



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CAMPUS DE PALMAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**SÔNIA EDUARDO DE MORAIS**

**UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA DO PROEJA  
NO IFTO**

PALMAS/TO

2020

SÔNIA EDUARDO DE MORAIS

**UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA DO PROEJA  
NO IFTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares

Coorientador: Prof. Dr. João de Deus Leite

PALMAS/TO

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

M827a    Morais, Sônia Eduardo de.

Uma análise foucaultiana do currículo de filosofia no PROEJA no IFTO. /  
Sônia Eduardo de Morais. – Palmas, TO, 2020.

123 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Filosofia, 2020.

Orientador: Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares

Coorientador: Dr. João de Deus Leite

1. Ensino de Filosofia. 2. Currículo. 3. Poder-saber. 4. Revezamento  
discursivo. I. Título

**CDD 100**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**SÔNIA EDUARDO DE MORAIS**

**UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA DO  
PROEJA NO IFTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILÓ),  
núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como  
quesito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

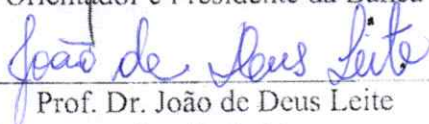
Data de aprovação: 08/04/2020

Banca Examinadora

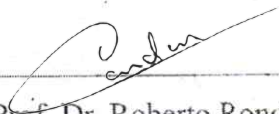


Paulo Sérgio Gomes Soares  
Filosofia - UFT  
STAPE 1811927

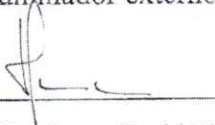
Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares  
Orientador e Presidente da Banca



Prof. Dr. João de Deus Leite  
Coorientador



Prof. Dr. Roberto Rondon  
Examinador externo



Prof. Dr. Leon Farhi Neto  
Examinador interno

PALMAS/TO  
2020

À família, aos alunos e aos amigos que tanto me ensinaram.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michel Foucault)

Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas.

(Friedrich Nietzsche)

Não há saberes mais ou saber menos: há saberes diferentes.

(Paulo Freire)

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente agradeço à vida que em muito me foi generosa. Agradecer as pessoas boas que cruzaram meu caminho e me ajudaram a construir-me, pois nunca estive só nesse processo.

Desse modo, sou muito grata pela minha família, ao esposo Claudeilson Ferro Bispo, e aos filhos Isabella Cristina, Caio Eduardo, João Gabriel, Ana Sophia e Davi Lucas por todo o apoio e compreensão pelos dias de ausência e da demonstração de forças para prosseguir, quando muito já estava cansada da jornada.

Na possibilidade de concretização do término desta jornada devo voltar ao começo e agradecer ao querido professor Dr. João de Deus Leite pela paciência na condução dos ensinamentos do mundo da pesquisa, pelos dias de estudos e orientações para ingresso no mestrado. Ao grande professor e orientador Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares que em domingos e feriados aceitou conduzir-me na pesquisa, e com a paciência e sabedoria de um tecelão foi costurando minhas ideias no texto e as tornando clara, de tal modo, que se tornou peça única. Grata pelos dias de ensinamentos e formações.

A todos os professores do Programa pela excelência da qualidade técnica de cada um.

Aos meus alunos do PROEJA que ao longo de dois anos me ajudaram e foram pacientes comigo.

Aos colegas do curso pelas trocas de ideias e ajuda mútuas, em especial ao Hudson Ralf, que muito me auxiliou no entendimento de Foucault e da Filosofia, incentivando-me sempre a seguir.

Aos familiares, amigos e colegas da vida e de profissão que foram generosos e pacientes em me ouvir.

A banca que muito contribuiu nos apontamentos e aperfeiçoamento da pesquisa.

Enfim, agradecer ao PROF-FILO por possibilitar a formação continuada dos professores de Filosofia do Brasil ajudando a oferecer um ensino melhor.

**RESUMO:** Atualmente, os currículos escolares estão passando por mudanças profundas para atender ao previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange à formação de habilidades e competências específicas em cada modalidade de ensino, influenciando todo o processo de ensino e aprendizagem. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Campus Araguaína), local onde ocorreu a pesquisa, está diante desse contexto de modificação curricular e necessita que a implementação de conteúdos esteja contextualizada com a realidade social dos alunos. No caso, a pesquisa foi realizada no curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores, na modalidade PROEJA, com os alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, que são trabalhadores que não tiveram oportunidade de se inserir na educação formal em idade própria e que buscam na escola, hoje, suprir as necessidades exigidas pelo mundo do trabalho. O PROEJA é uma modalidade de ensino com especificidades como, por exemplo, a distorção idade-série, visível em sala de aula, que conta com alunos(as) com idades que variam de 18 a 60 anos e que, portanto, possuem uma experiência de vida que precisa ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. A modificação curricular nos conteúdos de Ciências Humanas, que abrange o Ensino de Filosofia, precisou ser adaptado para esta realidade. Para proceder à reformulação curricular do Ensino de Filosofia observamos os conteúdos que estavam sendo aplicados, conforme a ementa, e vimos que estavam desarticulados da realidade sociocultural dos alunos e, portanto, das diretrizes curriculares do PROEJA. Tais diretrizes valorizam questões relacionadas com a vida dos alunos, como o trabalho, a cultura, a diversidade, gênero, a etnia, entre outros, com a finalidade de auxiliar na formação e na constituição de novos saberes e que estejam alinhadas com essa perspectiva. O problema de pesquisa teve como fulcro a reelaboração dos conteúdos curriculares da disciplina de Filosofia. Para tanto, aplicamos um conteúdo curricular a título de sequência didática experimental, pensando numa proposta de ementa articulada com as demandas sociais trazidas pelos alunos. Os produtos gerados pela pesquisa são uma ementa para o curso e uma sequência didática experimentada. O problema de pesquisa perpassou o processo de ensino e aprendizagem, onde constatamos, também, a necessidade de compreender como o ensino produz discursos que afetam a aprendizagem, ou seja, precisávamos compreender como os alunos estavam sendo afetados pelo que chamamos de “efeitos discursivos” próprios da educação formal e verificar como eles estavam atribuindo um significado próprio ao conteúdo que, muitas vezes, transbordava o esperado, o que chamamos de “efeitos de sentido” – a forma como o aluno ressignifica o conteúdo e a partir dele expressa resistência, tomando como pressuposto fundamental a ideia do filósofo francês Michel Foucault de que onde há poder há resistência. A vontade de poder do professor é que o aluno aprenda o conteúdo curricular, mas qualquer exercício de poder produz resistência, tendo em vista que o próprio conteúdo já vem tangenciado por relações de poder-saber – a seleção de saberes predeterminada pela ementa, conforme a BNCC, dos saberes escolhidos pelos professores visando formar as habilidades e competências previstas. Todo o debate da dissertação está articulado com o pensamento foucaultiano de poder-saber, com vistas a proceder numa análise crítica do currículo de Filosofia vigente, do Documento Base do PROEJA (2007) e do material produzido pelos alunos, durante o ano letivo de 2019. Quais os efeitos da relação poder-saber sobre os modos de aprender dos alunos do PROEJA? Em que medida os enunciados filosóficos, considerando as implicações conceituais, sobretudo a relação de poder-saber, produzem resistências engendradas pelo próprio discurso formal escolar? São questões que procuramos responder ao longo do texto e orientaram a pesquisa. Num primeiro momento, buscamos analisar se os conteúdos previstos para estudos filosóficos, com base na ementa do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), apresentava a relação necessária com os saberes e o modo de vida dos alunos. A pesquisa prática, por sua vez, foi realizada em 2019, com duas turmas de 1ª e 2ª série do PROEJA, e 25 alunos participaram, num contexto de uma aula semanal com cinquenta minutos cada. A partir dos dados coletados nas atividades pedagógicas realizadas pelos alunos,



buscou-se, num segundo momento, verificar se com elas havia a possibilidade deles realizarem um revezamento discursivo de um saber a outro, no caso, de realizarem a passagem do senso comum para o senso crítico – reclamado pela Filosofia como reflexão e posicionamento crítico diante dos problemas filosóficos. Dessa forma ficou a dúvida, em que medida os saberes filosóficos críticos conduzem os alunos a um revezamento discursivo? A ideia de revezamento discursivo aparece num texto com diálogos entre Foucault e Deleuze, intitulado “Os intelectuais e o poder”, no livro *Microfísica do poder*, onde fica explícita a ideia de que as massas falam por elas mesmas sem precisar dos intelectuais, que podemos estender para a sala de aula, pressupondo que os alunos do PROEJA trazem um saber e um discurso que precisa ser considerado, que expressa por si mesmo uma resistência ao formal. Isso implica em dizer que não existe um saber melhor do que o outro, mas que existem saberes diferentes adaptados à realidade dos indivíduos. Em termos metodológicos, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com fundo exploratório-descritiva, tendo a pesquisadora como observadora participante, fator que permitiu desvelar e evidenciar o modo como o discurso educacional expressa um poder-saber no PROEJA e como os alunos são afetados pelos discursos e, ao mesmo tempo, resistem a eles. A análise e a interpretação dos dados trouxeram indicativos relevantes para pensar que é preciso considerar os alunos para reelaborar a ementa da disciplina de Filosofia e adaptar os saberes filosóficos aos saberes da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia. Currículo. Poder-saber. Revezamento discursivo.

**ABSTRACT:** Currently, school curricula are undergoing profound changes to meet the requirements of the National Common Curricular Base (BNCC) with regard to the formation of specific skills and competences in each teaching modality, influencing the entire teaching and learning process. The Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO / Campus Araguaína), where the research took place, is facing this context of curricular modification and needs that the implementation of content be contextualized with the social reality of the students. In this case, the research was carried out in the course of Initial and Continuous Training in Computer Operator, in the PROEJA modality, with students from the 1st and 2nd grades of High School, who are workers who did not have the opportunity to enter formal education at an age that seek in school today to meet the needs demanded by the world of work. PROEJA is a teaching modality with specificities such as, for example, the age-grade distortion, visible in the classroom, which has students aged between 18 and 60 and who therefore have experience of life that needs to be considered in the teaching and learning process. The curricular modification in the contents of Human Sciences, which covers the Teaching of Philosophy, had to be adapted to this reality. To proceed with the curricular reformulation of Philosophy Teaching, we observed the contents that were being applied, according to the menu, and we saw that they were disconnected from the students' sociocultural reality and, therefore, from the PROEJA curriculum guidelines. Such guidelines value issues related to the students' lives, such as work, culture, diversity, gender, ethnicity, among others, in order to assist in the formation and constitution of new knowledge and that are aligned with this perspective. The research problem was focused on the re-elaboration of the curricular contents of the Philosophy discipline. To this end, we apply curricular content as an experimental didactic sequence, thinking of a menu proposal articulated with the social demands brought by the students. The products generated by the research are a menu for the course and an experienced teaching sequence. The research problem ran through the teaching and learning process, where we also noticed the need to understand how teaching produces discourses that affect learning, that is, we needed to understand how students were being affected by what we call "discursive effects" typical of formal education and to verify how they were giving their own meaning to the content, which often overflowed what was expected, what we call "sense effects" - the way the student refreshes the content and expresses resistance from it, taking as a fundamental assumption the idea of the French philosopher Michel Foucault that where there is power there is resistance. The teacher's desire for power is that the student learns the curricular content, but any exercise of power produces resistance, considering that the content itself is already tangent by power-knowledge relations - the selection of knowledge predetermined by the menu, according to the BNCC, of the knowledge chosen by the teachers in order to form the expected skills and competences. The entire dissertation debate is articulated with the Foucauldian thought of power-knowledge, with a view to proceeding with a critical analysis of the current Philosophy curriculum, the Base Document of PROEJA (2007) and the material produced by the students, during the academic year of 2019. What are the effects of the power-to-know relationship on PROEJA students' ways of learning? To what extent do philosophical statements, considering the conceptual implications, especially the relation of power-knowledge, produce resistance engendered by the formal school discourse itself? These are questions that we seek to answer throughout the text and guided the research. At first, we sought to analyze whether the content provided for philosophical studies, based on the menu of the Pedagogical Course Project (PPC), presented the necessary relationship with the students' knowledge and way of life. The practical research, in turn, was carried out in 2019, with two classes of 1st and 2nd grade of PROEJA, and 25 students participated, in the context of a weekly class with fifty minutes each. From the data collected in the pedagogical activities carried out by the students, it was sought, in a second moment, to verify if with them there was the possibility for them to perform a discursive rotation from one knowledge to another, in this

case, to carry out the transition from common sense to critical sense - claimed by Philosophy as reflection and critical positioning in the face of philosophical problems. Thus, the question remained, to what extent the critical philosophical knowledge leads students to a discursive relay? The idea of discursive relay appears in a text with dialogues between Foucault and Deleuze, entitled "The intellectuals and the power", in the book *Microphysics of power*, where it is explicit the idea that the masses speak for themselves without needing the intellectuals, that we can extend to the classroom, assuming that PROEJA students bring knowledge and a discourse that needs to be considered, which expresses resistance to the formal itself. This implies saying that there is no better knowledge than the other, but that there are different types of knowledge adapted to the reality of individuals. In methodological terms, the research followed a qualitative approach with an exploratory-descriptive background, with the researcher as a participating observer, a factor that allowed to unveil and highlight the way in which educational discourse expresses a power-knowledge in PROEJA and how students are affected by discourses. and, at the same time, resist them. The analysis and interpretation of the data brought relevant indications to think that it is necessary to consider the students to rework the menu of the discipline of Philosophy and adapt the philosophical knowledge to the knowledge of life.

**KEYWORDS:** Teaching Philosophy. Curriculum. Power-to-know. Discursive relay.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

ABC – Ação Básica Cristã

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIETO – Federação das indústrias do Estado do Tocantins

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IFTO – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PMAE – Plano Municipal de Água e Esgoto

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SEFAZ-TO – Secretaria de Estado da Fazenda do Tocantins

UFT- Universidade Federal do Tocantins

USAID- United States Aid.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
-------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

#### O ENSINO DE FILOSOFIA NO PROEJA

1. A “formação discursiva” presente na modalidade PROEJA.....	18
2. O currículo integrado do PROEJA no contexto do IFTO/Campus Araguaína.....	25
3. A (re)estruturação da ementa vigente em prol de uma ementa contextualizada .....	33

### CAPÍTULO II

#### POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PENSAR O CURRÍCULO EDUCACIONAL COM MICHEL FOUCAULT

1. A fundamentação teórica para o currículo do PROEJA .....	45
2. O discurso filosófico no PROEJA e a questão do revezamento discursivo .....	54
3. O ensinar a filosofar no contexto do PROEJA .....	60

### CAPÍTULO III

#### O REVEZAMENTO DISCURSIVO NO ENSINO DE FILOSOFIA

1. O percurso metodológico: da teoria à prática.....	67
2. Da teoria à prática: a interpretação dos efeitos de sentidos nos revezamentos discursivos dos alunos da 1ª Série do Ensino Médio .....	76
3. Análise das enunciações dos alunos da 2ª série PROEJA.....	83

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>97</b>
---	-----------

<b>APÊNDICE A – Atividades desenvolvidas no I e II bimestre com as turmas da 1ª série PROEJA .....</b>	<b>102</b>
--	------------

<b>APÊNDICE B – Atividades desenvolvidas no I E II bimestre com as turmas da 2ª PROEJA .....</b>	<b>108</b>
--	------------

<b>APÊNDICE C – Proposta de atividades do I E II bimestre com A 2ª série PROEJA e resolução pelos alunos .....</b>	<b>112</b>
--	------------

<b>ANEXO A - Tabela 1 –Estrutura do curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador Integrado ao Ensino Médio.....</b>	<b>120</b>
---	------------

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), teve como objetivo contribuir com a construção da ementa e do currículo de Filosofia do Curso de Formação Inicial e Continuada, na modalidade PROEJA, no IFTO/Campus Araguaína. O contexto em que se deu a pesquisa envolve a necessidade de reelaboração das ementas e currículos em função das exigências prevista pela Base Nacional Comum Curricular.

O desafio que ousamos enfrentar, diante dessa conjuntura, foi contextualizar o conteúdo programático da disciplina de Filosofia com as práticas educativas características do PROEJA, uma modalidade de ensino com especificidades descritas nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE /CEB nº11/2000. O problema de pesquisa teve início quando vimos que os conteúdos de Filosofia não estavam articulados com as especificidades do PROEJA em termos de conteúdo contextualizado com as demandas socioculturais dos alunos. Então, surgiu a ideia de experimentarmos uma sequência didática como prerrogativa para a construção de uma ementa contextualizada e que privilegiasse as experiências dos alunos e, ao mesmo tempo, cumprisse a função de formar as habilidades e competências previstas no curso técnico em voga e na BNCC.

Desse modo, no capítulo I, buscamos relacionar a análise do conteúdo previsto na ementa do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) atual, com a realidade de vida dos alunos do PROEJA em Araguaína, considerando toda a especificidade da modalidade de ensino e a condição dos alunos que, embora apresentem uma distorção idade-série, possuem muita experiência de vida e saberes adquiridos com o trabalho e que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, conforme previsto no Parecer CNE /CEB nº11/2000. Vale ressaltar que o PROEJA possui objetivos diferentes das outras modalidades de educação formal, dado que contempla a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, que formam o tripé do PROEJA.

No Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores, que abriga os alunos alvos da pesquisa, observamos a frequência de trabalhadores diurnos, que moram nas periferias e dependem de transporte público, tanto para se deslocar para a escola quanto para o trabalho. A maioria são trabalhadores com pouca qualificação profissional e baixa escolaridade, dado que por algum motivo não concluíram a Educação Básica na idade esperada e que agora procuram a escola para dar continuidade aos estudos e abrir possibilidades nos postos de trabalho formais ligados aos nichos econômicos locais, como serviços gerais, nas indústrias de

pequeno e médio porte, frigoríficos, agropecuária, no comércio em geral, além de muitas empregadas domésticas e donas de casa. Muitos, ainda, sobrevivem de subemprego ou estão desempregados.

É importante destacar que o público alvo em destaque na pesquisa se declara negro, está na faixa etária entre 18 a 60 anos, logram um histórico de interdição e abandono do sistema educacional em decorrência da necessidade de trabalhar para ganhar o sustento ou mesmo para complementar da renda familiar. Muitas vezes, a educação formal é uma condição para permanecerem no emprego em que se encontram. Não fizemos uma pesquisa formal para apresentar esses dados porque achamos desnecessário, já que são alunos(as) com os quais convivemos e temos contato cotidiano, a ponto de saber sobre a realidade social e econômica deles.

Durante a pesquisa sobre o currículo de Filosofia, vimos que não seria possível reelaborar a ementa se não considerássemos como fundamental a participação dos próprios alunos nesse processo, no sentido de considerar a condição humana, dado que a aplicação da sequência didática experimental vinha mostrando um outro problema de estudo que mereceu nossa atenção, que são os discursos marcados pelas relações de poder-saber, da/na prática docente, que produz efeitos no modo de aprender dos alunos, pois estes atribuem significados à aprendizagem, que chamamos de “efeitos de sentidos”, podendo gerar resistências. Lembrando que, para Foucault (2018a), onde há poder há resistência.

O desenvolvimento do trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo I e II procuramos abordar o referencial teórico que dá suporte conceitual para a análise dos documentos e das atividades produzidas pelos alunos, sem separar a teoria da prática.

Ao aplicar a sequência didática experimental, procurou-se captar os efeitos de sentidos e analisar, a partir de atividades específicas realizadas pelos alunos, em que medida estava havendo um “revezamento discursivo”, isto é, a passagem de um discurso a outro, já que a sequência didática foi pensada a partir de um conteúdo crítico afinado/aproximado com a realidade social vivenciada pelos alunos. No caso, a passagem do senso comum para o senso crítico e se o Ensino de Filosofia, nesse contexto, estava contribuindo com a formação crítica dos alunos. A ideia de revezamento discursivo está descrita numa conversa entre Foucault e Deleuze, num capítulo intitulado “Os intelectuais e o poder”, que está no livro “Microfísica do poder”, em que os debates giram em torno da relação entre a teoria e a prática, embora o que chama a atenção é a ideia de que as massas falam por elas mesmas sem precisar dos intelectuais que, sugestivamente, permitiu que pensássemos essa problemática na sala de aula, pressupondo que os alunos do PROEJA trazem um saber e um discurso que precisa ser considerado, que

expressa por si mesmo uma resistência ao saber formal, ou seja, que independem do professor como intelectual que determine a sua formação moral, social, etc., senão como um orientador das atividades didático-pedagógicas e práticas voltadas única e exclusivamente para o campo profissional. O Ensino de Filosofia para tal público vai provocar um posicionamento em que o aluno assume um lugar de fala, conforme a experiência de vida. Assim, entendemos que o conceito de *contraconduta* contribui para com a análise das atitudes que exigem posicionamento, comprometimento com o outro e outras formas de condução (Foucault, 2008), que vamos verificar nos trabalhos produzidos pelos alunos no capítulo III.

Evidentemente, a relação entre o ensino e a aprendizagem pode apresentar uma “fratura”, de forma que há de se considerar as relações de poder-saber manifestos no currículo, reverberado nos “efeitos discursivos” – os discursos dos conteúdos formais - e que são ressignificados pelos alunos, os “efeitos de sentidos”, que além de poder gerar resistência, pode gerar outros saberes ressignificados. O problema de pesquisa perpassou o processo de ensino e aprendizagem, onde constatamos a necessidade de compreender como o ensino produz discursos que afetam a aprendizagem, ou seja, como os alunos são afetados pelos “efeitos discursivos” próprios da educação formal, como eles atribuem um significado próprio ao conteúdo e em que medida expressam resistência e superam tal condição.

Em 2019, durante o ano letivo, realizamos uma pesquisa prática com duas turmas de 1ª e 2ª séries do PROEJA, e 25 alunos participaram, num contexto de uma aula semanal com cinquenta minutos cada. No capítulo III, fizemos uma descrição das atividades práticas, essas atividades foram a título de amostragens em que 07 delas foram analisadas, sendo 03 da 1ª série e 04 da segunda série. O caráter de inclusão para análise se deu por alguns fatores, idades, gênero, tipos de trabalhos, desempregados e os que vivem no subemprego. O caráter de exclusão, foram de atividades em que um havia copiado do outro e as respostas ficaram iguais, assim, procuramos analisá-las conforme já proposto, com vistas nos revezamentos discursivos e formas de resistência. Trabalhamos com aulas expositivo-dialogadas, fazendo uso de recursos audiovisuais, das produções textuais dos alunos e debates, procurando manter o foco no pensamento filosófico e no material didático utilizado e que tratava dos temas e problemas ao longo da História da Filosofia. Procuramos estimular a reflexão filosófica e a participação dos alunos nas atividades.

O resultado da pesquisa teórico-prática se apropriou das reflexões de Foucault para, por um lado, pensar a dimensão histórico-social dos saberes educacionais, especificamente, as direcionadas ao currículo do Ensino de Filosofia. Por outro lado, para analisar a condição de revezamento discursivo, observando que cada discurso produzido na educação formal visa uma



transformação ocasionada pela aquisição das habilidades e competências de cada área do saber. Cabe ao professor avaliar se elas – as habilidades e competências - foram desenvolvidas, onde pode notar se está havendo o revezamento de um determinado saber a outro, que na Filosofia pode ser concebido como a passagem do senso comum para um saber crítico.

Se toda a educação formal produz novos domínios de saberes, a Filosofia, parece-nos, reclamar a sua parte no que tange a estas exigências educacionais (Orientações Curriculares Nacionais, 2006) uma vez que dentre as habilidades e competências adquiridas está a de ler, interpretar e escrever textos filosóficos que expressem o pensamento crítico, auxiliando, sobremaneira, a lógica na construção de argumentos e na condição de politicidade do aluno.

Desse modo, dada as teorizações a que convocamos a pensar o objeto desta pesquisa, toda enunciação discursiva ganha “estatuto de verdade”, como a legislação, as normas, as leis, ou os discursos legitimados, sendo responsáveis por formar indivíduos, mas que não acontece sem que haja resistência, como ressaltou Foucault (2005; 2018a). Para Foucault (2005), a resistência é como um jogo de forças produzidas nas relações humanas e expressas em relações de poder.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-prática, de abordagem qualitativa e com cunho empírico e foco na exploração-descrição do contexto e da educação ofertada no PROEJA. Procuramos problematizar o Ensino de Filosofia e aproximá-lo da realidade sociocultural dos alunos e, de certa forma, as sínteses dos trabalhos produzidos pelos estudantes durante o processo investigativo, mostram isso.

Como produto para o Mestrado profissional, apresentamos uma ementa que vai ser implementada no Curso de Formação Inicial e Continuada do PROEJA e uma sequência didática experimentada, que são produtos que vão gerar impactos no PROEJA. Entendemos, portanto, que a pesquisa propôs uma alternativa de ementa curricular contextualizada com as diretrizes da modalidade, da mesma forma vimos que contribuiu com a formação dos alunos quando analisamos as atividades em que há revezamentos discursivos. Ora, se a sequência didática experimental atingiu esse objetivo, o de estimular o revezamento discursivo e provocar nos alunos uma atitude de inquietação e de reflexão sobre problemas filosóficos que tangem a sua vida, significa que a ementa pode ser implementada com a segurança de que está atendendo às exigências dos documentos que normatizam a modalidade.

Com vistas nesses resultados, essa pesquisa, em grande medida, pretende marcar a presença da Filosofia no PROEJA, a partir da constituição de uma ementa que valoriza e explicita a importância dos fundamentos filosóficos na formação dos alunos do Ensino Médio.

Por essa razão, enquanto educadora, procurei sempre usar os referenciais filosóficos que estimularam o diálogo – no sentido freireano -, delimitando as condições didático-pedagógicas nas abordagens e contextualizações dos conteúdos filosóficos. Nesse sentido, creio que a qualidade do trabalho desenvolvido se deu na formação continuada, tanto no Ensino de Filosofia, quanto na busca incansável por compreender o objeto de estudo a luz do pensamento de Michel Foucault, agregando valor ao meu próprio processo formativo. Participei de encontros nacionais como – o Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF, 2018), e no VI Colóquio Nacional Michel Foucault: da produção de verdades ao governo da vida (2019).

Para fins, de seriedade e zelo pela pesquisa, esta foi submetida ao Comitê de Ética, conforme o exigido pela Resolução nº. 466/2012, em que versa sobre a ética da pesquisa científica em que há envolvimento com seres humanos, sendo a pesquisa aprovada.

Por fim, o presente trabalho foi dividido em três partes – capítulo I, capítulo II e capítulo III. Conforme prescreve o regulamento do PROF-FILO no formato dissertativo: “art. 45º, §1º. O trabalho de conclusão deverá ser apresentado no formato de uma dissertação e constará de duas partes, uma teórico-crítica e outra prático-propositiva”.

Porém, dada à filiação teórica a que nos inscrevemos, não se permite a dissensão entre a teoria e a prática, de forma que os capítulos são teóricos-crítico e contêm os elementos da prática, pois foi construído por discursos, por saberes que foram se consolidando e ganhando discursividades ao longo do seu desenvolvimento. Tanto que, o capítulo III, que é prático-propositivo, adere estreitamente à teoria por fundamentar uma prática pedagógica com a análise dos dados coletados junto aos alunos. Vimos que uma completa separação não é possível, e também não é desejável, de acordo com a natureza desse trabalho, que buscou estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a prática.

Afinal, a proposta de um Mestrado Profissional em Filosofia requer exatamente isso, que toda a reflexão sirva para a ação, isto é, que a teoria filosófica caminhe junto com a prática educativa. Com a abordagem qualitativa foi possível compreender que o pesquisador constrói a realidade pesquisada, interpretando-a de maneira a preservar os laços indissociáveis entre a teoria e a prática, sobretudo porque, sendo professora, além de pesquisadora, estava em condição privilegiada de observação. A partir da observação participante foi possível tecer saberes com as minhas próprias experiências em estreita relação com a pesquisa.

As experiências particulares introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados e, nesse caso, devem ser explicitadas, afinal, a subjetividade não é algo que tenha

que ser retirado da pesquisa e do pesquisador, mas precisa ser conhecida e compreendida como parte da construção de significados (SEVERINO, 2009).

A natureza do PROF-FILO faz com que a indução, enquanto parte do método, seja extremamente enriquecedora para a pesquisa teórico-prática em questão, pois é necessário se pensar o ensino a partir da experiência da prática docente. É no contexto da sala de aula que os problemas se evidenciam e devem ser resolvidos, sem desconsiderar esse espaço imerso em tensões. A ideia desse mestrado é partir da experiência da sala de aula para a teoria filosófica e, depois, retornar ao ponto inicial para problematizá-la, compreendê-la e, se possível, apresentar contribuições (seja para resolver os problemas, seja para minimizar os seus impactos), o que em certa medida buscamos metodologicamente fazer. Portanto, esperamos que os produtos gerados com a pesquisa contribuam com o Ensino de Filosofia e com melhoria da educação pública e gratuita ofertada no IFTO/Campus Araguaína.

## **CAPÍTULO I O ENSINO DE FILOSOFIA NO PROEJA**

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (FOUCAULT, 2017a, p. 131)

Enquanto elaboração conceitual, o pensamento de Foucault não buscou tecer nenhuma teoria de verdade, não há o rigor do método cartesiano a seguir, para tanto, na esteira do seu pensamento, podemos construir caminhos, e nesta construção apresentamos o primeiro capítulo deste trabalho.

Seguindo a trilha do discurso-objeto presente no Ensino de Filosofia, no PROEJA, que está representado na ementa e nos conteúdos curriculares da modalidade, e que pretendemos modificá-los para atender a BNCC. Vimos, antes, a necessidade de reconstruir o percurso histórico até chegar ao Documento Base do PROEJA. Então, precisamos, antes, definir a materialidade histórica do objeto – do Documento Base do PROEJA -, procurando compreender a sua “formação discursiva”, isto é, quais discursos que perpassaram historicamente a modalidade.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2017b, p. 47).

O capítulo está permeado dessa formação discursiva, a qual se empreendeu todos os esforços para analisar e compreender os discursos históricos presentes no Documento Base do PROEJA, partindo de uma perspectiva foucaultiana. Os documentos que orientam o PROEJA são regidos por um discurso historicamente produzido. Então, “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não reconduz às leis de um devir estranho” (FOUCAULT, 2017b, p. 155) e é este discurso que se pretende desvelar nas três seções seguintes.

Os três tópicos do capítulo oferecem a descrição do objeto do qual falamos, que dadas as suas condições históricas vão produzir o saber curricular, assim como, definir as práticas, o público da modalidade e a forma como se estabelecem as relações entre professor e aluno e os saberes que permeiam as relações em sala de aula. Evidentemente, os discursos docentes e discentes reverberam nos contextos pedagógicos, produzindo “efeitos de verdades” nos sujeitos envolvidos na trama educacional.

## 1. A “formação discursiva” presente na modalidade PROEJA

O Decreto nº. 5.840/2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dando início a um discurso que se materializou em 2007, isto é, a uma composição própria de um documento normativo, mas cuja historicidade se vincula a Educação de Jovens Adultos (EJA). Vale ressaltar que a EJA está profundamente vinculada a políticas estatais, tangencialmente, marcadas por descontinuidades e rupturas distribuídas ao longo do século XX, mas que têm um fio condutor com um objetivo comum, a saber, erradicar o analfabetismo.

Esta modalidade de educação tem seus efeitos históricos desde o período da colonização do Brasil pelos portugueses, período em que a dominação pela coroa portuguesa dificultava “por todos os meios e modos a implantação de sistemas educacionais, chegando-se a proibir a instalação de estabelecimentos de ensino superior no Brasil”. Assim, “[...] um dos resultados mais patentes da péssima situação educacional brasileira, era o imenso contingente de analfabetos, estimado por alguns autores com índices nunca inferiores a noventa por cento da população” (COSTA, 1986, pp. 11-12). Após a Proclamação da República (1889), a situação ainda se mostrava a mesma, mas Costa (1986) evidencia que uma das causas foi o não cumprimento da primeira Constituição do Brasil de 1824, em que assegurava a gratuidade da instrução primária, e que pelo censo de 1872, os dados apontaram que 85% da população total era composta por analfabetos. A educação brasileira só vai começar a combater o analfabetismo a partir da década de 1920, com o ideário de progresso e atuação do movimento da Escola Nova, com mais força a partir de 1930, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>1</sup>”.

Nesse contexto, é importante destacar que a educação de adultos, incluindo a alfabetização de adultos, começa a ser encarada como um setor à parte, pois “não mais se confiava apenas no ensino regular para a solução do problema educacional brasileiro” (COSTA, 1986, p. 13), sobretudo porque acarretava problemas econômicos e alijava os analfabetos de participar da vida pública, já que eram impedidos de votar. Era necessário qualificar os indivíduos politicamente ativos. Em 1932, a criação da Cruzada Nacional de Educação teve esse intuito, erradicar o analfabetismo no país que tinha índices alarmantes para um país que objetivava se desenvolver. “A campanha contra o analfabetismo precisava ter caráter de

---

<sup>1</sup> Trata-se de um documento produzido pelos renovadores liberais e assinado por 26 signatários. Foi divulgado na imprensa em 19 de março de 1932.

salvação pública e o objetivo de sua atuação era, portanto, lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil” (PAIVA, 1973, p. 131).

Durante toda a primeira metade do século XX surgiram medidas para combater o analfabetismo, principalmente, após os anos de 1940, quando o Brasil começou, de fato, a ter um surto industrial. Por exemplo, as ações e programas governamentais que se constituíram em campanhas como “a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958” (Di Pierro et al., 2001, p. 59).

Os censos de 1940, 1950 e 1960 apontam que houve progresso na educação de primeiro grau, com os seguintes números, respectivamente, 56,2% de analfabetos, 50,7% e 39,4%, ou seja, houve decréscimo no analfabetismo, mas em números gerais, já que “em virtude do explosivo crescimento demográfico brasileiro, aumentava o número absoluto de adultos analfabetos: 13.329.779 em 1940, 15.332.644 em 1950 e 15.815.903 em 1960” (COSTA, 1986, p. 13). Em resumo, o analfabetismo entre os adultos aumentou e não podia mais ser tratado como política do ensino regular, mas com uma política específica, tendo em vista que não se podia ensinar um adulto da mesma forma que se ensinava uma criança.

A educação de adultos, enquanto política pública, foi materializada no Decreto nº. 38955/1956, com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cuja finalidade, segundo o documento, era difundir a Educação Base no meio rural brasileiro, conforme o artigo 1º, preconizando também, no artigo 2º, uma campanha para levar os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana, mas com um discurso que enfatiza a participação no progresso econômico e social, ou seja, começou a desenhar uma finalidade econômica nos discursos da educação de adultos, dado que a ideia de progresso, nesse período, atrelava-se ao nacional-desenvolvimento, período em que o Brasil estava em franco processo de industrialização. Os discursos de erradicação do analfabetismo ganharam contornos econômicos e mereceram a atenção e intervenção do Estado, que passou a gerir esses discursos. Em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, tornou-se uma política de estado, de modo que, em 1959, foi criado o Decreto-Lei nº. 47251/1959, que dispunha sobre as Campanhas Extraordinárias de Educação, subordinadas ao Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura.

Dessa perspectiva, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo vão engendrar discursos que se encaixam na mesma “formação discursiva”, no sentido Foucaultiano, de

erradicação do analfabetismo como política de Estado voltada para atender aos interesses do mercado, fator que direcionava a educação para a qualificação de mão de obra.

Para Moacir Gadotti (2011), há que se destacar, também, o 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a participação de Paulo Freire, momento em que surgiram ideias mais amplas para o enfrentamento da erradicação do analfabetismo, onde se nota mudanças fundamentais no discurso da educação de adultos, que ganhou contornos políticos. O escolanovismo respondeu aos anseios da educação formal liberal.

Este podia atender bem aos objetivos da democratização do ensino, da introdução de métodos pedagógicos ativos, da exigência de adequação do sistema educacional à formação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional. Mas, certamente, não oferecia instrumentos adequados à educação da consciência, à condução de uma forma ‘ingênua’ a uma forma ‘crítica’ (PAIVA, 1986, p. 19).

Em 1962, Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências com a educação popular e a educação de adultos no interior do nordeste, no município de Angicos – Rio Grande do Norte -, onde 300 trabalhadores haviam sido alfabetizados em 45 dias, chamando a atenção das autoridades, inclusive do Presidente João Goulart que, no ano seguinte, junto com o ministro da educação Paulo de Tarso C. Santos, convidou Paulo Freire para articular a alfabetização de adultos em âmbito nacional.

Para Di Pierro et al. (2001, p. 60), foi o momento em que “professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação dos trabalhadores aos processos de modernização conduzidos por forças exógenas”.

Nesse período, nacional-desenvolvimentista, havia uma efervescência política e cultural, o que possibilitou que essas experiências na educação de adultos evoluíssem no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais.

O método de alfabetização de adultos proposto por Freire ao mesmo tempo em que alfabetizava e politizava, tecia críticas ácidas à educação bancária voltada para formar sujeitos passivos diante do progresso industrial e que precisava ser modificada. Lembra Freire (1989, p. 15), que antes de ensinar a ler as palavras, é necessário ensinar a ler o mundo.

Falar de alfabetização de adultos e de bibliotecas populares é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita. Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma.

A alfabetização crítica se lançava contra a visão ingênua e fatalista, típicas no sertão esquecido e dominado pelo populismo e pelo coronelismo, que viam na educação do povo um problema. Porém, os populistas e coronéis ligados aos partidos conservadores acreditavam que

o método poderia alfabetizar e maximizar o eleitorado, num contexto de “voto de cabresto”, sem se darem conta de que o método também ensinava a amar a democracia. Os comunistas, por sua vez, mostraram-se avessos porque o método acabou sendo financiado por um programa norte-americano (PAIVA, 1986). O método freireano propunha alfabetizar adultos em poucas semanas e a custos baixos e, atentos ao sucesso da técnica de alfabetização, os norte-americanos, a partir do programa da USAID<sup>2</sup>, resolveram financiá-lo, porém, em 1963, a imprensa local denunciou o método e o programa da USAID, obrigando o diretor do programa a se pronunciar publicamente, mostrando que o método Paulo Freire era uma teoria não-política.

Logo em seguida a USAID retirou o apoio ao projeto devido à ‘inadequação dos procedimentos didáticos’ – como razão oficial -, mas na verdade porque passara a encarar o método como uma ‘fábrica de revoluções’. Mas quando isto ocorreu, Freire e seu método já estavam lançados no plano nacional. (PAIVA, 1986, p. 25).

A despeito disso, e do exílio do autor após o golpe militar de 1964, é necessário compreender o que Paulo Freire fez pela educação brasileira e o discurso em torno do seu ideário, considerando que o método nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), no final dos anos de 1950, em meio aos chamados “círculos de cultura”, ou seja, nasceu como educação popular.

Naquele contexto, utilizando a cultura popular e os próprios sujeitos da alfabetização foi possível montar os sinais gráficos, sendo o primeiro passo, o educador ir a campo, observar e coletar palavras, frases, ditos populares, modos de falar, expressões, etc., para compor um tema gerador, que é a base do método, pois estes possuem significados e relevância social para os sujeitos da alfabetização. Assim, a cultura e o saber popular constituíram as bases das práticas sociais e o próprio povo teria participação, de acordo com o seu próprio contexto e compreensão solidária da realidade, num processo de engajamento na experiência de alfabetização e conscientização. Uma vez lançado o tema gerador num círculo de cultura, todos os participantes estariam diante de uma situação conhecida e da qual poderiam falar, dando início a um processo gradual de reconhecimento mútuo, de se enxergarem diante da mesma realidade e, portanto, de politização a partir dos saberes locais e próprios, fazendo valer a célebre frase de Paulo Freire, título de um capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987,

---

<sup>2</sup> *Agency for international Development (USAID)* agência norte-americana que por meio de acordos assinados Ministério de Educação e Cultura (MEC) entre 1964 e 1968 tinham a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no capital-humano, ao total foram 12 acordos. Essa assessoria da USAID agia segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinaria às medidas de exceção da área militar, deu as marcas da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão. (HILSDORF, 2015, p. 124).



p. 39). Segue-se daí que a tomada de consciência dos problemas vivenciados pelo grupo perfazia uma leitura da realidade que antecedia a leitura das palavras.

“Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada” (GADOTTI, 1989, p. 32). Fica explícita a ideia de que a ascensão das classes populares incomodava as elites, sobretudo, porque limitava o seu poder de dominação. O golpe militar foi apoiado pelas elites brasileiras que queriam manter a cultura do silêncio e a democracia limitada às formalidades e abstrações liberais. Paulo Freire foi preso por 70 dias, conseguiu a liberdade, mas continuava pressionado pelos agentes da ditadura, de forma que sentiu que poderia ser morto e buscou o exílio em setembro de 1964.

O golpe da ditadura civil militar extinguiu as ideias pedagógicas em vigência e criou propostas como a Campanha ABC (Ação Básica Cristã), seguida do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sob a Lei nº. 5.379/67, para dar conta da educação de adultos. Observa-se a mudança de discurso, agora diante, da lei de segurança nacional, que vai interferir sobremaneira nos discursos políticos da educação. Durante a ditadura, com a prerrogativa de eliminar o analfabetismo, seguiram-se as leis 5.540/68 e 5.692/71, fundamentando as bases legais do Ensino Supletivo.

Segundo Haddad e Di Pierro, o discurso que embasava o supletivo era o de “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (2000, p.117), que pudesse levar os jovens e adultos a finalizarem os estudos. A ditadura durou 21 anos e muitos brasileiros foram perseguidos e perderam a vida, inclusive muitos intelectuais que ajudaram a construir uma ideia de nação.

Com a redemocratização do país em 1985, os debates em torno da educação ganham efervescência em função da necessidade de drásticas mudanças na educação implantada pelos militares. No que tange à educação de adultos, já com o encaminhamento certo de que a concepção de ensino deveria estar direcionada para o desenvolvimento da cultura, da obtenção de habilidades em consonância com as experiências adquiridas pela vivência, retomando a perspectiva freireana de valorização da cultura da sujeito da alfabetização para dar significado político ao ato de alfabetizar, mas agora com um elemento novo permeando o discurso: educação para a democracia.

A Constituição de 1988, também conhecida como constituição cidadã, nesse cenário, garantiu o direito a educação como direito público e subjetivo, de modo que atendesse a todos os cidadãos. Então, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei

nº. 9.394/1996, dedica uma seção exclusiva para tratar da Educação de Jovens e Adultos, a Seção V, em que o artigo 37, § 1º, chama a atenção por afirmar o seguinte: “Os sistemas de ensino asseguraram 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.”

Então, a lei garante ao trabalhador o direito de concluir seus estudos e condições que consideram as características específicas da EJA, deixando aberto o caminho para que algumas políticas públicas sejam propostas para atender a modalidade, constituindo os documentos oficiais, como o Parecer CNE/CEB 11/2000, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e, em termos pedagógicos, norteia o discurso legal em estreita relação com o que se espera da modalidade, considerando as suas especificidades.

Em termos de discurso, para perfazer toda a “formação discursiva”, o Parecer foi construído após muitas discussões, conferências e congressos, envolvendo especialistas e educadores, trazendo como destaque e grande diferenciação dos discursos anteriores, a preocupação em reparar socialmente os direitos das pessoas que não concluíram a educação formal em idade própria, garantindo-lhes, com base a Constituição Federal de 1988, o acesso à formação escolar.

Para tanto, o Parecer CNE/CEB 11/2000 preceitua três funções essenciais: a reparação, a equalização e a permanência, ou seja, o Parecer apresenta um discurso que justifica a reparação como uma dívida histórica para com este público: o trabalhador, a fim de restaurar um direito negado de frequentar a escola, de ter acesso ao conhecimento como prerrogativa para inserção qualificada no mundo do trabalho, valorização dos direitos civis, reconhecimento cultural e, fundamentalmente, a igualdade ontológica a que todo ser humano tem direito. Ressalta-se que o reconhecimento cultural retoma o discurso freireano de que os saberes e peculiaridades dos alunos devem ser respeitados e valorizados para que haja aprendizagem contextualizada.

A função equalizadora merece atenção, pois

vai dar cobertura a trabalhadores e tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A 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, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 09).

Observa-se pelo excerto a crítica ferrenha às estruturas arcaicas que não resolveram o problema do analfabetismo e excluíram milhares de brasileiros do ensino formal, causando grandes prejuízos às suas vidas, além de admitir que se trata de uma política pública de reparação que tem a finalidade de corrigir a história, dando vez e voz aos que foram silenciados, dando-lhes oportunidades iguais de retorno à educação. “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 45).

Dessa forma, preconiza o desenvolvimento das habilidades e competências que possibilitem vivenciar outras formas de trabalho e cultura. A educação, nesse contexto, torna-se a chave indispensável para o exercício da cidadania.

A permanência, por sua vez, representa o próprio sentido da EJA, que é “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000, p. 11), que é por si mesmo uma função qualificadora, embora, não necessariamente, seja qualificadora no sentido profissional ou técnico, mas não retira esse caráter, fator que justifica o discurso do PROEJA.

Evidentemente, as funções descritas perfazem um discurso de formação humanista, que envolve tanto a formação para a vida pública (cidadania) quanto a formação para o trabalho e, em diferentes momentos se verifica a influência do pensamento de Paulo Freire, de educação voltada para atender as demandas sociais, respeitando os saberes populares e seus contextos históricos. Esse discurso é claramente evidenciado no Documento Base do PROEJA, tendo em vista que a aprendizagem ganha sentido concreto para os alunos, permitindo o “revezamento discursivo”, isto é, a passagem do senso comum para o senso crítico.

O Parecer afirma que o perfil do aluno da EJA é diferente do aluno das modalidades regulares e exige a aplicação de metodologias diferenciadas de ensino, com a transposição didática que atenda às diferenças. Dessa perspectiva, destaca-se a necessidade de um Projeto Político Pedagógico próprio, bem como de um currículo que materialize conteúdos em estreita relação com as experiências dos alunos, ressaltando a importância dos saberes construídos em ambientes diversos dos escolares, bem como a cultura e suas especificidades para reconhecer as diferenças daqueles que se reconhecem e são tratados desigualmente como grupos historicamente desfavorecidos.

Contudo, embora o Parecer tenha em vista a formação humanista, apresenta uma fragilidade no que tange à inserção no mundo do trabalho, já que o discurso não oferece condição suficiente em termos de formação profissional, necessitando de outras políticas educacionais para atender essa demanda. O Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi criado para atender tal demanda.

Vimos, a partir dos debates nessa seção, que os discursos que constituíram a “formação discursiva” até chegar ao PROEJA são fundamentais para a compreensão da importância de ter no currículo uma disciplina como a Filosofia, que vislumbra a formação humanista prevista nos discursos tanto do Parecer CNE/CEB 11/2000 quanto do PROEJA, bem como a necessidade de adequação curricular, conforme exigência da nova BNCC, para atender às demandas do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores no PROEJA.

## **2. O currículo integrado do PROEJA no contexto do IFTO/Campus Araguaína**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) formam um tripé integrador – Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos - fundamentado nos documentos oficiais que norteiam e orientam a educação do país e compõem uma rede de discursos interconectados: a LDB, o Parecer CEB nº. 11/2000, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Documento Base (2007), entre outras Normativas e Resoluções. Examinar tais documentos oficiais permite compreender a “formação discursiva” em curso na modalidade e tem como objetivo analisar o currículo de Filosofia buscando articular o seu conteúdo ao que é exigido no PROEJA, tendo em vista que o Ensino de Filosofia é fundamental para perfazer a formação humanista num curso que possui caráter técnico, como é o caso do Curso de Formação Inicial Continuada em Operador de Computadores.

A partir do Decreto nº. 5.478, de 24 de julho de 2005, foi criado e regulamentado o PROEJA, no entanto, suas determinações eram que os cursos ofertados nesta modalidade fossem de curta duração e restrito à Rede Federal de Ensino. Porém, cedendo à pressão dos movimentos sociais e educacionais organizados no país contra essa decisão e modelo, outro Decreto foi instituído, o de nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que está em vigor até a atualidade, referendado no Documento Base (2007), cuja finalidade é orientar o modo como a educação na modalidade PROEJA se organiza para atender às demandas.

De acordo com os dispositivos legais do referido Decreto, cabe às Instituições Federais de Educação Tecnológica estruturar os cursos de formação, de preferência, nas áreas profissionais, considerando às que atendam as demandas locais e regionais, de forma a contribuir com o fortalecimento de estratégias e de desenvolvimento econômico.

A perspectiva de formação profissional possibilitou uma reconfiguração no formato educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista contemplar essa formação mais ampla, conforme indica o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 13):

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.

Notadamente, a estrutura operacional e educativa do PROEJA está voltada para atender às demandas do mercado e, para isso, incluiu modificações nas práticas educativas, nas concepções, nos princípios, no Projeto Político Pedagógico, no currículo integrado, na avaliação processual e contínua, na formação inicial e continuada de professores e gestores, nas ofertas de vagas, no financiamento e monitoramento pelo SETEC/ MEC, tendo em vista, o papel desenvolvido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que deve ser uma instituição modelo nesse campo.

Desse modo, a implementação e desenvolvimento do Programa assegura que a formação não seja apenas de cunho técnico, instrumental, mas que se observem as potencialidades humanas a se desenvolver, de modo que o Documento Base orienta:

não se pode subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si mesmo e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL, 2007, p.13)

O Ensino de Filosofia ganha relevo diante desse contexto e pode contribuir com a formação humana, já que o seu objetivo previsto na LDB é mesmo formar para a cidadania. Em vias teóricas, além do olhar voltado ao mercado de trabalho e da cidadania, o Documento Base também orienta que a educação deve possibilitar o prosseguimento nos estudos, pois não basta proporcionar acesso aos saberes e a formação técnica, mas como política de direito proporcionar as condições para que os indivíduos tenham oportunidades futuras de seguimento educacional. “A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p. 13).

Portanto, o documento expressa uma intencionalidade, embora na prática o discurso não se consubstancie enquanto uma política de permanência para os alunos trabalhadores e, devido a

isso, verifica-se altos índices de evasão, de abandono, de exclusão, que ocorrem devido às dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores de se manterem no sistema educacional.

Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio ‘fracasso’, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. (BRASIL, 2007, p.18).

A preocupação das instituições que ofertam a modalidade tem de ser, portanto, com o acesso e a permanências dos alunos - o acesso é gratuito, com caráter universal, cabendo apenas à instituição proponente ofertar as vagas, porém, a permanência ainda é um obstáculo a ser superado, já que o discurso legal não garante a permanência, sendo este o papel das políticas públicas. “Quando as políticas públicas se voltam para o que tem sido chamado de universalização do atendimento, e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares [...]” (BRASIL, 2007, p.18), a questão da permanência pode deixar de ser um problema se for incluída como política.

Para estabelecer um comparativo de realidades entre o acesso e a permanência no Curso PROEJA, no IFTO/Campus Araguaína, buscamos dados junto à Coordenação de Registros Escolares (CORES/IFTO) e no Diário do professor (SIGA EDU/Campus Araguaína), que confirmam a existência de altos índices de evasão e abandono, impactando negativamente não só no sistema educacional, mas na vida das pessoas e no desenvolvimento econômico local devido à baixa qualificação profissional da mão de obra disponível.

#### Quadro 1-

Quadro 1: mostra o quadro de alunos matriculados e desistentes na 1ª e 2ª séries do PROEJA em 2018 no IFTO.

mostra o quadro de alunos matriculados e desistentes na 1ª e 2ª séries do PROEJA em 2018 no IFTO.

Série	Matriculados	Desistentes/e ou taxa de abandono	Transferidos
1ª	40	07	01
2ª	16	08	-

Fonte: Elaboração própria com base na Cores e no Diário Web na plataforma Siga.edu. 2019, IFTO Campus Araguaína

**Quadro 2** – mostra o quadro de alunos matriculados e desistentes na 1ª e 2ª séries do PROEJA em 2019 no IFTO.

Série	Matriculados	Desistentes/e ou taxa de abandono	Transferidos	Aproveitamento curricular pelo ENCCEJA
1º	38	19	-	-

2º	21	04	-	09
----	----	----	---	----

Fonte: Elaboração própria com base no Diário Web na plataforma Siga.edu. 2019, IFTO Campus Araguaína

Então, os dados mostram que prevalece a política de exclusão. Se observarmos o número de alunos concluintes da 1ª série em 2018, conforme Quadro 1, veremos que o número de alunos que chegou ao final do ano soma 32, no entanto, no ano seguinte, em 2019, por questão de progressão, estes alunos deveriam matricular-se na 2º série. Porém, constata-se que apenas 21 alunos retornaram e 11 abandonaram. Dos 21 alunos restantes, 09 obtiveram aproveitamento curricular no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)<sup>3</sup> na disciplina de Filosofia e 04 desistiram. Importa destacar que as informações dizem respeito a disciplina de Filosofia, pois em alguns casos, os alunos conseguem aproveitamento curricular e continuam na Instituição cursando as disciplinas que não conseguiram o aproveitamento, inclusive as disciplinas técnicas, que não constam no exame de certificação.

Os dados sugerem que “os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão” (BRASIL, 2007, p. 18). Podemos ponderar que não basta ofertar vagas, é preciso pensar em práticas e/ou ações curriculares que assegurem a permanência dos alunos, com processos de vida tão marginalizados, para que apresentem êxito, concluam o curso e estejam habilitados tanto para o mercado de trabalho, quanto para os vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou ainda preparados para a vida.

Entendemos que dada à especificidade da EJA, faz-se necessário, refletir sobre as propostas curriculares dentro de um contexto mais amplo de formação, uma vez que tais discursos são marcados por práticas políticas e econômicas, e também, com uma preocupação social. As políticas de inclusão ou incentivo para os alunos da EJA, são importantes, portanto, devemos nos perguntar se elas são suficientes, se atendem as especificidades e peculiaridades, se garante as mesmas oportunidades de condições, em situações diferentes.

De acordo com o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) – “Um olhar sobre a educação” -, o Brasil aparece como um dos países com um índice alto de pessoas sem conclusão da educação básica, sendo mais da metade adultos (52% com idade entre 25 e 64 anos), potencialmente alunos da EJA e/ou PROEJA. Em

<sup>3</sup> O Enceja foi criado em 2002, e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Enceja. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/enceja> acesso em 20/10/2019.

suma, uma grande parcela da população brasileira foi excluída da Educação Básica; e quando olhamos para a Educação profissional, os dados não são mais animadores. Segundo dados do portal do INEP (2019), os resultados são negativos se comparados a outros países, considerando que “em média, entre os países da OCDE, 42% dos formados no ensino médio são concluintes da educação profissional. No Brasil, os concluintes da educação profissional representam apenas 8% dos concluintes do ensino médio”.

Atualmente, em função da BNCC, o PPC do curso de Formação inicial e continuada em Operador de Computadores precisa ser reelaborado, considerando a situação de exclusão e evasão, até mesmo a visão dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem e, fundamentalmente, a adequação do ensino às especificidades da modalidade, a fim de proceder em mudanças nas ementas do curso e organizar o ensino de forma a responder aos desafios e alcançar os objetivos propostos.

Dessa perspectiva, o papel do professor é fundamental, pois ao estudar o que é proposto na ementa e dada as especificidades do público alvo, pode propor as modificações para enfrentar os problemas da modalidade. A experiência docente tem muito a dizer sobre a educação. Paulo Freire educador e patrono da educação brasileira, que muito contribuiu para pensar e problematizar os modos de se fazer educação, teceu relevantes reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. Não se pode desconsiderar o potencial dialógico para a construção de um processo formativo educacional qualitativamente transformador, porque, segundo Freire (2018), o ensino exige rigorosidade enquanto pesquisa, reflexão e respeito aos saberes dos alunos em processo de formação, num sentido amplamente humano.

Face à condição que a docência nos coloca, não são raras as vezes que os alunos fazem manifestação oral das dificuldades que enfrentam para prosseguir nos estudos diante das precárias situações ligadas à sua própria existência. São comuns os cochilos em sala de aula devido ao cansaço. Pode-se afirmar que para este público é um desafio se manter no sistema educacional. Trata-se de um público diversificado e heterogêneo, se comparado ao público dos outros cursos ofertados no Campus Araguaína, pois são historicamente marcados por processos de exclusão, de forma que os seus apelos e discursos acerca do que pensam nem sempre é considerado no sistema formal de ensino e alguns professores nem querem ministrar aulas nesse programa, talvez, por nutrirem uma perspectiva tradicional incompatível com as exigências da modalidade.

Não obstante, no PPC (2013) está preconizado a importância de se respeitar as especificidades da modalidade, contribuindo com a possibilidade de ressignificação da

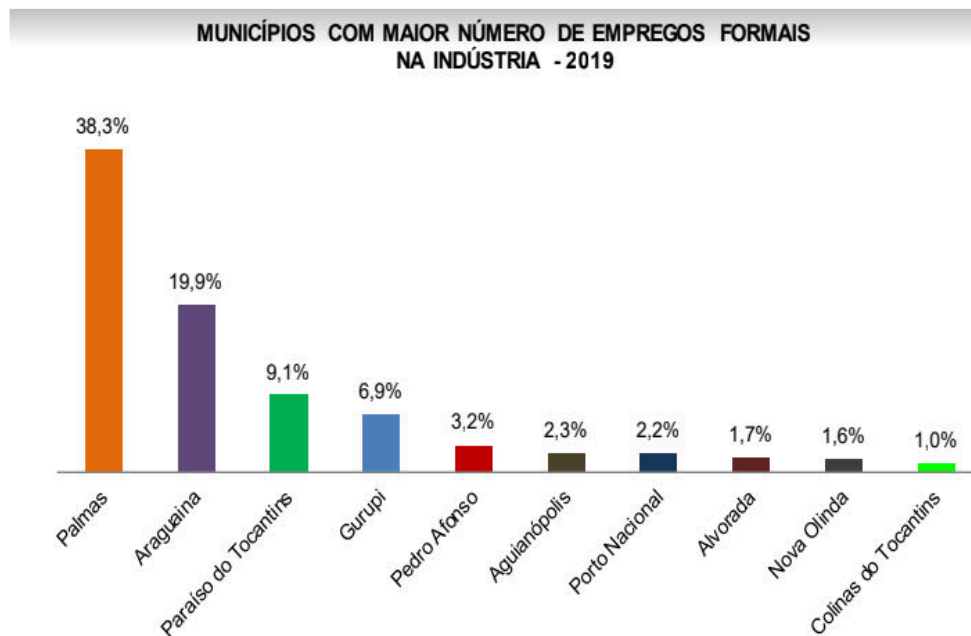


experiência do aluno, mas sem desprezá-la, mantendo um olhar empático sobre tal realidade, e sabendo que a política do PROEJA contribui com os interesses de formação para o mercado.

Araguaína é uma cidade que fica localizada ao norte do estado do Tocantins, na região norte do país; segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população da cidade é de 180.470 mil habitantes, segunda maior cidade do Estado do Tocantins.

A proporção de pessoas ocupadas (trabalho), em relação à população total é de 19,9%, considerando os empregos formais, e Araguaína ocupa o segundo lugar no Estado, com 19,98%, conforme Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ-TO, 2019), o que também, segundo IBGE (2017), quanto ao trabalho e rendimento populacional o salário médio mensal é de 2,1 salários mínimos. A proporção percebida nos dados acima é pequena frente a quantidade de habitantes, pois grande parte ainda está excluída dos empregos formais e, dentre os motivos, pode-se elencar a falta de escolaridade, de qualificação profissional, de oportunidade mesmo de trabalho para todos no norte do país e no norte do Tocantins.

**Gráfico 01:** Relação dos empregos formais na indústria do Estado do Tocantins/2019:



Fonte: SEFAZ/GEFINS-TO, outubro/2019

Pelo gráfico, percebe-se que Araguaína é a segunda maior cidade em números de empregos. Um destaque importante é que de acordo com dados da Secretaria de Planejamento

do Tocantins (SEPLAN, 2017) a agropecuária impulsiona a economia da cidade<sup>4</sup>, mas não seguiu os aumentos percentuais de empregos formais visualizados na indústria e serviços. Conforme a Federação das Indústrias do Estado do Tocantins (FIETO-TO, 2018), o perfil econômico do Estado apontou que o Produto Interno Bruto (PIB) é composto por 71,8% do comércio e serviços, o restante é dividido entre agropecuária e indústria, sendo a primeira com 13,5% e a segunda com 14,7%.

Ao considerar tais dados da demanda econômica local, podemos implicar que o público dessa pesquisa são os trabalhadores ligados a estes setores que, por conseguinte, buscam a qualificação profissional ofertada pelo IFTO. Assim, o Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores na modalidade PROEJA, busca atender as demandas de Araguaína e região, mais especificamente, um público que apresenta distorção idade-série, mostrando a sua importância, tanto para a educação quanto para a formação profissional. O IFTO/Campus Araguaína foi implantado em 2013, tendo como forma de articulação o ensino integrado e presencial. Para o aluno ingressar no PROEJA, precisa ter no mínimo 18 anos e ter concluído o Ensino Fundamental. O curso tem uma carga horária total de 1.400, divididos em 4h diárias de segunda a sexta-feira, com duração de 02 anos, em que, anualmente são ofertadas 40 vagas e funciona no período noturno. O processo seletivo é divulgado por um edital, em que é instituída uma comissão que organiza o processo. A estrutura educacional está inserida no anexo A.

O PPC do curso define os ingressantes como sendo “[...] em sua maioria de trabalhadores, pais, mães, donas de casa [...]” (PPC/IFTO, 2013, p. 20), essa descrição se confirma na prática, são alunos oriundos da classe trabalhadora, com baixo poder aquisitivo e instrucional, no que se refere à sua escolarização. Ciente do público alvo, o PPC/IFTO (2013, p. 10) justifica a oferta do Curso de Operador de Computador da seguinte forma:

A proposta do curso em pauta atua, especificamente, sobre esta gama da população brasileira, em especial, a de Araguaína e municípios limítrofes, que ficaram apartados do acesso a essas tecnologias computacionais e que, portanto, enfrentam sérias dificuldades no trato desses instrumentos de comunicação/informação, seja no dia-a-dia e, principalmente, no ambiente de trabalho. Neste sentido, esta qualificação, que se apresenta sob a forma de educação continuada através da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, parte de uma orientação multidisciplinar, ou seja, uma formação profissional, voltada para o domínio e incorporação tecnológica, que associada à educação geral, contribua para a constituição de indivíduos preparados para o mundo do trabalho e para a cidadania, em síntese, cidadãos críticos e

---

<sup>4</sup> “A cidade é cercada de grandes, médias e pequenas fazendas, que impulsionam o desenvolvimento econômico através da agricultura e da pecuária. Também conta com o DAIARA - Distrito Agroindustrial de Araguaína - que possui diversas indústrias e dispõe de 3 Frigoríficos de referência nacional: o Bertin, o Minerva e o Boiforte”. (PMAE, 2013, p. 19).

questionadores, conscientes de seu papel na sociedade, capazes não só de escolherem seus representantes políticos, como também de participarem de movimentos sociais e de se envolverem com temas e questões que dizem respeito ao mundo em que vivem, seja em âmbito local, nacional ou global.

O excerto preconiza um contexto para o qual o currículo precisa ser adaptado, com o intuito de atender exatamente a demanda. Para tanto, o PROEJA, se apresenta como programa que se concebe a partir da política de integração da educação profissional com a formação básica. Segundo esse documento “na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado”. (BRASIL, 2007, p. 39). O currículo integrado tem de reconhecer, também, os saberes produzidos por grupos de menor prestígio social, os chamados saberes populares, quase sempre negados sua visibilidade no espaço social e escolar. O currículo como espaço de construção e reconstrução, pode, nesta realidade ser implantado por uma política educacional de participação e transformação, sendo necessário que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso.

Num sentido mais amplo e conceitual, o currículo integrado se define pela unidade na compreensão das partes ao todo, ou seja, como um documento único que esteja articulado com os saberes da formação básica e do ensino técnico, voltada para a formação profissional. Mediante a esse discurso, inclusive previsto no escopo do Documento Base, compreende-se que, “o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta, aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina”. (BRASIL, 2007, p. 43).

Como vimos, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos possui especificidades e o currículo acaba abrangendo características pedagógicas (no modo de integração epistemológica de conteúdo, entre o saber e o saber-fazer articulados com o contexto histórico e social do aluno) e políticas (no processo de participação dos alunos na construção dos saberes para inserção ou reinserção no mundo do trabalho). Na íntegra, o Documento Base (2007) sintetiza assim: “é uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer”. (BRASIL, 2007, p. 41, *apud* Ciavatta, 2005).

Sendo assim, quando se fala em currículo integrado, ainda se busca o sentido e o processo de compreender esse saber-fazer. O grande desafio dessa política pública educacional é construir no espaço educativo essa identidade para que os alunos da EJA sejam reconhecidos pelas suas especificidades, nesse espaço de produção de saber da sociedade.

Em tempos de reforma do Ensino Médio, o currículo sofre alterações drásticas para atender ao previsto na BNCC, em termos de habilidades e competências para formação dos alunos. A disciplina de Filosofia foi suprimida com a reforma, de maneira que os conteúdos formativos da disciplina foram diluídos numa grande área chamada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cabendo, nesse momento, fazer uma análise do discurso disciplinar, tal como exposto na ementa do PROEJA, para (re)pensar os conteúdos que serão integrados na construção da nova ementa para o Curso de Operador de Computadores atendendo ao proposto pela grande área.

Em termos de currículo, como o Ensino de Filosofia em sua constituição teórica e didático-pedagógica, as escolhas didáticas, os conteúdos, a metodologia, os objetivos, as formas de avaliação são percebidos pelos alunos e como são afetados? O que podemos tirar dessa experiência para construir uma ementa contextualizada para o PROEJA?

Acreditamos que a nova configuração da BNCC, que suprimiu a Filosofia do currículo, vai exigir que se rompa com a linearidade do currículo do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, tal como conhecemos, mas podemos mantê-lo a partir de temas, cujos problemas tem o seu fulcro na História da Filosofia. O que se discute no próximo capítulo toca no caso do PROEJA, cuja ideia foi produzir uma ementa contextualizada, garantindo os conteúdos filosóficos, ao mesmo tempo em que se fundamenta a forma como podemos organizá-los na ementa, a saber, por temas que tendem a ganhar significado quando expressos em currículos que vão ser concretizados com esse público específico.

### **3. A (re)estruturação da ementa vigente em prol de uma ementa contextualizada**

A nova ementa que estamos propondo tem o seu contexto na prática docente, já que parte dos conteúdos foram experimentados em sala de aula, de forma que o argumento principal que a fundamenta para orientar os conteúdos curriculares é o contexto, pensada para que haja clareza e se explicita a intencionalidade no Ensino de Filosofia, no sentido de manter a Filosofia no currículo do PROEJA, sem que se perca em debates de outras disciplinas específicas como, por exemplo, História ou Sociologia. A essencialidade do Ensino de Filosofia precisa ser mantida. Não se está dizendo que se deva deixar de lado a História e a Sociologia, mas que são disciplinas com conteúdo específico e que podem ser trabalhados no Ensino de Filosofia de maneira interdisciplinar.

Na ementa, buscou-se construir uma sequência de saberes que promova condição de discussões relacionada aos modos de vida do público em questão, mas também um alinhamento

da compreensão que rege nos documentos oficiais e o que nos cerca enquanto discursos na atualidade.

A prática em sala de aula está diretamente ligada ao discurso curricular, quer seja determinado ou não, ele norteia o modo como o professor desenvolve o seu trabalho, pois por meio de uma relação didática cabe a cada docente constituir o seu percurso didático-metodológico de saberes e, de forma intencional, programar os conteúdos em estreita relação com os efeitos de sentidos desejados, independente se os resultados serão os mesmos nos alunos que recebem os saberes. O fato é que os efeitos de discurso podem ser analisados em diferentes formas de avaliação, de maneira que é possível verificar se houve aprendizagem, revezamentos discursivos, resistências, etc.

Numa primeira análise, a organização curricular da EJA pode se mostrar parecida com a do nível regular de ensino, diferenciando-se apenas pelo enxugamento do currículo e redução de carga horária para aligeirar a formação<sup>5</sup>, mantendo a mesma divisão em bimestres, as avaliações, a organização dos conteúdos, etc., que normalmente fazem parte da rotina escolar. O que muda, fundamentalmente, é a metodologia – devido às especificidades da modalidade, voltada para atender a um público adulto. A relação entre o professor e o aluno passa por enormes mudanças dado que o diálogo (no sentido freireano) ganha espaço para o compartilhamento de experiências e para a leitura do mundo (FREIRE, 2008). O planejamento das aulas reconhece a estreita relação das temáticas com a realidade vivenciada para aproveitar as experiências de vida e de trabalho, marcadas pelos saberes historicamente constituídos. Nesta seção, em relação à ementa, a ideia é discutir o que foi feito, como foi feito e porque foi feito.

O problema é que o PPC em vigência não faz menção - na ementa de Filosofia - aos estudos acerca do trabalho, da estética da existência (temáticas existenciais), sobre a técnica e a tecnologia, questões multiculturais (etnicidade, gênero, diversidades, etc.), por exemplo, ou seja, não contempla em seus discursos as temáticas que envolvem diretamente a experiência humana, sobretudo do mundo do trabalho, uma vez que ontologicamente esse sujeito de quem e com quem falamos está estreitamente ligado a ele. O público dessa modalidade de ensino é composto por trabalhadores formais e informais, e todos em comum trazem as marcas da precarização da vida e do próprio trabalho.

O PROEJA é marcado pelos discursos legais e no Parecer nº. 11/2000 se lê seguinte: “o trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque” (BRASIL, 2000, p. 61). Ainda nas orientações desse documento afirma que

---

<sup>5</sup> O PROEJA contempla dois anos de formação, enquanto o Ensino Técnico regular demanda três anos de curso.

“reconhecendo-se a importância de tempos liberados na vida contemporânea, é preciso identificar o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes” (BRASIL, 2000, p. 63), ou seja, destaca a necessidade de refletir sobre a técnica e a tecnologia.

Diante do exposto e com vistas no problema acerca dos conteúdos previstos na ementa vigente, ao trabalhar os saberes mobilizados no currículo de Filosofia, pensamos em alinhá-los de maneira indissociável aos saberes dos sujeitos – dos alunos presentes no Curso de Operador de Computadores, procurando trazer as temáticas que dizem respeito ao seu cotidiano para, enfim, propor uma ementa de Filosofia contextualizada.

Ao pensar numa ementa contextualizada, para ir além da formação prática e técnica voltada apenas para atender às demandas de mercado (com um sujeito executor de tarefas mecanicistas), consideramos o papel fundamental da Filosofia de formar o indivíduo para a cidadania, sem descuidar da temática essencial, da prática diária do trabalho, que coloca os alunos como parte integrante de uma totalidade e protagonistas de sua própria história.

Historicamente, a sociedade humana produziu inúmeros saberes, desenvolveu diferentes formas de organização com as relações de trabalho, concebeu técnicas e meios para a produção de sua base econômica, bem como construiu uma vantajosa gama de elementos simbólicos para significar toda a cultura produzida ao longo de sua trajetória. Então, uma concepção de ementa para a EJA tem de ser alinhada a uma rede de saberes que ressaltem essa temática e que esteja de acordo com o proposto no Documento Base do PROEJA, isto é, que seja contextualizada com as demandas que se quer formar, pensando em como se quer formar. Dessa maneira, a ementa que propomos é contextualizada, pois tem como eixo norteador para o currículo um tema que agrega todos os outros: o trabalho. O currículo do PROEJA é um instrumento para governar condutas, no sentido foucaultiano.

Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. (BRASIL, 2006, p. 49)

Os saberes trabalhados na escola expressam relações de poder. Novamente, retorna a relação entre o professor e o aluno para tratar dessa questão, já que no ensino regular a figura do professor assume a feição do sujeito que sabe e manda e o aluno é alguém que não sabe e deve obedecer, perfazendo uma relação hierárquica verticalizada e disciplinar.

Além disso, nessa lógica disciplinar o processo de ensino e aprendizagem não reconhece o aluno como sujeito, tampouco como sujeito construtor do seu aprendizado, de forma que os saberes que trazem do mundo não são considerados e nem valorizados, pois há um saber mais

importante, o saber curricular. Faz-se necessário romper com essa lógica - da relação entre professor e aluno verticalizada e do processo de ensino e aprendizagem centrada no currículo e no professor, que são características do ensino regular -, pois ela se choca com as prerrogativas do Documento Base do PROEJA, no que tange à formação docente para a modalidade e do que se espera, em termos de formação, para o aluno dessa modalidade.

Para romper com essa lógica, considera-se o público – o público adulto – aquele para quem a estética da existência e o cuidar de si ganham relevância no mundo do trabalho, direcionando as aulas de Filosofia para reflexões e análises críticas acerca do que somos, de quem somos e do nosso papel enquanto seres humanos no mundo e no mundo do trabalho. Dessa forma, os saberes dos alunos podem se manifestar e evidenciar uma construção contextualizada com as fraturas da vida, como eles são construídos e o quanto possuem valor empírico para o ato de educar em EJA. É preciso considerar e valorizar a experiência e os saberes dos alunos, como parte do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino de Filosofia do PROEJA.

Dessa perspectiva, a proposta em que a pesquisadora se insere e defende é a articulação entre o que se exige na BNCC e o Documento Base (2007), considerando a realidade dos alunos, de forma que alguns pontos da ementa vigente já definidos podem se manter, reestruturando outros não contemplados. A relação entre trabalho e educação perpassa a produção da existência e a produção de subjetividades, além de permitir que se faça uma discussão interdisciplinar - filosófica, sociológica, histórica, epistemológica, etc. -, para auxiliar na constituição social do sujeito crítico e autônomo.

Essa ementa de Filosofia em vigência é permeada por alguns saberes com *status* de conhecimento curricular prescritivo, que integram e atravessam a História da Filosofia, mas que precisam ser reestruturados. Segue a ementa vigente: Origem da Filosofia; Noções fundamentais do pensamento filosófico; A Filosofia como instrumento de reflexão e ação; Regimes e sistemas políticos; Democracia e cidadania; Moral e ética; Moral, liberdade e direito; Conhecimento do senso comum x conhecimento filosófico; Mito, filosofia e ciência; estatuto do idoso; direitos humanos. Educação Inclusiva. Discussões filosóficas acerca da Comunicação e Informação na era digital. (IFTO/PPC, 2013, p. 29)

Observa-se que a ementa atende aos dispositivos legais no que concerne aos conteúdos básicos, como previsto nas OCNEM e PCNEM. Contudo, ao trabalhar tais conteúdo, por mais esforço que se faça, muitos saberes ligados ao trabalho, a cultura, a estética, a tecnologia, a diversidade e a etnicidade, dentre outros conteúdos importantes para a formação filosófica e humana, são deixados de lados.

Não podemos desconsiderar que a disciplina de Filosofia só dispõe de uma aula de 50 minutos por semana, por turma, perfazendo uma carga horária total de 66h/a nos dois anos de PROEJA. As intervenções em sala de aula para fundamentar a ementa com os conteúdos contextualizados estão de acordo com os documentos legais - DCNEM, OCNEM, PCNEM e a BNCC – e atendem todas as condições previstas no Documento Base de 2007, pois valoriza os saberes dos alunos para a construção dos saberes escolares, numa relação próxima entre a teoria e a prática.

Então, o tempo é um fator limitador e determinante na escolha dos temas que vão compor a ementa, considerando a objetividade e a pontualidade com que vão ganhar sentido na vida prática. Não podemos deixar temáticas estanques ou subvalorizadas, sem nenhum alinhamento ou reconhecimento identitário do que está sendo trabalhado, sem uma reflexão sobre a vida e sua relação com o trabalho, com os modos de produção, sua historicidade, sem envolver a temática da técnica e da tecnologia como fatores que modificam o mundo do trabalho e da empregabilidade, ainda mais num Curso de Operador de Computadores, que é a área de formação técnica, em que o curso PROEJA está inserido, contemplado pelo eixo da Comunicação e Informação.

Portanto, justifica-se a reestruturação da ementa com vistas a atender aos interesses das demandas, que são pessoas que já têm saberes socialmente construídos, tempos próprios de aprendizagem e que participam ativamente do mundo do trabalho.

Certamente, essa reestruturação vai criar condições e possibilidades para a ressignificar muitos saberes, além do trabalho interdisciplinar, que reforça o papel do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Nos PCNs fica explícito o papel interdisciplinar da Filosofia:

Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2o, alínea b do Artigo 10 – ‘As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia’. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar. (BRASIL, 1999, pp. 45-46).

A interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia pode contribuir para ampliar a experiência filosófica com outras áreas do saber, como a História e a Sociologia, por exemplo, cujos conceitos e análises sociopolíticas auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais vinculados ao mundo do trabalho, as relações humanas, a cultura e a política, considerando também o ponto de vista dos alunos. Concordamos com o posicionamento defendido por



Marshall (1994, p. 28) de que “a construção das identidades ou de sujeitos é, para Foucault, um ato altamente politizado”. E um ato político é resultado do poder-saber, na medida em que há um governo que quer se encarregar da conduta dos homens para conduzi-los. O ato de educar intencional e voltado para a formação do pensamento autônomo e para a formação da cidadania, no sentido de estímulo à participação na vida pública, pode refletir exatamente a perspectiva foucaultiana de construir identidades como um ato politizador, não para o governo dos outros, mas para o governo de si.

Na esteira política dessas relações, os alunos precisam perceber o processo de construção humana e de si, da emancipação que se pode ter diante do instituído, da importância da resistência e a intervenção na constituição dos discursos para ser um participante da história que se faz e da qual é parte.

No jogo de poder há uma construção, reconstrução e desconstrução de algo no sujeito, tendo em vista que ele pode processar, subjetivar e modificar o que recebe a título de saber legitimado e esse movimento é considerado aqui, seja como submissão, integração, seja como resistência frente a esse saber. Independente disso, o Ensino de Filosofia se insere como contraconduta porque não é o seu papel meramente docilizar os corpos, pelo contrário, é aumentar a força política quando forma o indivíduo para a cidadania, em consonância com os objetivos expressos nos PCNs. Ao tecer tais argumentos, sustentamo-nos, também, nas reflexões de Veiga-Neto (2017, p. 121) ao afirmar que o entendimento acerca do poder relacional apresenta algo de politizador, no sentido de “conduzir as condutas de si mesmo - do próprio corpo, suas atitudes, gestos, comportamentos, vontades, etc. - e dos outros”. Para Foucault (1977), seria dizer que todo o poder é inserido por relações de saber, o que implica em liberdade e que para atingir a finalidade, imprime estratégias de lutas, de enfrentamentos, de resistências dos saberes.

Esse processo pode ser entendido como construção - algo que se constrói -, porém não é algo imposto, mas por reconstrução e desconstrução de alguns saberes do senso comum numa relação que sempre depende dos sujeitos para construir, desconstruir e reconstruir de acordo com a historicidade e a subjetividade que os constitui e, por via possível, de uma resistência desses saberes ora ensinados. Ponderamos assim, no PROEJA, fazer aparecer uma educação que dialogue passado e presente, considerando inclusive os modos como o Ensino de Filosofia se manifestam nos discursos legais, mas principalmente como é compreendido na atualidade.

A comissão que escreveu a Orientações Curriculares para Ensino Médio, volume III, Ciências Humanas e suas Tecnologias – Filosofia -, contribuiu “para o amadurecimento das discussões sobre a composição da disciplina para o ensino médio, na medida em que se

afirmaram algumas posições acerca da graduação e das competências esperadas do profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia” (BRASIL, 2006, p.21).

Essa mesma comissão decidiu que cursos de graduação em Filosofia devem seguir os seguintes eixos para estruturar um currículo mínimo: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: Problemas Metafísicos. A discussão girou em torno dos pontos centrais da avaliação do profissional que vai atuar na disciplina no Ensino Médio.

[...] oferecendo subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. Ao evitar estabelecer de antemão os conteúdos ou uma linha a ser seguida e enfatizar ainda a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas, bem como a necessidade de um ensino de qualidade no ensino médio, destaca-se o respeito tanto ao profissional da área com as peculiaridades de sua formação quanto ao caráter plural e diversos da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador. (BRASIL, 2006, pp. 21-22).

Temos clareza e, sobretudo, compreendemos que uma ementa é algo que não consegue atingir toda a produção do conhecimento filosófico, nem é o nosso intento fazê-lo, embora busquemos privilegiar um diálogo com estas orientações, reconhecendo-as como um espaço importante de construção dos saberes filosóficos, bem como as demais bases já mencionadas, PCNs, BNCC, Documento Base do PROEJA, Parecer nº 11/2000. A preocupação foi organizar a ementa com vistas nestes domínios e construir os conteúdos filosóficos para atender às demandas específicas do Curso de Operador de Computadores.

Para tal construção, e ao que nos permite, enquanto docente esta seleção e alteração de um documento tão importante a prática educacional, é o de fazer os ajustes conforme assegura LDB<sup>6</sup>, tendo em vista a adequação os conteúdos conforme as características do alunado e a sua atenção voltada ao mercado de trabalho, neste caso, esta temática é bastante relevante no PROEJA.

Procuramos deixar a ementa bastante aberta para trabalhar diferentes conteúdo dentro dos eixos e, portanto, ela está distribuída como uma espécie de “apêndice” que orienta a prática docente, não se esgotando como verdade ou fonte única de produção de saberes, mas como possibilidade de (re)criação de acordo com o movimento histórico, cabendo a cada professor

---

<sup>6</sup> Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: “[...] II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento[...]” Art. 37 § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 21).

definir os conteúdos específicos. Ao selecionar os conteúdos, e suas respectivas habilidades e competências o fizemos considerando as OCNS, PCNS e BNCC. Para melhor compreensão das mudanças que propomos partimos da ementa atual, tal qual se apresenta no PPC em vigência. Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador Integrado ao Ensino Médio. Eixo Tecnológico: Comunicação e Informação. Ano Letivo: 1º e 2º Ano. Componente: Filosofia Carga-Horária: 66,6 h

Ementa: Origem da Filosofia; Noções fundamentais do pensamento filosófico; A Filosofia como instrumento de reflexão e ação; Regimes e sistemas políticos; Democracia e cidadania; Moral e ética; Moral, liberdade e direito; Conhecimento do senso comum x conhecimento filosófico; Mito, filosofia e ciência; estatuto do idoso; direitos humanos. Educação Inclusiva. Discussões filosóficas acerca da Comunicação e Informação na era digital.

#### Competências

- Ler e compreender textos filosóficos de diferentes autores e correntes do pensamento;
- Elaborar, contextualizar, por escrito, e de forma crítica produções filosóficas;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais;
- Aprimorar a autonomia intelectual e o pensamento crítico, bem como a capacidade efetiva de atuar de forma reflexiva, consciente e criativo na vida social.

#### Habilidades

- Articular níveis de percepção, raciocínio lógico e capacidade raciocinada para deslindar fenômenos e situações objetivas complexas.
- Utilizar os conhecimentos filosóficos, como meio, à resolução de problemas relacionados à vida prática, pessoal e profissional.
- Praticar a comunicação dialógica, de viés dialético, visando o aprimoramento no processo de comunicação interpessoal.
- Aplicar o método investigativo problematizador, de caráter teórico-reflexivo, característica do discurso filosófico, buscando desvelar os sentidos/significados do conhecimento, fragmentado nas diversas áreas do saber humano.

- Agir de maneira/forma solidária e coerente (ética) no contexto das relações contraditórias da atual sociedade capitalista, procurando equilibrar desenvolvimento científico-tecnológico e socioambiental.

#### Eixos Tecnológicos

- Origem da Filosofia;
- Noções fundamentais do pensamento filosófico;
- A Filosofia como instrumento de reflexão e ação;
- Regimes e sistemas políticos;
- Democracia e cidadania;
- Moral e ética;
- Moral, liberdade e direito;
- Conhecimento do senso comum x conhecimento filosófico;
- Mito, filosofia e ciência.
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Trabalhos com música, poesia e oficinas de trabalho;
- Utilização de fitas de vídeo, quadro branco ou de giz, retro projetor e multimídia.
- Possibilidades de temas geradores integrando a formação profissional com a formação básica

Ementa	Habilidades e Competências	Metodologia
<p><u>Filosofia na Grécia Antiga: <i>Mithos</i>, <i>Lógos</i> e <i>Techne</i>. Filosofia e diferentes formas de conhecer: saberes do senso comum, saberes filosóficos e saberes científicos. Filosofia, Ciência e Tecnocracia: características do método científico e racionalidade tecnológica. Filosofia e relações de poder: da democracia grega à democracia contemporânea. Filosofia e Política: trabalho, ideologia e alienação. Filosofia integrada à formação profissional: produção e consumo nas sociedades capitalistas. Filosofia da Tecnologia: técnica e tecnologia</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos filosóficos de modo significativo.</li> <li>• Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.</li> <li>• Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.</li> <li>• Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição diante dos argumentos mais consistentes.</li> <li>• Articular conhecimentos filosóficos e diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivo-dialogadas a partir de temas geradores;</li> <li>• Trabalhos individuais e em grupo;</li> <li>• Trabalhos com música, poesia, filmes e oficinas com uso de recursos tecnológicos.</li> <li>• Utilização de multimídias digitais para ampliar os conteúdos de estudos;</li> <li>• Pesquisas com temas geradores integrando a</li> </ul>

<p>nas sociedades pós-industriais. <u>Filosofia e Estética</u>: arte e teoria da comunicação de massa. <u>Filosofia, Ética, moral e Bioética</u>. <u>Filosofia e diversidade</u>: etnicidade, africanidade e mulheres na Filosofia. <u>Direitos Humanos e direitos fundamentais</u>.</p>	<p>conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entrono sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</li> </ul>	<p>formação profissional com a formação básica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar metodologias ativas de ensino cujas ações promovam aprendizagens mais significativas e sintonizadas com as exigências dos atuais empreendimentos produtivos, ligados a realidade de vida dos alunos.</li> <li>Levar a participação do educando no processo de aprendizagem de forma interativa.</li> </ul>
--	--	---

Ao propor tais saberes, é preciso explicitar porquê o propomos e qual a sua finalidade no processo formativo. Como já mencionado, os conteúdos sugeridos e sua estruturação, concernem com os três documentos do Ministério da Educação concernentes ao ensino da Filosofia, bem como os relacionados a Educação de Jovens e Adultos. Os conteúdos foram organizados, considerando a organização didática do livro de Filosofia para o Ensino Médio proposto por Sílvio Gallo, intitulado - Filosofia: experiência do pensamento: volume único. 2. Ed. – São Paulo: Scipione, 2016. Sendo assim, é preciso entrar na ordem do discurso, no lugar que a pesquisadora se coloca para justificar a ementa. Isso não é tarefa fácil, mas um caminho é antes de mais nada, o de questionar a ementa vigente, agora pelas temáticas que ela sustenta, que acreditamos possuir vários pontos limitantes para o Ensino de Filosofia. A ementa vigente limita em alguns temas ou mesmo não contempla o necessário, como excede em outros que são desnecessários para a formação específica do curso, lembrando ser o de formação profissional na modalidade de jovens e adultos. Considerando a carga horária da disciplina – insuficiente para trabalhar toda a História da Filosofia – cabe selecionar os conteúdos considerados “indispensáveis” para o Curso de Operador de Computadores e que possa dialogar intrinsecamente com a formação para o trabalho e para a cidadania desse público.

Ao buscar construir novo saberes, é preciso situar em que se fundamenta, conforme já explicitado, a busca é que esse saber esteja ligado diretamente às práticas sociais dos alunos, ao tempo disponível na carga horária, aos interesses dos alunos articulados as áreas estruturantes da Filosofia no currículo, trabalho que foi realizado pela pesquisadora mediante observação participante no decorrer das aulas. A intervenção foi feita mediante experimentação de uma

sequência didática, entendida como uma possibilidade de “democratizar” o conhecimento filosófico aos alunos – historicamente e discursivamente – excluídos do sistema formal de ensino, em algum momento da vida por diferentes situações e condições existenciais.

Se para Foucault (2006) o poder é um dispositivo estratégico de relações em que está implicado e para o qual funciona, o poder estabelecido nas redes discursivas muda de acordo com que se muda o discurso que o enuncia. No caso, a ementa que ora propomos passou fundamentalmente por mudanças no discurso e não somente nos conteúdos, de forma que o poder instituído veiculado nela encontra o seu contraponto nos conteúdos que, por si mesmos, podem despertar e/ou fundamentar a contraconduta. Foucault (2006) lembra que o poder não é algo que alguém tem e outro não, por isso não é hierarquizável, não é uma propriedade, o poder é um exercício, é algo que está nas práticas daqueles que o exercem (FOUCAULT, 2006). Sendo assim, pensamos que a relação entre professor e aluno no PROEJA tende a ser um exercício de poder, mas não mais centrado no instituído por uma ementa e sim numa construção. O saber desenvolvido dessa forma, em estreita relação com o poder, não escapa da formação de “sujeitos normalizados”, na terminologia de Foucault, mas permite uma relativização em função da possibilidade aceita de uma contraconduta.

Acreditamos, assim, que os saberes construídos a partir da prática sistemática e mediante o diálogo estão contextualizados com a realidade dos alunos e se integra de maneira interdisciplinar às demais áreas do conhecimento. Dessa forma, podemos justificar uma ementa contextualizada como alguns temas que devem ser tratados filosoficamente e que são inerentes ao pensamento humano, sobretudo a maneira que esse homem percebe essa realidade e se relaciona com ele. Incluímos temáticas das questões contemporâneas, pois ela faz parte da relação direta com o conhecer e os modos de conhecer que constitui o indivíduo social e histórico. Quanto a não manutenção do conteúdo Moral e Ética, Moral, liberdade e direito, o compreendemos por serem adultos, e já terem consolidados em suas bases formativas, o que é considerado certo ou errado dentre os seus atributos de valores. De modo que propomos essa discussão no campo da ética, uma vez que introduzidos na formação profissional na área tecnológica, vimos, nessa proposta, uma tentativa de recortar temas de filosofia com o provável objetivo de distribuir o conteúdo a ser trabalhado, ampliado ao horizonte e as específicas do público do PROEJA. De modo, que discussões acerca da bioética, biopolítica, busca-se abrir espaço para esse novo modo de relação com essa era digital e de avanços tecnológicos, no campo da ciência, objetivamos trabalhar na construção de argumentos e no estabelecimento de sua relação com a verdade.

Ao inserir conteúdos de estética, é por compreendemos a importância dessa sensibilização para o conhecimento do ser e fazer-se humano, para a sua representação de mundo, para que compreenda o modo que a expressão humana é concebida. Tudo isso é de um cunho subjetivo. Arrisco aqui, assumindo todos os riscos dizer que, talvez, seja o mais importante meio de humanizar-se. Os demais temas, digo os transversais, propomos a trabalhar com conteúdo-chaves, em que em cada eixo estruturante possibilita o diálogo, uma vez que a Filosofia toma dos objetos o seu campo de conhecimento. O que facilita o contato com as várias áreas, fazendo assim, um caminho interdisciplinar e transdisciplinar. Tal proposta ocorre em virtude do curto tempo da carga horária de Filosofia no PROEJA, e que são recomendadas pelas bases já mencionadas e que buscamos aqui atender.

Enfim, houve uma preocupação em definir os conteúdos da aprendizagem com vistas nos alunos e com o intuito de explicitar a existência de um espaço de formação específica para eles, delimitado em estágios, um espaço de formação que valoriza saberes historicamente constituídos – que reforça os saberes da vida prática - e, sobretudo, para a formação humana – os saberes filosóficos, sem descuidar do conhecimento técnico, no sentido de “imprimir” as habilidades e competências esperadas para a formação profissional. “As atividades serão designadas como apropriadas para os espaços (estágios), dependendo do estágio anterior, exames, classificações e do próximo estágio”. (MARSHALL, 1994, p. 25).

Se, em um primeiro momento da obra do autor, ele se apoiou nas relações de poder-saber como algo que aprisiona que não mostra saída, em um segundo momento, especificamente, em um Curso dado no *College de France* (1977-1978), intitulado Segurança, território e população, Foucault diz que o poder só pode existir na relação com a produção do saber, considerando a possibilidade de resistência. Podemos então, entrever sinalizações para os modos em que o sujeito resiste em que faz a veicula uma contraconduta. “Contraconduta, no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 267).

Desse modo, entendemos a ementa de Filosofia como importante para discutir questões ligadas a realidade em que vivemos no dia a dia, na busca de compreender o que nos tornamos hoje. Não perdemos de vista que esse currículo é inscrito em regimes de verdades, conforme já demonstramos pela análise na esteira foucaultiana. Eles estão essencialmente relacionados à organização do tempo, do espaço, das capacidades cognitivas que possam a vir ser desenvolvidas pelos alunos, mas que funciona dentro de um sistema que já traz certos modelos e modos de funcionamento, restando o posicionar-se criticamente a ela quando elas ferirem o

que momento entende, por exemplo, por uma formação plena para a cidadania, não deixando de entender como cidadania crítica e questionadora e não passiva, meramente reprodutiva.

## **CAPÍTULO II POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PENSAR O CURRÍCULO EDUCACIONAL COM MICHEL FOUCAULT**

Neste segundo capítulo, o objetivo foi contextualizar a proposta curricular enquanto condição de um saber construído, e dada à especificidade do objeto de que falamos, que está ligado aos discursos sociopolíticos e econômicos e às práticas discursivas educacionais produzidos intencionalmente, isto é, de poder-saber. Sabidamente, toda prática educativa é intencional, pois apresenta um objetivo e uma finalidade tecidas por relações de poder, o que permite afirmar que o saber de alguém foi escolhido, selecionado.

Pela via do currículo escolar os efeitos discursivos podem ser materializados na prática educativa e, no caso do aluno do PROEJA, necessariamente, pelas características da modalidade, tem de participar da construção dos saberes filosóficos, de modo que os “efeitos de sentido” ficam manifestos em suas reflexões, mesmo que de modo imperfeito e inconcluso. O saber educacional é um modo de pensar e de representar um determinado saber válido, com relação intrínseca ao exercício de poder, que são engendrados por seus efeitos, e dada essa produção, o currículo pode ser entendido como um instrumento de poder-saber, sem ser algo técnico e estático.

Pensando dessa forma, vale relembrar a formação discursiva que legou o PROEJA e que condicionou o PPC com uma tecnologia que vai controlar e disciplinar os saberes e, como já foi colocado em questão, esse talvez não seja o saber reconhecido pelos alunos do PROEJA, o saber de uma filosofia masculina, branca, europeia e que desconsidera as especificidades do homem simples do interior do Brasil, os seus saberes, suas crenças, suas místicas por essa Filosofia, que ora se apresenta no currículo escolar.

O capítulo II discute as questões da prática educativa com foco no discurso curricular como um dispositivo que, uma vez implementado em sala de aula, define a formação de saberes que os sujeitos devem aprender em termos de desenvolvimento de habilidades e competências, mas tangenciada pela subjetivação do sujeito e por resistências ao saber instituído.

Ressalta-se que a ideia é não separar teoria e prática, ou seja, é não separar o pensamento de Foucault da análise do currículo e seus propósitos educativos de poder-saber.

### **1. A fundamentação teórica para o currículo do PROEJA**



Para iniciar este tópico sobre currículo, sustentamos um pressuposto fundamental, a saber, que o currículo precisa ser compreendido em estreita relação com o contexto em que vai se materializar mediatizado pela educação, considerando o tipo de formação humana que o sustenta para ser aplicado visando a formação que se quer para os alunos. Não é possível pensar o currículo como uma estrutura neutra. No caso, encarar o currículo a partir das questões sociais significa considerar as construções discursivas, de forma que “a tensão entre os conceitos de ideologia e de discursos, mesmo que eles se combinem em algumas análises, é uma demonstração dessa fratura no campo da teoria social crítica” (SILVA, 2019, p. 145). Em grande medida, o currículo vai atender às demandas da realidade social, política e econômica no seu momento histórico.

Para Silva (2019), o currículo está implicado em relações de poder, de modo que sua existência é valorativa, transmite certas visões de mundo, tanto de cunho social quanto políticas e econômicas, e ainda, produz e conduz identidades individuais e sociais particulares. Por isso, o autor, na esteira foucaultiana, diz que (2005) “o currículo é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 2019, p. 145).

Em função das especificidades dos alunos do PROEJA, os currículos das disciplinas precisam ser pensados como estratégias para organizar e definir os objetivos educacionais, selecionar os conteúdos, as metodologias de ensino e de avaliação, etc., em estreita relação com as características históricas e sociológicas já descritas, isto é, os currículos precisam ser dinâmicos e flexíveis e serem entendidos como uma construção social e cultural.

Na concepção de Silva e Moreira,

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por quê’ das formas de organização do conhecimento escolar. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 13).

Enquanto construção social e cultural, o currículo compõe uma rede discursiva de poder-saber e que implica dizer, que norteia a vida humana, os seus saberes e as suas condutas. Assim, ao tratar o currículo, refletimos sobre a condição docente, sobretudo, se o temos como uma construção social e cultural, cabe a cada educador fazer uma leitura macrossociológica da realidade dos alunos para garantir-lhes o direito a educação. Justifica-se tal postura em consonância com os próprios documentos que orientam a Educação de Jovens e Adultos – o

Documento Base do PROEJA – que traz uma formação discursiva própria dos estudos críticos sobre o currículo.

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos políticos-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e à docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores do conhecimento. (ARROYO, 2013, p. 36).

Etimologicamente, o currículo é uma palavra de origem latina *curriculum*, de *currere* e significa o ato de correr ou fazer um percurso. No contexto educacional foi definido pelo *Oxford English Dictionary*, em 1633, como plano estrutural de ensino, sendo, ao longo da história modificado, adaptado, ampliado, etc., porém mantido nessa mesma rede discursiva (SILVA, 2019). Trata-se, portanto, de um instrumento que tem por objetivo estruturar o ensino e perfazer a relação entre as matérias/disciplinas escolares, com vistas nos conteúdos ensinados por série/ano, conforme a organização escolar. Vale reforçar que as teorias curriculares são modeladas para pensar nas modalidades de ensino, incluindo os seus formatos específicos, disposições técnicas e procedimentos.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2019, p. 147).

Sabidamente, a legislação educacional, como um todo, cumpre um papel fundamental nas produções discursivas que regulamentam e ditam os saberes considerados importantes para a educação. São saberes que se materializam no processo de ensino e aprendizagem, em que as relações de poder-saber marcam o modo como os indivíduos vão exercer o saber-poder nos locais onde vivem.

Não se pode desconsiderar o contexto local e global em que vivemos e nem deixar de mencionar que estão atrelados a uma concepção neoliberal de economia, que para funcionar volta-se para a qualidade total do sistema educacional, no sentido de concretizar por meio do currículo, um processo formativo que torne os indivíduos produtivos para fazer funcionar o sistema (LIBÂNEO, 2004). Caberia, dessa perspectiva, aos sistemas educativos, ter como objetivo principal treinar os alunos para serem “competentes” no que fazem, ao mesmo tempo

em que tenham habilidades desenvolvidas para o mercado. “Implica uma gestão de resultados, com mecanismos de controle e avaliação de resultados, em que visa atender aos imperativos econômicos e técnicos”. (LIBÂNEO, 2004, p. 65). No entender de Arroyo (2013), a educação brasileira está diante de um novo tecnicismo que afeta a consecução dos fins da educação escolar de várias maneiras.

As atuais práticas pedagógicas e curriculares, conforme já exposto, corroboram com o contexto formativo das práticas discursivas do capitalismo, voltadas para fabricar corpos dóceis e disciplinados, necessários ao mercado de trabalho, deixando de lado ou mesmo desprezando o valor das Ciências Humanas na formação humana. Para Foucault (2014, p.135), “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Trata-se de uma mecânica de poder que afeta diretamente a educação, principalmente quando se trata de formação profissional, tanto que na nova BNCC, a reforma do Ensino Médio, suprimiu a Filosofia do currículo, além de reforçar os discursos que os jovens podem escolher entre continuar estudando ou seguir para um curso profissionalizante. Essa mecânica de poder no campo educacional vai operar como técnica para fazer funcionar “um certo” domínio pedagógico sob forte influência de forças externas ao campo educacional.

Há uma tecnologia disciplinar (FOUCAULT, 2014), um conjunto de técnicas, de estratégias e de condução dos saberes que serão ensinados, ancorados em toda uma rede de discursos que dizem sobre o modo como este saber deve operar e as finalidades com que se vai atuar, tendo por base cada público alvo. Na prática educativa como um todo, há elementos que são intrínsecos e relacionais, nessa tessitura de discursos escolares encontrados, por exemplo, no PPC do PROEJA, que possui saberes sob os quais serão constituídos os modos com que se pensa o ensino.

Além de constatar a existência dessa tecnologia disciplinar no currículo como seu dispositivo, é preciso saber seu funcionamento, saber como engendra as suas relações de poder e de dizer estes saberes, que são considerados legítimos pela escola. Para isso, apresentamos o conceito de saber pensado por Foucault (2017b). Para ele, o saber é um objeto sob o qual se pode falar em uma determinada prática discursiva, que se dá no domínio desses objetos e o espaço que o sujeito vai situar para falar dele.

O saber, para Foucault (2017b, p. 220), “está ligado ao desejo, ao desejo do próprio discurso” e ele se manifesta em lutas, em enfrentamentos e não tem uma linearidade. Esse saber abrange um campo de disputas e vai implicar o que será ensinado para determinada modalidade

de ensino. Em resumo, qualquer prática discursiva sobre o currículo dissemina um saber-poder que vai exercer uma função produtora, manifestando-se em enunciados ou num conjunto de enunciados que indicam os conteúdos a serem ensinados no espaço escolar.

Essa luta pelo saber decorre das relações de poder, o saber está diretamente ligado ao poder à medida que configura as formas de justificar, discursivamente, esse poder. A escola sempre foi tangenciada por saberes considerados legítimos, que numa análise a partir de Foucault, são validados institucionalmente como o que se pode mensurar, classificar, verificar, etc., como uma “verdade” ou efeito de verdade sobre o que se diz. Porém são discursos e, enquanto tal, são somente efeitos de verdade que sofrem alterações, no espaço, entre as diversas culturas, e no tempo histórico, mas mantendo sua arqueologia, sua prática discursiva (FOUCAULT, 2014b).

Foucault (2017c) ao longo de seu trabalho, vai tecer inúmeras críticas na forma como a reflexão filosófica da modernidade, especialmente no ocidente, foi assentada na ideia de “verdade absoluta”. E como essa prática, por exemplo, vai definir o discurso da loucura ou da sanidade. Esse poder discursivo que convocava a certeza absoluta com apoio de métodos rigorosos tem o seu fulcro no pensamento de Descartes, por exemplo. “Descartes adquiriu agora essa certeza, e agarra-se firmemente a ela: a loucura não pode mais dizer-lhe respeito. Seria extravagante acreditar que se é extravagante; como experiência do pensamento, a loucura implica a si própria e, portanto, exclui-se do projeto” (FOUCAULT, 2017c, p.47).

É contra essa ideia de verdade absoluta, universal, que Foucault (2017b), vai desenvolver as suas teorizações, uma vez que, para ele, a verdade é um produto historicamente construído e, como tal, vai produzir seus efeitos de verdade, cujos reflexos atingem a construção das práticas discursivas nos momentos históricos para inventar um objeto, moldá-lo e produzi-lo para servir conforme pretende o poder-saber veiculado. Podemos entender, então, que a escola e o currículo escolar são (re)invenções que atendem aos pressupostos do seu tempo.

Dessa forma, as práticas discursivas do saber desse objeto escolar vão carregar os enunciados que representam seus significados e sentidos. A questão do enunciado “(...) é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concreto, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2014b, p. 105). Do mesmo modo que, ao situar os enunciados nos currículos escolares, eles representam a estrutura que aludem aos saberes culturalmente aceitos, saberes que são, também, incorporados pelas práticas dos discursos econômicos, políticos, sociais e culturais.

O currículo, como discurso do saber, faz parte de uma representação que sistematiza um conjunto de regras - o que é ou não permitido dizer/saber; o que é considerado conhecimento válido ou não, e o que é será ou não aprovado na instituição escolar.

Ao propormos esse deslocamento conceitual, para pensarmos o objeto específico deste trabalho, ele se acentua sobre o modo como o saber se faz, enfatizando a prática do poder-saber no currículo de Filosofia do PROEJA, por exemplo. Investigando como os discursos da Filosofia aparecem na modalidade e como ela forma o objeto de que se fala.

Esse currículo, nesta perspectiva, é um saber historicamente produzido e age como ferramenta cultural para fazer funcionar e regular certas práticas discursivas, que, na constituição do que a própria modalidade e o modo como seu público é visto, vai também contribuir para formar o objeto, nesse caso, os conhecimentos filosóficos que estão em um campo do saber. Evidentemente, se os saberes filosóficos se distanciam da realidade sociocultural e ambiental do público para o qual o currículo se dirige, espera-se que haja resistência, como um atributo próprio do saber-poder engendrado no conjunto dos discursos escolares e institucionais.

Na medida em que as Ciências Humanas buscam responder as questões da existência e conhecer os indivíduos e as relações humanas, enfatizando aqui a Filosofia, quanto mais se tenta encontrar respostas, mais se enreda numa teia discursiva, numa “tecnologia discursiva”. Segundo Castro (2016), em “Vocabulário de Foucault”, essa tecnologia é um dispositivo que se define pela regularidade e pela racionalidade com que acompanham os modos de fazer. Entendemos que como estratégia educacional, essa tecnologia implica em analisar o poder que as pedagogias têm na produção do ensino e do saber como fazê-lo, função também atribuída a qualquer disciplina, incluindo a Filosofia. Tanto mais se partilha dos seus pressupostos, tanto melhor para governar. Quem é o sujeito da educação? O que pensa? Como pensa? Estas indagações e a busca pelas respostas podem ser traduzidas em formas ressignificadas de dominação, se o saber for verticalizado e disseminado sem vínculos com a realidade vivenciada cotidianamente pelos alunos do PROEJA. Daí a célebre pergunta que muitos alunos fazem nos primeiros contatos com a disciplina de Filosofia: para que serve a Filosofia? Para arriscar uma resposta: independente do formato educacional, tem de haver uma relação entre o saber e o aluno.

Foucault (2017) esclarece, também, que é preciso ir além do senso comum, da primeira camada do superficial, e estudar as relações com maior aprofundamento. A exemplo disso, e já pensando na articulação com o objeto deste trabalho, podemos pensar na base documental em que perpassa a política educacional do PROEJA, é preciso ir além, analisar as relações políticas,

históricas, econômicas e culturais que também a constroem, como já fizemos em tópico anterior, quando explicitamos a “formação discursiva” da modalidade.

Na esteira foucaultiana, podemos pensar este modo de ensino como uma tecnologia disciplinar, como disciplinamento interno dos saberes, de modo que o controle e a fabricação dos saberes implica na fabricação dos sujeitos da educação, mas não sem resistência, como reflexo das próprias disputas que envolvem o currículo no que tange à formação, onde os poderes são exercidos. Tal tecnologia incide sobre os corpos como poder disciplinar que atua, também, na educação, como vimos discorrendo, a partir dos discursos, das grades curriculares, da carga horária, da seleção e escolha dos conteúdos.

Os saberes que perfazem o elo entre o saber e a subjetividade são calculados, pois o currículo é uma produção institucional que, segundo Silva (2019), busca a melhor forma de produzi-los. Ora “(...) não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2017, p. 220).

De acordo com Silva (2019), o currículo consiste precisamente nisso: em formular e organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade. Então, pensando que os sujeitos da educação vão oferecer resistência ao poder-saber instituído, cabe à instituição docilizá-los para determinados fins, fazendo uso do poder.

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é esse aspecto que explica o fato de que ele tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. Pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho, dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente, portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (MACHADO, 2017, p. 20).

O excerto, embora longo, explicita exatamente a forma como entendemos o poder-saber veiculado num currículo espacial e temporalmente delimitado pelas condições históricas atuais. Ele, o excerto, consta na introdução do livro “Microfísica do poder”, escrita por Roberto Machado e representa de forma brilhante o pensamento de Foucault. A positividade do poder, pelo modo como vai ser utilizado para docilizar os corpos é parte do poder instituído, embora possa ser vista como negativa e gerar resistências em relação à tecnologia disciplinar, mas que

acabam neutralizadas, porque o objetivo do poder é docilizar os corpos para a manutenção da vida social – aumentar a força econômica e diminuir a força política.

Os sujeitos fabricados pela educação são adestrados para a vida social, política, econômica, etc. e esse poder que é exercido na e pela escola está alinhado com as “tecnologias de governo” no espaço escolar, um domínio fechado para o corpo. Sendo assim, podemos considerar que a formação do PROEJA está em consonância com a política econômica e educacional e tem o poder de reforçar alguns discursos alinhados ao modelo de formação vigente, sobretudo na educação profissional. Para Foucault (2017b), o sujeito, os saberes e sua relação com os objetos são construções históricas. Logo, esses discursos que tratam dessa modalidade são formas históricas de educação e de construção/fabricação de sujeitos.

Michel Foucault dedicou grande parte de suas teorizações a pesquisar o modo como o poder se engendra nos discursos sociais, econômicos, políticos, institucionais, que vão interferir, de maneira geral, nos modos de vida das pessoas. O autor, fala de um conjunto de técnicas e

[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que assegurem a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista. (FOUCAULT, 2017a, p. 21).

Os saberes são engendrados e se organizam para atender a uma vontade de poder. No entanto, durante a pesquisa, percebemos que o Ensino de Filosofia no contexto da educação profissional tem um potencial formativo que destoa dos objetivos vigentes no que tange ao aumento da força econômica e diminuição da força política, já que a Filosofia tem por objetivo formar para a cidadania<sup>7</sup>, ou seja, formar os indivíduos para a vida pública o que, contraditoriamente, tende a aumentar a força política e não diminuí-la. No caso, o Ensino de Filosofia funcionaria como uma estratégia de contraconduta frente ao instituído.

Na modalidade PROEJA as experiências de vida dos alunos ganham importância no processo formativo formal e, no que diz respeito às aulas de Filosofia, observa-se que o estímulo às elaborações de pensamento em estreita relação com as formas de ver, sentir, se comportar e de pensar a vida conforme a realidade dos alunos, que já estão inseridos no mundo do trabalho, seria um momento de reforçar a autonomia e, por conseguinte, a resistência diante do instituído – nada deve ser aceito sem antes passar pelo crivo da razão, da reflexão. Em si mesmo o Ensino

---

<sup>7</sup> Artigo 36, § 1º destaca-se: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III).

de Filosofia tende a gerar a contraconduta. “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 2018b, p. 14).

Diante do exposto, seria o papel do Ensino de Filosofia docilizar os corpos? Pensando nessa questão, vimos que o ensino de Filosofia na modalidade PROEJA tem de considerar toda uma rede de produção e de distribuição de saberes, tendo em vista a prerrogativa de que vai (re)significar os discursos reverberados pelos alunos. Com base nessa perspectiva, a construção do currículo de Filosofia deve considerar a experiência dos professores da disciplina em relação aos discursos instituídos disseminados pela ementa para revê-la e planejá-la a partir de outro marco, a saber, a experiência de vida dos alunos. Para contextualizar o Ensino de Filosofia com a perspectiva foucaultiana descrita, há que se potencializar o currículo de Filosofia, ligando-o, por meio dos temas filosóficos, à vida desse público, realçando as microcenos e os micropoderes nelas envolvidos. Sabidamente, as microcenos da vida compõem as experiências cotidianas dos alunos e não podem acontecer desarticulados dos saberes da sala de aula.

O que se pretende com o Ensino de Filosofia é uma (re)significação dos discursos que circulam baseados no senso comum, um revezamento discursivo, mas não colocando o senso comum (veiculado como saber das experiências das pessoas), como um conhecimento menor, sem importância, pelo contrário, partindo dele para promover contrapontos reflexivos, valorizando o que pensam os alunos. A ideia não é sobrepor saberes, isto é, colocar a Filosofia como um saber legitimado e, portanto, superior aos saberes particulares. A Filosofia como uma detentora de um saber histórico, produz um discurso legitimado sobre si que, muitas vezes, coloca o Ensino de Filosofia numa condição cartesiana de verdade, de construção de discursos verdadeiros, quando são apenas “efeitos de verdade” – uma prática discursiva construída que é produzida institucionalmente como regime de verdade, funcionando de fato como verdade. Esse parece ser o desafio do Ensino de Filosofia, romper com os efeitos de verdade institucionalizados que se inscrevem como regulamentos e normas a serem meramente absorvidos passivamente para docilizar os corpos.

Foucault (2018b) problematiza as questões do seu próprio tempo, mas fazendo dos problemas filosóficos problemas de uma ontologia do presente, hoje, ainda muito atuais, e que deixa aflorar uma “estética da existência”, um cuidado de si, uma arte da existência, colocando-se a si próprio e as relações humanas num processo de constituição de si mesmo. Conforme Castro (2016, p. 150),



Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita, A estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder.

Se a liberdade precisa ser percebida como um jogo de poder, cabe ao Ensino de Filosofia fazer com que os alunos percebam a sua condição – a condição humana diante da estética da existência -, para fazer frente à positividade do poder, ao mesmo tempo em que fazem uso do poder, seja como *contraconduta*<sup>8</sup>, seja como sujeitos autônomos que simplesmente o exercem.

Para os alunos, a disciplina de Filosofia é de difícil compreensão e eles falam isso, e sabemos que é por exigir um nível de abstração e tempo para refletir, sobretudo quando toca em questões ligadas às suas existências. Diante disso, ao se propor uma ementa, é preciso manter a característica fundamental da Filosofia, que é situar os problemas filosóficos dentro da História da Filosofia, mas assumindo a responsabilidade de discutir problemáticas do nosso tempo como, por exemplo, as reconfigurações do mundo trabalho, as questões da bioética, das diversidades culturais, etc., que fazem parte da arte da existência, do cuidar de si.

## **2. O discurso filosófico no PROEJA e a questão do revezamento discursivo**

Numa breve análise, vimos que a ementa atual aborda de forma insuficiente questões filosóficas em conformidade com os temas da atualidade vivenciados pelos alunos e seus modos de vida como, por exemplo, as questões ligadas ao mundo do trabalho, da cultura, da etnicidade, da bioética, das formas de poder da tecnologia digital, entre outras relações de saberes que fazem parte da nossa vida cotidiana e que estão presentes nos debates da História da Filosofia.

Vimos como necessário discutir o currículo de Filosofia da EJA, destacando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – Ciências Humanas e suas tecnologias, conhecimentos de Filosofia -, o Parecer CNE/CEB/ nº. 11/2000, a Resolução nº. 1/2000 e o Documento Base (2007), em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Operador de Computadores.

Em face dessa discussão, o objetivo é problematizar a ementa de Filosofia vigente, considerando que os conteúdos, muitas vezes, se afastam da realidade vivida e se apresentam

---

<sup>8</sup> O próprio Foucault tece críticas em relação à *contraconduta* pela forma como é exercida dentro da ordem instituída: “Pois bem, eu me pergunto se não poderíamos fazer a análise do que poderíamos chamar de *contracondutas* no sistema moderno de governamentalidade do seguinte modo: dizendo que, no fundo, as *contracondutas* que vemos se desenvolver em correlação com a governamentalidade moderna têm como objeto os mesmos elementos dessa governamentalidade [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 477).

como conteúdo formal sem a dinâmica de aproximação com as demandas sociais que deve atingir, dificultando, também, o trabalho docente. Sem essa dinâmica fica em aberto a questão do “revezamento discursivo” que se espera que os alunos realizem, considerando que os temas filosóficos precisam tocar na condição sociocultural deles, caso contrário, a ementa se constitui como um “poder-saber” verticalizado da educação formal, sem permitir e/ou aceitar as resistências.

Acerca desse problema, encontramos respaldo no pensamento de Foucault (2014a) para o debate. Se a educação formal for concebida como instrumento para hierarquizar, selecionar, docilizar e quantificar, fica explícita uma tensão na modalidade PROEJA, que, em tese, pode provocar fenômenos como o fracasso escolar e a evasão.

Será que a proposta de Ensino de Filosofia, pautada na História da Filosofia – repleta de condicionantes históricos da Filosofia Ocidental, sobretudo do pensamento europeu, dá conta do ensinar a filosofar alunos do PROEJA, que apresentam condições de vida tão específicas? Evidentemente, o saber filosófico ocidental, muitas vezes, apresenta-se como um saber legitimado que se sobrepõe aos saberes nativos ou autóctones, típicos do pensamento indígena ou mesmo quilombola, por exemplo, visível na cultura brasileira e com mais ênfase no norte do Tocantins, na região de Araguaína. Não se está dizendo aqui que os alunos do PROEJA sejam indígenas ou quilombolas ou que sejam detentores dos saberes dessas comunidades, mas que eles possuem saberes contextualizados que se distanciam, em maior ou menor grau, do saber legitimado pela Filosofia. Nesse caso, há que se fazer adequações.

A História da Filosofia, conforme já salientado, é um dos eixos/matéria que estruturam os cursos de Filosofia, pois apresentam os problemas filosóficos tratados por diferentes filósofos ao longo da história ocidental, de forma que não é possível ensinar a filosofar sem partir da própria História da Filosofia, como já indicado nas Orientações Curriculares para o Ensino de Médio (BRASIL, 2006) – Ciências Humanas e suas tecnologias, conhecimentos de Filosofia, mas isso não quer dizer que se deva desconsiderar o contexto e os saberes locais na construção dos saberes filosóficos. Existe uma sequência de temas filosóficos que perpassam a História da Filosofia e cujos problemas são tratados em seus tempos históricos.

Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional (BRASIL, 2006, p. 35).

As barreiras que, por ventura, os saberes filosóficos criam podem ser superadas quando a perspectiva de Ensino de Filosofia utilizada no processo de ensino e aprendizagem se

aproxima da realidade social, cultural, ambiental, etc., isto é, quando aquilo que é vivenciado pelos alunos no cotidiano da existência puder ser ressignificado e se constituir em discursos próprios, mas reestruturando o senso comum em prol do senso crítico, indo de um discurso ao outro, o que representa a passagem de um domínio a outro.

O que se busca, nesse sentido, é a passagem do senso comum – do pensamento que não se sustenta, senão pela mera crença –, para o senso crítico – que envolve a capacidade de problematizar a realidade e organizar o pensamento, compor uma argumentação, a título de verdade que ressignifique as crenças – culturais, ético-morais, político-sociais, ambientais, etc. Uma crença sustentada pelo aluno se torna um saber-poder que pode representar uma resistência ao poder-saber instituído. Sabidamente, os alunos fazem parte de microcenos em que o poder-saber se faz constante no sistema educacional. Hoje, a educação tem intencionalidade mercadológica e no PROEJA essa tônica se acentua ainda mais como formação profissionalizante.

Pensamos no currículo de Filosofia como condição de revezamento discursivo, que pode levar os alunos a ter outros pontos de vistas a partir da problematização da realidade que ora se apresenta. Isso implica em dizer, que o modo como o conteúdo é ensinado, avaliado, vai afetar todo o círculo de relações das pessoas e a forma como pensam, sentem, interagem, etc. Pode, por exemplo, afetar o modo como os alunos se relacionam entre si a partir dos discursos mediados pelos saberes, bem como influenciar a sua vida de maneira geral. Basta ter ciência de que uma ementa, um currículo e os conteúdos veiculam esquemas de racionalidade e que, portanto, vão necessariamente interferir na formação humana, como é de se esperar.

Recorremos às teorizações de Foucault para explicar que os saberes veiculam esquemas de racionalidade e, no Ensino de Filosofia, pode produzir nos alunos um revezamento discursivo que gera poder. Daí a relação saber-poder, que uma vez afetando os alunos produz os efeitos de sentidos e, portanto, relações de poder.

Em resumo, a passagem de um discurso a outro cumpre o papel do Ensino de Filosofia, dotando o aluno de um saber-poder à medida que os discursos ganham as potencialidades da argumentação, da fundamentação e da legitimação do pensamento.

A ideia de revezamento discursivo fica explícita quando Foucault e Deleuze (2017a, p. 41), numa conversa, afirmam que “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra”. Os documentos que normatizam a prática docente na Educação de Jovens e Adultos – o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, o Documento base do PROEJA (2007), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/1996, para a EJA, evidenciam que a

modalidade possui especificidades que exigem um processo de ensino e aprendizagem diferenciado e em estreita relação com a condição sociocultural de seu público alvo.

Dessa perspectiva, cabe ao professor, que é um observador das atividades socioculturais, analisar:

a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica, então há filosofia. Existe ademais um critério geral para distinguir, por exemplo, uma ‘crença’ de uma Filosofia, porquanto a filosofia, ao contrário da mera crença, apresenta-se fundamentada em boas razões e argumentos. E a prática daquele agente social poderá ser considerada filosófica quando justificada. (BRASIL, 2006, p. 23).

Notamos que é próprio da Filosofia reclamar a passagem de um discurso a outro, problematizando e questionando o senso comum, coisa que a formação filosófica pode proporcionar ao aluno, que além de desenvolver as habilidades de ler os textos filosóficos de modo significativo, também, tome posicionamento argumentativamente para falar e escrever, para mudar de opinião, caso o outro argumento seja convincente. Uma crença sustentada pelo aluno pode representar uma resistência ao poder-saber instituído, mas que precisa acontecer, dado que no embate as boas razões e argumentos fundamentados vão prevalecer. Muito possivelmente, a crença tende a ser suplantada e, hipoteticamente, em prol de um discurso legitimado filosoficamente (ou não), já que apostamos apenas na possibilidade de um revezamento discursivo. Uma perspectiva adotada é pensar no Ensino de Filosofia a partir das práticas discursivas discentes e docentes como prática viva e diária – prenhe de revezamentos discursivos -, e não como um conjunto de pensamentos dos quais nos aproximamos de forma reverencial para conhecer, memorizar e esquecer.

Na atual BNCC (2018), há um alinhamento desse entendimento filosófico, uma vez que exige uma tomada de posição como competência a ser desenvolvida, a competência de analisar os processos sociopolíticos, socioeconômicos, ambientais e culturais, desde o âmbito local até o mundial em diferentes tempos e contextos, e a partir dos procedimentos epistemológicos e científicos, o aluno venha a “compreender e a posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles” (BNCC, 2018, p. 559). O previsto em tais documentos, *a priori*, indicam revezamentos como produtos do exercício de reflexão e ação que preside a construção do saber filosófico.

Ao pensar nessa articulação entre diretrizes no processo de ensino e aprendizagem, Gallo e Kohan (2000, p. 179) afirmam que “enquanto os conteúdos filosóficos são produtos da filosofia, suas habilidades são aquilo que devemos pôr em prática na hora de filosofar”. Um dos esforços aqui objetivados foi fundamentar e aplicar uma “outra” concepção educativa de saber

para o Ensino de Filosofia, valorizando a prática do filosofar em estreita relação com as peculiaridades do público do PROEJA em Araguaína, face as suas constituições históricas e sociais, com a finalidade de reelaboração a ementa de Filosofia, considerando a participação dos alunos, no que eles trazem de resistência, de revezamento discursivo, de problemáticas que vivenciam em seus contextos existenciais, suas crenças e saberes, modos de vida, etc.

O problema de pesquisa que a pesquisadora se debruçou se resume na tarefa de propor a reformulação da ementa da disciplina de Filosofia, considerando a sua diluição na grande área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alinhando os saberes filosóficos à realidade dos alunos. Agindo, talvez na marginalidade, mas provocada por esse papel que desempenha na atualidade, a trazer os conhecimentos filosóficos mais próximos do cotidiano dos alunos, da sua forma de vida, e isso só é possível no currículo, no espaço formativo que se faz representar enquanto profissional. O currículo é um território em disputa (ARROYO, 2013).

Sinteticamente, podemos compreender o fenômeno da seguinte forma: há um discurso curricular do PROEJA enunciado no – Projeto Pedagógico de Curso (PPC), instituído em um programa de formação profissional na modalidade de Jovens e Adultos no *campus* Araguaína, em uma Rede Federal de Ensino. Esse projeto define a ação didático-pedagógica e os saberes selecionados são ensinados aos alunos de forma que eles, em tese, devem subjetivar e reelaborar tais saberes, ou seja, assumir um lugar de participante do saber, ora ensinado, inclusive quando impõem resistências. Cabe-nos mostrar se e como isso acontece, ou seja, fazer as mediações que permitam compreender como o poder-saber gera resistências, ou mesmo se está havendo a reelaboração de saberes; o próximo capítulo foi dedicado a mostrar esse processo de forma sistematizada e com vistas numa análise que possa auxiliar na composição de um conjunto ordenado de enunciados que fundamentem uma ementa contextualizada para o Ensino de Filosofia.

Para Foucault (2017b), o saber é um conjunto ordenado de enunciados e de funções de enunciações, que vai regularizar o que pode e o que não pode ser dito. O conhecimento, por sua vez, não é algo dado, não há uma verdade a ser descoberta, sugerindo que, ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores à luz desta concepção teórica, conduziria ao entendimento de que este é um produto de relações de poder no discurso escolar e que influencia a ação didático-pedagógica e, por sua vez, a reelaboração dos saberes dos alunos em maior ou menor grau.

Evidentemente, a Filosofia pode contribuir com o processo reflexivo e formativo dos alunos, sobretudo quando esse conjunto ordenado de enunciados, enquanto “efeitos discursivos”, produz os “efeitos de sentidos” em suas percepções acadêmicas. Para Foucault

(2018b, pp. 14-15) “[...] um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”.

Desse modo, ao analisarmos a ementa de Filosofia vigente, consideramos alguns pontos fundamentais para reestruturá-la de acordo com as condições de revezamento discursivo que a própria Filosofia reclama, valorizando a forma como os alunos tomam posição para as elaborações reflexivas diante de temas filosóficos que tocam diretamente nas suas vidas. Em face disso, é importante considerar que o aluno ao ter contato com os conteúdos filosóficos pode vir a ser levado a se inscrever em um ponto de vista teórico-analítico diferente do ponto de vista do senso comum que faz parte da sua vivência cotidiana. Mas há que se considerar, também, que os conteúdos podem não produzir nenhum sentido para ele, algo que seja destoante da sua realidade. O fato é que o Ensino de Filosofia ainda traz, como expectativas educacionais, segundo as OCNEM (BRASIL, 2006), a condição de reflexão e de criticidade para além do senso comum, que seja embebida de uma formação discursiva plural e crítica.

Para dialogar com tal condição de possibilidade, no livro intitulado *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*, Foucault (2018b) vai pensar no cuidado de si a partir de uma ética/estética da existência, e que, ao fazermos um deslocamento conceitual para o campo da educação, permite pensar que o trabalho de ensinar e de aprender é trabalho de criação, de alguém pensando e se deslocando frente ao que está posto. No caso desta pesquisa, parece-nos possível ver o que Foucault (2018) propôs como uma saída, um movimentar-se para encontrar uma brecha no sistema, que podemos aproveitar para pensar novos modos de conceber um currículo para o Ensino de Filosofia no PROEJA. Os próprios sujeitos do PROEJA estão envolvidos em uma relação correlata, que pode ser de resistir ou sucumbir aos discursos curriculares.

Nessa microcena do poder em que o discurso educacional acontece, o Ensino de Filosofia é concebido, e, por se tratar da especificidade de um público da educação de jovens e adultos, ele terá mecanismos próprios de manifestação. Ele pode ser aceito, legitimado, tomado como certo e funcionar como um discurso institucional, sendo testado em avaliações e subjetivado pelos que o recebem. Porém, dada a nossa filiação teórica, essa aceitação não se dá sem pontos de resistência, cada aluno vai estabelecer uma relação com o saber e, ao professor cabe estabelecer as estratégias para o Ensino de Filosofia, como a escolha do conteúdo e o modo como ele será ensinado, considerando o sujeito que recebe os saberes e o modo como vai subjetivá-lo.

Portanto, cabe ao professor estabelecer uma intencionalidade em relação ao conteúdo, que uma vez implementado em sala de aula pode se resumir a docilizar os corpos ou pode estimular a resistência. As perguntas que surgem no bojo dessa discussão são sugestivas e retornam para âmbito do currículo: os conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia e o processo de ensinar a filosofar deve produzir autonomia ou apenas docilizar os corpos? O próximo tópico pretende pensar no ensino de Filosofia contrário à mera docilização dos corpos, pautando-se no conceito de *contraconduta*, já explicitado anteriormente, para pensar na autonomia e no pensamento crítico.

### **3. O ensinar a filosofar no contexto do PROEJA**

Ao analisar o objeto de estudo frente à maquinaria de produção de poder institucionalizado, que interfere sobremaneira nas práticas pedagógicas, na escolha de conteúdos, no formato das avaliações, etc., para produzir saberes, vimos que o instituído utiliza o saber retirado dos corpos para exercer sobre eles mais poder com o objetivo de docilizá-los. Foucault fala de um conjunto de técnicas de adestramento – da sanção normalizadora, da vigilância hierárquica e do exame – como condição de normalização dos sujeitos. Com mais ênfase, “o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos” e isso “[...] garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, p. 2014a, 183), de forma que o saber sobre o corpo permite o exercício do poder. Porém, quando estamos no campo do Ensino de Filosofia, e ensinando a filosofar, algo se modifica nessa relação, dado que o que se espera do sujeito em processo de formação para a autonomia do pensamento não é tão somente a docilização, mas também uma *contraconduta*, no sentido de resistência.

A história de que os alunos são apenas receptáculos de saberes e que precisam dar respostas exatas quando o professor pergunta cai por terra diante da *contraconduta* e de uma esperada resistência. Percebemos que o Ensino de Filosofia se insere exatamente nessa ordem - de estimular o questionamento para restituir o valor da crítica e do pensamento autônomo.

O Ensino de Filosofia preconizado nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) sugere que se desenvolva no aluno a capacidade para pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva.

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar

e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos.

Para tanto, fica a cargo do professor selecionar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, considerando a formação dessas competências esperadas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Essas orientações vão sugerir conteúdos filosóficos presentes na História da Filosofia que norteiam o currículo das escolas como, por exemplo, “Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; teoria do conhecimento; [...] éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito” (OCNEM, 2006, p. 35), que podem ser trabalhados de forma temática.

Assim, com todo arcabouço que a legislação nos aponta, não podemos deixar de considerar a formação voltada para a temática do trabalho, já que podemos trabalhar de forma temática, e que é uma característica da Filosofia, destacada nos PCNs, a interdisciplinaridade para romper com a fragmentação do conhecimento superespecializado e que, se colocado no plano escolar, rompe com a separação/divisão das disciplinas/matérias estanques, isto é, com a ideia de que o conhecimento separado por áreas é algo natural.

No PROEJA, conforme define a LDB, o desenvolvimento educacional na modalidade se volta para a formação para o mercado de trabalho, com vistas no desenvolvimento econômico e, justamente por isso, apoia-se com muito mais ênfase numa concepção de educação por competências, do saber-fazer, supervalorizando a formação técnica em detrimento da formação humanística que a Filosofia pode oferecer.

Hoje está em curso uma concepção de educação chamada Pedagogia das Competências<sup>9</sup>, cujos pressupostos se fundamentam em metodologias voltadas para a formação de habilidades e competências, incluindo no seu discurso a ideia de eficácia e eficiência da educação, bem no sentido de formar indivíduos produtivos e conscientes de seu papel. Esse é o discurso que se pretende negar nesta pesquisa.

Observa-se que, da Filosofia como qualquer outra disciplina, são esperados os resultados, e os mesmos precisam estar alinhados às competências que foram definidas para ela nos documentos oficiais. Ao levar em consideração o cunho formativo da Filosofia, pelo

---

<sup>9</sup> O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 35).



contrário, vimos tangenciados os discursos que possibilitam o exercício da reflexão e da crítica, que permite a ressignificação da existência para muito além de habilidades e competências técnicas e é isso que se espera do ensinar a filosofar no contexto do PROEJA.

Para que possamos entender a problematização e as significações do Ensino de Filosofia na vida dos alunos do PROEJA, é necessário investigar como eles são afetados e como os efeitos de sentidos ganham visibilidade nos seus discursos, como formas de resistência sutis, apresentando-se como possibilidade de contraconduta em relação aos discursos institucionalizados.

Fica evidente que para Foucault a contraconduta e a resistência estão presentes no mesmo espaço das relações de poder e, nesse sentido, podemos entender que essa resistência também está numa relação de forças (constituindo-se ela própria em poder), que atua não de fora para dentro e não necessariamente de dentro para fora, mas que estão presentes na própria relação de poder.

Por essa perspectiva é preciso exercitar o que foi tensionado por Foucault (2018b), trazendo a tensão para o Ensino de Filosofia, para o exercício do filosofar na sala de aula, verificando em meio as compilações de discursos (em meio às atividades desenvolvidas pelos alunos), que chegam expressando uma ordem natural das coisas, como sendo uma expressão de verdade, e exigindo do professor a atitude de ponderação e parcimônia, da mesma forma compreensão para exercer o diálogo e trazer as situações para o debate, como um ponto de partida para a reflexão. Os discursos dos alunos estão envoltos numa complexa trama, sendo preciso compreender criticamente a sua lógica, porque ela está em estreita relação com as suas existências precarizadas. Uma Pedagogia das competências não teria esse fulcro, de problematizar o ensino, mas tão somente preparar profissionais com as competências e habilidades desejadas pelos discursos institucionais e que atendam às demandas de mercado. Por isso, é preciso desnaturalizar, por em suspenso – refletir - para compreender a rede de discursos que enreda o ensino, ainda mais em um momento em que a Filosofia está sendo suprimida novamente dos currículos do Ensino Médio.

Entendemos que resistir, no sentido de redirecionar estes saberes, e mostrar criticamente o modo como foi construído e engendrado no sistema educacional é o papel da educação no processo formativo. Os saberes escolares estão envoltos numa trama do poder; de acordo com Foucault (2017a), o poder não é intrínseco ao homem, não é natural, pelo contrário, ele é produzido, inventado e concebido pelo homem. No campo educacional como um todo, podemos pensar, com Foucault (2017a) do seguinte modo:

[...] Uma análise causal, em compensação, consistiria em procurar saber até que ponto as mudanças políticas, ou os processos econômicos, puderam determinar a consciência dos homens de ciência – o horizonte e a direção de seu interesse, seu sistema de valores, sua maneira de perceber as coisas, o estilo de sua racionalidade; assim, em uma época em que o capitalismo começa a recensear suas necessidades de mão de obra [...] Daí resultam a valorização do corpo como instrumento de trabalho [...]. (FOUCAULT, 2017a, p. 1999).

Entendemos o professor como um homem de ciência e que, portanto, pode direcionar os saberes intencionais da prática docente, da prática do saber-fazer, para uma condução reflexiva do ensinar a filosofar, como um exercício do pensamento para gerar resistência contra o discurso homogêneo, consensual e linearizado pela latência dos discursos econômicos. O saber produz novas relações de poder. Saber-poder está intimamente relacionado e cada conteúdo escolar produzido que ganha estatuto legal é permeado por relação de poder-saber. Sabidamente, e de acordo com Foucault (2014, p. 31), “o poder produz saber [...] não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relação de poder”.

Nesse sentido, pensamos que o poder não é algo negativo, mas um jogo que implica na positividade do poder, no sentido de funcionar como resistência ao meramente técnico das políticas educacionais para o PROEJA. O Ensino de Filosofia, nesse contexto, cria possibilidades de pensar em espaços de enfrentamento, considerando que para toda relação de poder-saber, há um ponto de resistência, que poderá incidir em novas relações de saber-poder. O poder, na perspectiva conceitual de Foucault (2006, p. 253), nunca é tomado como algo unitário, imutável, mas são relações que operam por meio do discurso.

Dessa perspectiva, e considerando o Ensino de Filosofia, cabe a pergunta foucaultiana: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 2018, p. 14).

A Filosofia explora o que pode ser mudado no pensamento pelo ato da reflexão, através do exercício de um saber que lhe é estranho, muitas vezes, por ser mera crença sem fundamentação. Há que se considerar que esse sujeito, aluno do PROEJA, no âmbito institucional – no ambiente escolar, tem a sua origem num contexto social e histórico já produzido e datado por diferentes meios institucionais – a família, a igreja, o trabalho, etc. – cada um deles arrolando para si uma pretensa racionalidade que, muitas vezes, chocam-se com

os saberes legitimados pela ciência. Ele – o aluno - é atravessado, portanto, pelos discursos que o constituíram e o formaram até chegar à escola.

Diante desse quadro, cabe aos professores considerar os discursos normalizadores e legais da educação, no caso, os próprios discursos teóricos da Filosofia, para pensar modos como os saberes selecionados podem ser distribuídos num currículo coerente com a formação que se espera para a modalidade. Esse instrumento – o currículo -, que é materializado no Projeto Pedagógico do Curso, deve ser articulado para atender a consecução dos fins da educação, os objetivos da escola e do público que o demanda. Para Veiga (1999), esse representa ser o compromisso maior.

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação de cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1999, p. 13).

Filiado ao pensamento desse teórico, a pesquisadora entende que o PPC é um documento que se constitui por relações de poder, nele está toda a intencionalidade dos saberes que serão postos em pleno funcionamento na sala de aula do PROEJA. Uma das suas funções é atuar junto à comunidade, nesse caso, junto aos alunos de uma comunidade que este documento considera à margem do acesso às tecnologias computacionais -, alunos com vidas precarizadas que (re)ingressaram no Ensino Médio com idade destoante e que têm como horizonte voltar a estudar para se manterem no trabalho em que estão ou para conseguir um trabalho que valorize a qualificação profissional adquirida no Curso de Operador de Computadores.

De acordo com (Gallo e Kohan, 2000), a Filosofia ainda se perde, ora entre a reprodução histórica do seu conhecimento, ora em temas filosóficos, ora marcados pela formação de professores, em meios há tantos desafios há que se perguntar qual o tipo de Filosofia que deve ser ensinado nas escolas públicas do país? Nesse ponto, interferimos com uma pergunta específica para o nosso contexto: qual o tipo de Filosofia deve ser ensinado no PROEJA? Como ensinar esses alunos a filosofar sobre o seu próprio contexto?

Sabidamente, as expectativas em torno dessa disciplina é que desenvolva a reflexão e de criticidade para além do senso comum, o que já constitui a sua própria formação discursiva, mas que demanda do professor, dentro do seu contexto local, fazer as adequações de conteúdos significativos para as demandas sociais que quer formar, sem fugir dos conteúdos curriculares previstos para a formação na área. Nada diferente das condições de ensino já defendidas nos

discursos dos documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia e previstos na atual Base Nacional Comum Curricular.

A presença da Filosofia na educação é esperada como modo de contribuir para a possibilidade o ressignificar da experiência do aluno, com um posicionar-se frente ao meio social, de forma a intervir como sujeito construtor do seu processo histórico, a partir de leitura e da constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade. Para tanto, o currículo do Ensino de Filosofia deve estar revestido de conteúdos significativos para integrar e contribuir com o exercício da cidadania.

Pensando nas intervenções realizadas durante a pesquisa, a pesquisadora, ao estimular a reflexão filosófica dos alunos sobre si mesmos, viu a necessidade de um olhar atento às diversidades, sobretudo a cultural, apreendendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas por esses sujeitos da comunidade escolar, que, muitas vezes, são marginalizados, como se não fizessem parte da instituição, seja por se sentirem incomodados e inibidos por serem os mais velhos, seja por acharem que os alunos dos outros cursos são melhores, etc. São percepções da pesquisadora realizadas por meio da observação participante. Enfim, entendemos que se trata de compreender que as relações de poder, nesse momento, atravessam os alunos, que estão atribuindo sentidos diversos e significados ao ambiente formal em que estão inseridos, bem como começando a perceber que os saberes que são ensinados e os saberes aprendidos podem lhes conferir o mesmo poder. Há que se considerar o que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem. ‘Regime da verdade’” (FOUCAULT, 2017a, p. 54).

Evidentemente, numa aula de Filosofia, o professor pode provocar o aluno, no sentido de leva-lo a participar, a filosofar sobre as suas próprias experiências, colocando-o numa situação em que exponha o que pensa, deixando aberta a possibilidade de o aluno perceber, pelo diálogo, as fragilidades da sua argumentação. A ideia não é confrontar o aluno, mas criar condições para que a aula de Filosofia seja um espaço em que os alunos realizem um processo de politização pela leitura que fazem do mundo e de sua própria condição (no sentido freireano), sem descuidar dos saberes filosóficos que devem permear os debates. Os percalços devem ser tomados apenas para controlar possíveis relações tensivas e colocá-las num plano de respeito às diferenças, mesmo porque o que se quer é que haja tensão entre as ideias – entre o senso comum e o senso crítico - para que haja um revezamento discursivo. Sabidamente, o lugar da Filosofia é o lugar da provocação, do sacudir as crenças e fazer com que o pensamento exponha as suas evidências.

Apenas para exemplificar, o PPC do PROEJA orienta que a metodologia utilizada seja dialógica, aqui, considerando as influências do pensamento de Paulo Freire que, como já mostramos num dos tópicos, está presente na formação discursiva do PROEJA. Paulo Freire expõe uma outra forma de entender o ambiente escolar para lidar com um público que possui especificidades, que consideramos ser o caso do público do PROEJA. O autor diz o seguinte:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação ( mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa) contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura, em lugar de professor com contradições fortemente ‘doadoras’, o coordenador de debates, em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2008, p. 111).

Com vistas no excerto, e guardadas as diferenças temporais e de objetivos atribuídos por Freire ao contexto educacional, entendemos que o diálogo e o lugar do professor nele precisam de algumas ponderações, dado a sua importância para a prática educativa em EJA. A ideia de um círculo de cultura instiga a pensar numa aula em que a cultura que os alunos veiculam tem importância e, por si mesmo, dão significado ao conceito de cultura, o que é meia verdade, considerando que se está diante dos efeitos de discurso trazidos por eles para a escola. Eles podem, em grande medida, colocar em pauta os temas existenciais e com traços expressivos do contexto em que vivem, as suas crenças, opiniões, etc., veiculados a título de verdade, mas não quer dizer que não precisem passar pelo crivo da racionalidade instituída e/ou legitimada pelos saberes filosóficos.

Para finalizar este tópico sobre o ensinar a filosofar no contexto do PROEJA, retornamos à atenção à ementa de Filosofia - um documento fundamental para adequar os conteúdos às demandas desse público específico -, proporcionando-lhes uma formação humanista, sem perder de vista a formação profissional.

### **CAPÍTULO III**

## **O REVEZAMENTO DISCURSIVO NO ENSINO DE FILOSOFIA**

[...] a partir do momento em que a teoria se incrusta em seu próprio domínio, ela passa a enfrentar obstáculos, barreiras, choques, que obrigam que a teoria seja proposta mediante outro tipo de discurso. Esse outro tipo de discurso é que, eventualmente, faz a teoria passar para um domínio diferente. (DELEUZE em conversa com Foucault, 2017a, p. 41).

Neste capítulo, evidenciou-se o modo como o Ensino de Filosofia tem sido trabalhado nas turmas do PROEJA no cotidiano da prática docente, conforme a experiência da pesquisadora em sala de aula, no que concerne à forma como as aulas são organizadas, os materiais, a metodologia, as formas de avaliar, bem como uma análise do discurso contido nas atividades realizadas pelos discente, conforme os conteúdos previstos na ementa vigente e na ementa contextualizada. Portanto, trata-se de um capítulo que destaca a metodologia de pesquisa e o da metodologia do Ensino de Filosofia.

Numa relação de saber-poder, vimos que o currículo é atravessado por discursos e há implicações nos efeitos de sentidos por aquele que recebem os conteúdos, que são estudados e vividos pelos sujeitos ativos no processo - tanto alunos quanto o professor - o que implica considerar um espaço de tensão, de resistência, mas também, como condição de mudanças, entrelaçados pelas produções que os efeitos discursivos manifestados no processo de ensino e aprendizagem.

Os três tópicos a seguir, que constituem este capítulo, buscam demonstrar a existência de uma prática discursiva no espaço de sala de aula. No processo de ensino e aprendizagem, os saberes curriculares vão nuançar os saberes dos alunos por meio das atividades, produzindo efeitos de discurso, revezamentos discursivos, resistência e contraconduta em maior ou menor grau nos alunos. Observamos o movimento do saber-poder nos efeitos de discurso que um currículo de Filosofia contextualizado produz, de forma que se justifica a mudança na ementa do PPC do PROEJA.

Assumimos de antemão, sua condição de ser apenas um indicador para se discutir as condições atuais, dos discursos que nos atravessa, e de questões vinculadas às peculiaridades do público, não contemplada na ementa vigente, sobretudo em relação a formação humana e voltada para o mundo do trabalho. Desse modo, além da descrição metodológica de aulas, de prática de sala de aula, análise de atividades docentes, há também a justificativa para a mudança de ementa para a disciplina de Filosofia.

### **1. O percurso metodológico: da teoria à prática**

O presente trabalho se fundamentou numa pesquisa qualitativa<sup>10</sup>, seguindo os pressupostos da perspectiva construtivista, isto é, a perspectiva em que o objeto de estudo foi se construindo no decorrer da pesquisa, considerando que “o foco e o *design* devem, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 147).

As pesquisas qualitativas são descritivas e dependem da narração. Nesse sentido, a primeira parte do texto se enquadra na caracterização apresentada por Duarte e Furtado (2014, p. 26), quando sustentam que “a pesquisa descritiva restringe-se a constatar o que já existe. Os acontecimentos são narrados. Procura-se conhecer a natureza, as características, a composição e os processos que constituem o fenômeno”. Por outro lado, a continuidade da pesquisa demandou um pouco mais de atenção, visto que ainda não havia informações completas sobre o currículo de Filosofia específico para o PROEJA, considerando que a legislação vigente a engloba no mesmo contexto do Ensino Médio, sem ater-se as peculiaridades do público da EJA.

Por esse motivo, a pesquisa também tem cunho exploratório. Segundo Gil (2010, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Realmente, a segunda parte da pesquisa revela exatamente essa intenção, qual seja, explicitar melhor o problema, apresentando as nuances que permitissem uma análise diante da teoria já sistematizada na primeira parte.

Procuramos explorar e descrever o contexto em que historicamente os discursos do PROEJA se constituíram (a formação discursiva), evidenciando a realidade exposta pelos alunos a partir do que chamamos de efeitos de discurso, para proceder em mudanças na ementa da disciplina de Filosofia, no sentido de contextualizá-la com as especificidades da modalidade e seu público. Durante a pesquisa, experimentamos uma sequência didática e realizamos uma série de atividades intencionalmente dirigidas aos alunos para coletar dados que trouxessem à tona os efeitos de discurso. Buscamos, portanto, entrever - por meio da coleta de dados - as percepções dos alunos acerca do Ensino de Filosofia na prática da sala de aula – para analisar a ementa vigente com vistas nos conteúdos em aplicação/experimentação – uma sequência didática - para perfazer uma ementa contextualizada.

---

<sup>10</sup> “Nossa experiência indica que a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 151).

O problema de pesquisa perpassou o processo de ensino e aprendizagem, onde constatamos, também, a necessidade de compreender como o ensino produz discursos que afetam a aprendizagem, ou seja, precisávamos compreender como os alunos estavam sendo afetados pelo que chamamos de “efeitos discursivos” próprios da educação formal e verificar como eles estavam atribuindo um significado próprio ao conteúdo que, muitas vezes, transborda o esperado, dado que o aluno ressignifica o conteúdo e a partir dele expressa resistência. Na esteira de Foucault, evidenciou-se ao longo do trabalho que onde há poder há resistência.

Os conceitos de saber, poder, discurso, verdade, resistência e contraconduta permearam o debate teórico ao longo da dissertação, e procuramos não separar a teoria e a prática, isto é, não fazer apenas um estudo teórico, mas analisar o contexto histórico do PROEJA a partir da formação discursiva – sobretudo a formação técnica (formação para o mercado) articulada com a formação humanista para fundamentar a importância de se ter uma ementa da disciplina de Filosofia contextualizada com as demandas sociais que tem de atender. Entende-se que o Ensino de Filosofia, por si mesmo, tende a gerar uma contraconduta que se evidencia nos efeitos de discurso e podem ser interpretados.

Em consonância com tal compreensão, buscamos entrever como o Ensino de Filosofia é percebido pelos alunos a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, buscando problematizar as temáticas e aproximá-las da realidade sociocultural deles como condição de realizarem o revezamento discursivo - a passagem de um saber a outro – e verificar em que medida isso aconteceu a título de efeito de discurso. As atividades foram alvo de investigação e interpretação<sup>11</sup>.

Outra forma de coletar dados foi a observação participante, uma metodologia qualitativa usada em estudos exploratórios, descritivos e etnográficos, que foi extremamente útil na fase preliminar da pesquisa para fazer as descrições de tipo narrativo. Ela pode ser definida como uma técnica em que o pesquisador participa ativamente na coleta de dados, sobretudo em situações em que outros instrumentais – como entrevistas e questionários – não se mostram adequados (BRANDÃO, 1987). Os resultados da pesquisa a que chegamos dependeu, em grande medida, da sistematização das observações experimentadas no cotidiano da sala de aula.

Todo o debate da dissertação está articulado com as informações e dados coletados com a finalidade de buscar alternativas para o Ensino de Filosofia contextualizado com as demandas sociais. Da mesma forma, o pensamento foucaultiano de poder-saber auxiliou com os

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que o projeto passou pelo comitê de ética.



procedimentos de análise da modalidade PROEJA e do currículo de Filosofia vigente, do Documento Base do PROEJA (2007) e do material produzido pelos alunos, durante o ano letivo de 2019. Elencamos as seguintes questões para orientar a pesquisa: quais os efeitos da relação poder-saber sobre os modos de aprender dos alunos do PROEJA? Em que medida os enunciados filosóficos, considerando as implicações conceituais, sobretudo a relação de poder-saber, produzem resistências engendradas pelo próprio discurso formal escolar? Em que medida esse discurso formal do currículo produz um revezamento discursivo nos discursos dos alunos?

São questões que procuramos responder ao longo do texto e orientaram a pesquisa. Num primeiro momento, buscamos analisar se os conteúdos previstos para os estudos filosóficos, com base na ementa do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), apresentavam a relação necessária com os saberes e o modo de vida dos alunos. A investigação mostrou que a ementa necessitava de modificações para se alinhar com as demandas.

A pesquisa prática que comprovou o fato foi realizada em 2019, com duas turmas de 1ª e 2ª série do PROEJA, em que 25 alunos participaram, num contexto de uma aula semanal com cinquenta minutos cada. Ressalta-se que a carga horária anual da disciplina de Filosofia para as duas séries foi de 66h. A técnica para a coleta de dados se deu com aplicação de atividades orais e escritas, conforme o conteúdo estudado e de acordo com a ementa vigente, mas trabalhando, também, “conteúdos marginais” aos discursos do PPC, que entendemos estar alinhados com a vida dos alunos e suas demandas. A ideia foi provocar uma reflexão envolvendo a Filosofia, a tecnologia, as atualidades e o mundo do trabalho, sem descuidar da existência e da educação para a vida.

Em relação aos participantes da pesquisa, todos alunos do PROEJA, matriculados em 2019, 38 eram da primeira série, mas até o período da coleta de dados estavam frequentes 19, outros 19 alunos haviam desistido e, destes, apenas 15 assinaram o Termo Livre Esclarecido. Estes 15 alunos produziram três atividades dirigidas como amostragem qualitativa.

Dos alunos da 2ª série, foram matriculados 21 alunos, destes 09 passaram no ENCCEJA, 04 desistiram e 08 alunos se mantiveram matriculados e frequentes - eles assinaram o Termo de Livre Esclarecido; 03 deles tiveram o aproveitamento curricular de Filosofia aprovado, mas cursaram regularmente as aulas; e apenas 01 se recusou a participar da pesquisa, de modo que para fins de amostragem foram analisadas 07 atividades, sendo 03 da 1ª série e 04 da 2ª série. São alunos com diferentes faixas etárias e gênero, que entrelaçam as experiências de vida com modos diferentes de perceber o pensamento filosófico e o discurso do poder-saber formal.

A partir dos dados coletados nas atividades pedagógicas realizadas pelos alunos, buscou-se, num segundo momento, verificar se com elas havia a possibilidade de interpretar

como um revezamento discursivo de um saber a outro, no caso, se eles realizaram a passagem do senso comum para o senso crítico – reclamado pela Filosofia como reflexão e posicionamento crítico diante dos problemas filosóficos. Dessa forma, ficou a dúvida, em que medida os saberes filosóficos críticos auxiliam os alunos nesse processo? Partimos da hipótese de que os alunos enfrentavam dificuldades de aprendizagem frente ao instituído e que, para tanto, necessitavam de uma mudança no saber-poder verticalizado que compõe essa rede de saber: o currículo de Filosofia.

Para deixar clara a metodologia da coleta de dados utilizada, darei<sup>12</sup> exemplos das aulas ministradas aos alunos do PROEJA e quais foram os conteúdos trabalhados nos dois bimestres. Uma observação importante diz respeito à questão da leitura, partindo da realidade de nossas escolas públicas, nas quais as aulas de Filosofia são também aulas de leitura, escrita e produção textual. Essa metodologia tinha por objetivo alinhar, na mesma discussão, atitude crítica em relação ao que é Filosofia, enquanto conceito e forma de pensamento.

Foi solicitada a participação dos alunos por meio de exemplos de suas vivências em que foram observadas as mudanças e movimentos causais e relacionais. Essa participação oral servia como um prelúdio da atividade escrita que foi proposta. Os conteúdos de Filosofia trabalhados foram expostos e discutidos nas aulas em diferentes momentos e com procedimentos metodológicos diversos, aula teórica expositivo-dialogada, exibição de pequenos vídeos temáticos relacionados ao conteúdo estudado, leituras e discussões com excertos de textos filosóficos, textos literários e textos de circulação geral, como noticiários de *sites*, *blogs*, revistas eletrônicas, etc. E outros, apresentados na forma de uma charge (*cartum*, tirinha) e estavam ligadas ou interligadas, de algum modo aos conteúdos estudados no bimestre. Os conteúdos trabalhados no bimestre foram: “Mito, filosofia e ciência” - com a turma da primeira série e com a turma da segunda série “A Filosofia como instrumento de reflexão e ação”. Nesse propósito, o tema básico para a turma da primeira série foi “O que é Mito, O que é Filosofia e O que é Ciência”. Trabalhei dois textos, um texto foi retirado do livro didático intitulado “Filosofando: introdução à Filosofia”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2016), que traz reflexões acerca do discursivo dos primeiros filósofos gregos e suas problematizações da realidade, na busca de constituir o princípio das coisas. Outro texto trabalhado, foi uma charge retirada da *internet* em que há um diálogo entre Sócrates e um sujeito. “Sujeito esse, representado sem rosto, em que ele perguntava a Sócrates: - o que

---

<sup>12</sup> Às vezes, tenho a necessidade de escrever em primeira pessoa, pois trata-se de uma experiência que precisa ser relatada da forma como aconteceu pela professora.

é preciso para ser filósofo, ao que ele responde: - além de duvidar de suas certezas... Admitir sua ignorância, abrir mão dos dogmas e... o sujeito completa: - ‘ter um *twitter*!’”

Na mesma atividade havia um esclarecimento acerca do que era o *twitter*, mensagem de Evan Williams, diretor executivo e fundador da rede social, bem como, além do conceito, ele fala sobre a utilidade, e ao lado foi inserido um exemplo de mensagem postada nessa rede social. Essa escolha se deu, por ser uma plataforma muito usada na atualidade, inclusive pelos presidentes, tanto dos Estados Unidos, quanto do Brasil, para comunicações, muitas vezes, de cunho oficial.

Uma possibilidade de explorar diferentes conteúdos surgiu com a explanação do conceito de ciência e sua provisoriedade, que permitiu aos alunos observar a diferença do modo de pensar dos povos da antiguidade antes do pensamento filosófico e depois dele. O pensamento científico surgiu com o pensamento filosófico, pela busca da verdade a partir do pensamento racional. A ideia foi marcar a diferença entre mito e ciência, deixando claro que as regras científicas mudam de acordo com a cultura e a época. Esse tema permitiu analisar o conteúdo relacionado à tecnologia digital – como a tecnologia (uma forma de racionalidade) modifica o modo de fazer ciência e é modificada por ela, conforme a cultura, como modifica as relações de trabalho e o próprio homem. Estamos estudando, assim, ao mesmo tempo, vários conteúdos estruturantes interligados – o Mito, a Filosofia e a Ciência – com diferentes conteúdos básicos – a pluralidade, informação e comunicação, o conceito de verdade, a função dos mitos na antiguidade e hoje, o pensamento filosófico, dentre outros - numa mesma aula, o que nos auxilia a pensar uma estratégia para executar a tarefa de trabalhar os conteúdos propostos na ementa, com a carga horária de que dispomos, e já mencionada no texto. As atividades, pelo modo como foram propostas, permitem que apareça a fala do aluno e o seu posicionamento frente aquilo que lhe fora “ensinado”, ou seja, ele assume uma voz para falar da sua relação com a estrutura de pensamento filosófico, sem perder de vista as suas experiências de vida. Essa metodologia está prevista no PPC do curso:

Metodologia proposta para desenvolver o currículo do curso PROEJA é a dialógica. Entende-se que às aulas devem ser significativas, conduzidas a partir de temas geradores, como propõe a pedagogia freireana. O professor deve levar em conta a bagagem cultural e as particularidades de cada estudante ao EJA/PROEJA ao preparar suas aulas. Pois, entendemos que o estudante EJA/PROEJA, são em sua maioria trabalhadores que estão retornando à escola em busca de ressignificação de saberes. Assim sendo, é necessário que todo o currículo ao curso seja desenvolvido a partir dos contextos e das vivências dos estudantes, para que a aprendizagem deles seja de fato significativa. (PPC/IFTO, 2013, p. 17).

De certa forma, para começar a pesquisa, contamos como um conhecimento tácito<sup>13</sup> sobre a realidade dos alunos do PROEJA: eles possuem uma dificuldade em compreender o saber formal instituído como um poder-saber e aceitam muito passivamente quando os temas surgem em debates em sala de aula. Uma possível resposta para o problema é a adequação dos saberes escolares à realidade socio-histórica e cultural dos alunos, contando com a aplicação de uma sequência didática contextualizada, como testes para o ajuste deste saber ao modo de entender dos alunos, respeitando as suas especificidades. Partimos do pressuposto foucaultiano de que onde há poder há resistência e a ideia é evidenciá-la, explicitando suas interrelações e desenvolvendo implicações. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar; ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças (FOUCAULT, 2017a).

Foi ao colocar em prática uma metodologia dialógica que, de certo modo, deu-nos a condição de constatar os revezamentos discursivos e, durante a pesquisa, interpretar a compreensão que os alunos têm dos temas filosóficos e da rede de poder-saber veiculada por eles. Observamos que os alunos realizaram as atividades conforme o proposto nos enunciados, o que nos deu a possibilidade de analisar a relação entre a teoria e a prática, e, também, a relação entre poder-saber e saber-poder.

Na turma da 2ª série foram trabalhados excertos do texto “O mito de Sísifo”, de Albert Camus e a letra da música “Mama África”, de Chico César, ambos com foco voltado para o mundo do trabalho e para as formas de relações que delas se depreendem. Duas atividades filosóficas foram trabalhadas, ambas inter-relacionadas. A primeira atividade propunha a elaboração de um texto dissertativo com as seguintes provocações: Quais são as cavernas da nossa atualidade? Estabeleça o sentido dos dois textos com a Filosofia da nossa atualidade. A título de esclarecimento, para maior compreensão, a atividade foi descrita. O primeiro texto foi um excerto retirado do livro eletrônico intitulado “Filosofia para o ENEM” (REIS, 2018). Reis traz uma explanação acerca do texto a “Alegoria da caverna de Platão”. O objetivo foi mostrar os modos como na atualidade um clássico da Filosofia é explorado e usado em avaliações, como o ENEM. O segundo texto, por sua vez, dentro da mesma perspectiva dissertativa, traz uma *charge* retirada da *internet*, em que há um diálogo entre um caramujo e uma joaninha.

---

<sup>13</sup> O conhecimento tácito é “aquilo que o pesquisador ‘sabe’ embora não consiga expressar sob forma proporcional – para orientá-lo sobre o que observar” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 151). Trata-se de uma espécie de intuição.

O caramujo pergunta a joaninha: - O que ela está fazendo e, ela disse: - Estou na internet. O caramujo pergunta: - Não quer passear? O dia está lindo! A joaninha responde: - Agora não...tô teclando com um marroquino rico! O caramujo reflete: - Temos caverna de Platão portáteis hoje em dia... Ao que a joaninha diz: - Olha, achei Platão na *wikipedia*!

A atividade foi pensada para estabelecer um diálogo com um excerto da obra “O mito de sísifo”, de Camus. A atividade consistiu em questões abertas em foram solicitadas as opiniões fundamentadas dos alunos, com perguntas direcionadas que traziam possibilidades de diálogo entre os textos. Em posse dos conteúdos e do material didático elegido para trabalhar a temática, os procedimentos metodológicos foram: leitura dos textos filosóficos e discussão dos pontos principais levantados pelos alunos, aulas teóricas com exposição dialogada a partir da concepção de conhecimento e de trabalho, que os textos permitiram fazer. Durante as aulas, foram exibidos pequenos vídeos disponíveis no *youtube*, com o tema “Filosofia volume 1 - A caverna de Platão - EJA mundo do trabalho”<sup>14</sup> e “O mito de Sísifo e a questão dos trabalhadores”<sup>15</sup>, e também, foi passado e discutido em sala, a relação dos textos e vídeos com a música de Chico César, “Mama África”. Uma das propostas foi trazer a discussão de gênero para as relações de trabalho, os vários papéis em que a mulher é cobrada a desempenhar ao longo da história e na atualidade (uma breve abordagem). A filósofa frankfurtiana Olgária Mattos tece os comentários sobre a vida dos trabalhadores a partir de uma leitura do mito de Sísifo.

A caverna de Platão tudo o que vemos e percebemos à nossa volta é mesmo real? Essa pergunta está na origem da Alegoria da Caverna, uma das passagens clássicas da filosofia, do grego Platão. O vídeo usa o teatro de sombras para explicar a metáfora das sombras projetadas nas paredes de uma caverna. Participação da professora e escritora Marcia Tiburi.

A proposta era trazer a reflexão para a Filosofia e o mundo do trabalho, bem como infinitas possibilidades que esse texto nos provoca a pensar. Camus é um filósofo contemporâneo e retoma o mito para refletir acerca da condição humana. A vida, para ele, segue uma rotina diária determinada por instâncias como a religião e o sistema capitalista de produção, mundo administrado. Levantamos pela manhã, trabalhamos, comemos,

<sup>14</sup> ROMAZZINI, Luiz Carlos. Filosofia volume 1 - A caverna de Platão - EJA mundo do trabalho. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0vBDiHWu6h8&feature=youtu.be> acessado em 10/02/2019.

<sup>15</sup> GIANNINI, Evie (UERJ/PPGPS) Roteiro e Realização; SOARES, Jorge Coelho (UERJ/PPGPS) Orientação. O mito de Sísifo e a questão dos trabalhadores 2010. Disponível em: <https://youtu.be/wGFeRO7rFGM> acessado em 10/02/2019.

reproduzimos e etc. E tudo isso não faz sentido, uma vez que se refere a modos de pensar e viver que se impõem ao indivíduo, sem que desse mundo estruturado o indivíduo participe, como se não houvesse escolhas. Essa metáfora da vida moderna permite pensar algumas possibilidades de elaborações próprias que envolvem atividades do pensamento e modificam quem as realiza. Essa tomada de consciência da condição humana supera o pensamento de algo natural, dado por um destino – algo mítico-religioso; a realização deste trabalho produzido pelos alunos deve levá-lo a perceber as relações de trabalho e de produção da existência, a depender de cada indivíduo, e ser encarado a partir de uma construção particular de liberdade. O trabalho, que rege as nossas vidas, precisa ser refletido de diversas formas nas aulas de Filosofia, não como mero trabalho, mas como produção da existência, como uma produção cultural da humanidade e, por isso, como fundamento das relações humanas. Entendemos, portanto, que essa temática deve fazer parte da ementa – com consciência e crítica -, concentrando-se na sua dinâmica em estreita relação com os modelos de organização social, já que a intenção é mostrar que o processo histórico de produção existência não se dissocia da vida de cada aluno e cada um tem algo a dizer sobre isso.

Todo esse processo foi pensado dentro de uma perspectiva interdisciplinar e atende perfeitamente os PCNs, sendo que as estratégias utilizadas ensejaram ajudar os alunos na compreensão dos conceitos de trabalho e na representação que têm sobre a vida. Refletir em como a tecnologia tem criado novas formas de trabalho e o transformado, bem como tem transformado a vida das pessoas e suas relações. Levá-los a uma possibilidade de reflexão, em como vamos encarar essa atividade cotidiana. Procuramos, durante as aulas, ressaltar as relações de poder no trabalho e nas relações humanas, como elas historicamente foram desenvolvidas, e como nos produzimos a partir delas. A música e o vídeo ajudaram a compreender as diferentes formas de discutir esse tema, juntamente com a Filosofia e em como a estética é um saber importante para o pensamento filosófico nas diversas manifestações do pensamento e da expressão humana, em como tudo pode ser pensado e entendido a partir dela. Ressalta-se a importância de se trabalhar de maneira interdisciplinar, no caso utilizando os recursos artísticos e audiovisuais como potenciais produtores de saberes.

Cabe aqui justificar que o tema trabalho e tecnologia não é contemplado na ementa vigente e, portanto, achamos interessante experimentar uma sequência didática que tratasse do tema. Primeiro, por não ser tema contemplado na ementa de Filosofia e que achamos relevante aparecer. É um tema ligado diretamente à vida dos alunos, que são trabalhadores. Segundo, por fazer parte de toda construção humana e da própria condição humana. Terceiro, por ser um tema essencial na formação para o mundo do trabalho, num curso que associa EJA, Ensino

Médio e Ensino Técnico, ou seja, por estar entre os temas que perfazem a identidade do curso para ressaltar a identidade do aluno trabalhador e a importância do conceito de trabalho pensado criticamente.

Os saberes – visões de mundo, concepções de ciência, de ética, de cultura, de relações de trabalho, etc. devem estar presentes nas propostas curriculares. Tal entendimento é necessário, tendo em vista uma maior clareza sobre a educação e a formação humana – o trabalhador que se almeja formar -, visando atender uma demanda não somente social e econômica, mas, sobretudo histórica e humana.

De fato, o estudo foi realizado para produzir mais do que conhecimento meramente teórico, mas também de cunho prático, embora não esteve presente a ambição de desenvolver uma aplicação que resolvesse qualquer situação/problema. Conforme ensina Gil (2010, p. 27), “pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” são classificadas como básicas e estratégicas. Nesse sentido, o presente trabalho pretende apenas contribuir para o Ensino de Filosofia no IFTO/Araguaína. Sabidamente, “a significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 159). Esta pesquisa que ora apresento em forma de dissertação modificou a minha prática profissional e me tornou mais cuidadosa com a formação humana dos alunos.

Como produto para o Mestrado profissional, apresentamos uma ementa que vai ser implementada no Curso de Formação Inicial e Continuada do PROEJA e uma sequência didática experimentada. Com vistas nesses resultados, essa pesquisa, em grande medida, pretende marcar a presença da Filosofia no PROEJA, valorizando a importância dos fundamentos filosóficos na formação dos alunos no que tange às suas expectativas e demandas sociais, culturais e profissionais.

## **2. Da teoria à prática: a interpretação dos efeitos de sentidos nos revezamentos discursivos dos alunos da 1ª Série do Ensino Médio**

Neste tópico trazemos a análise da sequência didática experimentada na turma da 1ª série PROEJA, tendo por referência os “efeitos discursivos” próprios da educação formal manifesta nos conteúdos de Filosofia do bimestre e, em como os alunos atribuíram significados próprios a esses conteúdos, ao que chamamos de “efeitos de sentidos” em suas enunciações escritas. Como já descrito no tópico metodológico, essas atividades foram produzidas durante

o primeiro e segundo bimestre, do semestre 2019/1, em que o objetivo era fazer com que os alunos manifestassem por meio da escrita, os seus saberes, seus aprendizados e suas opiniões fundamentadas em relação aos conteúdos formais estudados na disciplina de Filosofia.

Essas produções foram pensadas, especificamente, para gerar elaborações dissertativas em que os alunos se expressassem a partir de uma questão chave levantada, primeiro de forma oral, depois escrita, tendo por base excertos retirados de alguma obra, mas sempre em correspondência ao material trabalhado em sala e com estreita relação aos saberes da vida cotidiana. Utilizou-se, para esse fim, várias abordagens metodológicas como já descritas, o que visava possibilitar a absorção e discussão da temática. Nesse modo de proceder, entendemos que o Ensino de Filosofia tem certas características e que ela se intensifica na modalidade do PROEJA, abrindo horizontes para concebermos a relação entre a teoria e a prática, numa perspectiva de passagem, de movimento de fala e conduta, para usarmos os termos de Foucault e Deleuze (2017a), condição de “ação de teoria e de ação prática”, o que aqui implica pensar em revezamento discursivo.

Para procedermos às análises propriamente ditas, mobilizamos, em forma de recortes discursivos (RD), alguns trechos dos argumentos dos alunos constantes nas atividades realizadas em sala. Dado a bom termo, a relevância dessas especificidades mencionadas, os primeiros Recortes Discursivos (RD1, RD2 e RD3), dizem respeito aos relatos de três dos alunos, que, em conjunto com outros realizaram a atividade proposta ainda no primeiro bimestre. Essas atividades foram selecionadas a partir dos documentos oficiais norteadores dos saberes filosóficos. Notemos no trecho abaixo que os alunos foram tratados nas análises como locutor e suas falas nomeadas como RD1, RD2 e RD3 e que estabeleceram uma relação dos efeitos de sentido manifestados a partir dos efeitos discursivos dos conteúdos filosóficos trabalhados. Depois de descrita as condições em que ensejaram a metodologia utilizada para o ensino do conteúdo, na seção anterior deste capítulo, segue alguns trechos das atividades da aula do dia (04/04/2019) referente a proposta da atividade analisada. Nessa atividade foi proposta a elaboração de um texto dissertativo sobre o tema “Por que a filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade?” e foi pedido, ainda, a justificativa e a relação entre os dois textos. Segue um panorama:

Conteúdo	Mito, Filosofia e Ciência
Tema	O que é Mito, O que é Filosofia e O que é Ciência
Textos	1) “Filosofando: introdução à Filosofia”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2016); 2) uma <i>charge</i> que traz um diálogo entre Sócrates e um sujeito. Sujeito esse, representado sem



	rosto, em que ele perguntava a Sócrates: “o que é preciso para ser filósofo, ao que ele responde: - além de duvidar de suas certezas... Admitir sua ignorância, abrir mão dos dogmas e... o sujeito completa: - ‘ter um <i>twitter</i> ’!”
Vídeo (2018)	Filosofia volume 1 - A caverna de Platão - EJA mundo do trabalho <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0vBDiHWu6h8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=0vBDiHWu6h8&amp;feature=youtu.be</a>
Atividade proposta	Debate e elaboração de texto dissertativo: Por que a filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade?
Habilidades e competências	Ler, interpretar e escrever textos filosóficos. Formação para a cidadania e para a vida.
Propósito da coleta de dados: Recortes Discursivos (RDs)	Revelar os efeitos de discurso e interpretar os possíveis revezamentos discursivos.

O RD1 foi transcrito exatamente da forma como o aluno escreveu:

(RD1) A importância da filosofia para a humanidade a filosofia, é importante para o pensamento crítico da humanidade, por que requer esforço de nossas mentes em relação às verdade implantadas em nossas vidas. E com a filosofia podemos criticar as informações as quais não concordamos, surgindo assim pensamentos críticos. sobre tal assunto, a filosofia nos ensina à nos perguntar, à questionar, duvidar, de tais informações. sem a filosofia é impossível fazermos tais questionamento, e se aceitamos tudo o que nos é transmitido, então não somos pessoas livres e sim presas as ideias de outros, sem o direito de nos expressar.

A relação entre o texto 1 e o texto 2 é que ambos há uma interferência o texto 1 tem a influência da religião. e o texto 2 tem a influência da tecnologia. (*twitter*) o sentido do texto 2 referente a filosofia de nossa atualidade é que nos mostra que estamos aceitando tudo o que nos é oferecido sem questionarmos a origem ou a fonte daquele conteúdo que estão nos oferecendo.

Considerando a enunciação escrita neste RD1, em que o aluno tematiza a sua relação acerca da importância da filosofia para o pensamento crítico, ele o faz de modo crítico, sinalizamos que na enunciação há um entendimento, uma resignificação do ensino de Filosofia e de como comumente é explicada nas aulas, e que para ele teve um sentido explícito no binômio particular e universal. Ao analisar o texto (RD1), é evidente seu parecer quanto à importância da Filosofia ao pensamento crítico da humanidade e que sem ela não seríamos capazes de tecer análises críticas sobre as informações recebidas, um caráter eminente da disciplina. Do meio de uma série de possibilidades de análises, ele convoca o todo, a ideia de universal (humanidade) para o particular (em nossas vidas). O que podemos entender é que no funcionamento desse discurso houve o atravessamento que lhe assegura um “certo” estatuto de verdade, ou seja, de que todos os seres humanos precisam da Filosofia e não apenas alguns. É interessante notar como o texto, o locutor marca que é um esforço para se livrar do que foi implantado na vida, ou seja, como ao longo do tempo fomos constituídos e aprendemos as coisas como verdades, sem muitas vezes, haver nenhum tipo de questionamento frente ao

instituído, problematizando, questionando, colocando em suspensão é trabalho da Filosofia. Na esteira foucaultiana, ficam expostos os discursos que nos são apresentados ao longo da história e que nos constitui, nos forma, como apontado no texto. E eles têm um estatuto de verdade e, conseqüentemente, seus efeitos em nossas vidas, em nossas subjetividades.

Parece haver uma percepção do aluno, que se vale do senso crítico para admitir que precisa se livrar do senso comum. Além dessa percepção, ele filosofa sobre a liberdade, quando diz que não nos posicionamos e aceitamos tudo que nos é oferecido, e alega que “sem a filosofia é impossível fazermos tais questionamento, e se aceitamos tudo o que nos é transmitido, então não somos pessoas livres e sim presas as ideias de outros, sem o direito de nos expressar”. Ele apresenta um pensamento que por muitos anos e até na atualidade ainda persiste - a Filosofia como detentora de um poder que foi, em muitos dos seus discursos ao longo da história, difundidos como verdadeiros e legitimados no sistema educacional.

Ao estabelecer as relações entre os dois textos, o aluno vê a influência religiosa, fato que pode ser explicado, também, pela discussão ocorrida durante a exposição-dialogada em aula, atravessando as explanações do mito ao logos. Foi discutida a relação da mitologia grega com a religião, pelo fato de que os mitos tentam explicar a realidade a partir dos deuses, tendo assim, suas causas, sua origem, ou seja, a explicação de todas as coisas que há no mundo por meio das crenças. E o aluno resgata essa relação explicativa como proposto na atividade. Ele pontua como a Filosofia traz uma concepção sobre o tema, mostrando que o papel dela seria ensinar a não aceitar tudo sem questionar, que é um dos propósitos da disciplina, colocando temas que permeiam a sua vida. Nesse sentido, podemos considerar que os efeitos de discurso revelaram um revezamento discursivo – a passagem de uma condição de pensamento a outro - visto que a Filosofia seria uma espécie de ferramenta para o pensamento na resolução de problemas e promotora de ações que, em tese, modificam a prática. O aluno parece perguntar o porquê de tanta inércia, uma vez que tem a ferramenta do questionamento que poderia levar a uma ação, uma contraconduta. Podemos dizer que em sua fala a Filosofia atingiu o objetivo enquanto disciplina curricular – gerou uma resistência e uma contraconduta. A resposta do aluno é permeada por passagens, por resistência a uma condição estabelecida que no decorrer das aulas de Filosofia, foram construídos e ressignificaram seu pensamento

Evidentemente, a situação criada para coletar os dados também revela que houve uma reprodução discursiva de que a Filosofia é um saber legitimado que detém um poder assentado na crítica, no pensar certo, ao revelar no efeito de discurso que tudo está sendo aceito de forma passiva. Somos levados a interpretar que o aluno visualizou uma relação paradoxal, a saber,

que a Filosofia concebe o pensamento crítico, o questionamento, a dúvida, mas que as pessoas aceitavam situações passivamente.

Vimos um discurso acerca das relações de poder-saber - somos levados pelos discursos que agem como verdades e governam nossas vidas e formam nossas formas de pensar e agir. Levando a bom termo a tônica teórica a que nos filiamos, seria dizer que, as concepções do estatuto discursivo da Filosofia foi um “regime de verdade” difundido e que “está ligado a sistemas de poder, e elas produzem discursos, apoiam e há os efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. (FOUCAULT, 2017a, p. 54).

A seguir, outro Recorte Discursivo de atividade produzida pelo aluno 2.

(RD2) o pensamento crítico é uma importante ferramenta para analisamos o mundo que nos cerca e nos auxiliar nas tomadas decisão aprender a deixar de lado nossos preconceitos, Como a forma de pensar, não julgar o livro pela capa porque a humanidade julga de mais e o fato de não conhecer suas intenções origem do mundo situações, que ocorre na sociedade ou critica fato da realidade etc...

2- Por quê é muito grande a quantidade de informações que trafega diariamente na internet! Nosso grande problema hoje não é a falta de informação, sim, o seu excesso. Quem tem discernimento e autoconhecimento aproveita melhor, rende mais, porque sabe selecionar o que importa e o que não importa na internet, ou pra quem não tem conhecimento do, E se não sabemos algo, devemos perguntar, indagar, investigar examinar, ele pensou algo e acredito quele não sabia a resposta do quele penso, como ter um twitter.

Neste recorte discursivo, percebemos que a aluna evidencia a manifestação do ensino de Filosofia, primeiro como ferramenta, ou seja, algo utilitário que no mundo ajudará na tomada de decisões e ainda na superação do preconceito. Ele tematiza em sua escrita, algumas possibilidades que a Filosofia pode proporcionar no sentido de construir argumentos para pensar acerca de determinadas questões, ou melhor, todas as questões da vida humana. Com base nestes e em outros enunciados, o aluno coloca a questão da vida, situação em que esteja sensível a pensar com base nos pensamentos filosóficos e que há relações com o conteúdo trabalhado em sala, mas questões também que extravasam. Isso pode ser perceptível na passagem de fala em que ele reclama para si a reflexão, o que nos é possível dizer que coloca questões de sua vivência na relação com a prática filosófica, marcada por sua subjetividade: “como a forma de pensar, não julgar o livro pela capa porque a humanidade julga de mais e o fato de não conhecer suas intenções origem do mundo situações, que ocorre na sociedade ou critica fato da realidade etc.”. Na escrita deixa entrever fatos, talvez, que sejam de construção de si, com o conteúdo estudado, visto que a passagem do Mito a Filosofia se dá na busca da origem de todas as coisas, discussão feita em aula e ele buscou tematizar essa relação, todas as construções que marcam significativamente a vida. Nesse movimento, o argumento é

acompanhado de um tom de denúncia, produzido pelo modo como são agenciadas as palavras “julgar” e “não conhecer”.

Ao situar o conceito de *contraconduta* entendida na esteira foucaultiana como atitude que exige um posicionamento, podemos afirmar que nesta relação com o ensino de Filosofia a aluna está ressignificando o conteúdo estudado, uma vez que ao buscar os efeitos de sentidos ela coloca em suspensão alguns saberes estabelecidos como o não julgar precipitadamente, analise primeiro, pois depois dessa primeira camada virão outras que possam ser revelados algo que não se viu em um primeiro momento, este modo de compreensão a situa na perspectiva educacional da aquisição das habilidades e competências exigidas, uma vez que consegue entender o pensamento filosófico e interpretá-lo a partir de sua realidade.

Na relação entre textos é salientado que quem tem o “discernimento e autoconhecimento” seleciona o que importa e o que não importa na *internet*. Percebe-se que a aluna deixou escapar na sua escrita à ironia da charge, ou seja, o implícito no diálogo, ou seja, a concepção de que seria impossível o personagem filosofar, uma vez que teria que duvidar das verdades postas, admitir a ignorância e abrir mãos dos dogmas. O *twitter* é o lugar que é o contrário de tudo isso, são informações postas e tomadas, na maioria das vezes, como verdades prontas e acabadas. Entendimento que pode ser percebida explicitamente pelo autor que produziu a charge. Contudo, o que implica percebermos é que o momento em que ela tematiza essa rede social, vincula apenas, como mais um canal de comunicação a se conhecer, deixando escapar a ironia dialógica, mas atendo-se para o “autoconhecimento e discernimento”, ou seja, o pensamento crítico, que é também característica do filosofar. Percebe-se, também, um movimento de espregueira, de dúvida e que procura pensar a partir dos seus modos de vida, de compreender as coisas, e isso se caracteriza como uma passagem de um discurso a outro – um revezamento - uma relação de teoria e prática que produz um novo saber apoiado nos saberes filosóficos.

A amostra RD3 diz o seguinte:

(RD3) Hoje em dia estamos acomodados com as informações do dia à dia, e não buscamos conhecimentos, entendimentos

Eu particularmente por ser uma pessoa evangelica creio muito nos ensinamento evangelico.

Não entendo muito sobre filosofia, mais o pouco que estou aprendendo, percebo que a filosofia e muito importante, porque nos ajuda a buscar mais conhecimento e desperta em nos uma curiosidade a buscar mais e entender sobre aquilo que nos e repassado.

A filosofia e uma sabedoria a mais sobre as coisas

2- No meu modo de pensar, redes sociais não ajuda muito pois as pessoas se acomodaram muito, pois acreditam em quase tudo o que ve.

Ao considerar o recorte discursivo dessa aluna, percebemos que faz uma separação quanto às formas de conhecimento. É evidente que, ao fazer sua avaliação sobre a importância da Filosofia e a relação com os dois textos, ela manifesta sua opinião acerca do comodismo para com as informações a que somos o tempo todo submetidos. A relevância da locutora manifestar sua condição de evangélica e que, como falamos, em formas de conhecimento na aula essa condição se apresenta como importante e que pelo modo de vida ela concebe, também, como saber importante.

É evidenciado que a aluna percebe o comodismo em aceitar passivamente as informações sem antes passar por um crivo de avaliação crítica, condição própria da Filosofia. Ela concebe que a Filosofia, sendo um saber a mais das coisas, pode despertar a curiosidade para buscar uma melhor compreensão dos fatos, ou seja, entender porque se analisa desse modo e não de outro. Tal afirmação pode ser analisada no seu recorte de fala “porque nos ajuda a buscar mais conhecimento e desperta em nos uma curiosidade a buscar mais e entender sobre aquilo que nos é repassado”. Podemos entrever nessa fala que a aluna vê como possível na Filosofia o saber como capaz de entender o que nos é repassado, o que seria dizer pensar em outras possibilidades de entender a construção de verdades das coisas, das informações. O que nos permite analisar que a Filosofia para ela é um saber crítico e selecionador do conhecimento e é capaz de levar ao entendimento dessas “coisas” que nos são repassadas. Nesse sentido, nota-se um revezamento discursivo, do senso comum para o senso crítico, sem a interferência da religião, que ela soube diferir dos saberes filosóficos. Não houve resistência e contraconduta em relação aos saberes filosóficos.

Quanto à relação entre textos, ela diz que as redes sociais fizeram as pessoas acomodadas e que acreditam em quase tudo o que veem, ou seja, para ela há uma relação de subjetividade com a rede que, nos é possível supor que as pessoas estão tendo poucas ações por si mesmas, dependem de alguns suportes para fazerem manifestar suas próprias opiniões. Nesta observação, é possível perceber que houve um afeto ao discutido em sala, na tentativa de uma melhor explanação para compreensão do papel que, muitas vezes, a rede social desempenha, foi mencionado numa analogia aos modos de conhecimento a “Alegoria da caverna”, texto do livro VI, de “A República”, de Platão. O que pode tê-la levado a relacionar ao comodismo, ao não sair desse mundo de verdades prontas e acabadas virtualmente para uma análise material e crítica dos fatos recebidos. Dentro da concepção que a locutora assume e concebe, há o prisma em que ela vê a Filosofia como possível de um saber crítico, mesmo se colocando na condição de não entendedora (podemos abrir um questionamento sobre esse tipo de Filosofia que está no currículo, desarticulado do modo de vida de grande parte dos alunos e que não se faz entender).

Poderíamos arriscar a dizer, que talvez essa Filosofia é que não seja alinhada a sua realidade, é distante da condição que a coloca como mulher, negra, mãe e trabalhadora caixa de supermercado. Essa realidade se distancia mais ainda, da Filosofia branca e europeia.

A partir desses recortes discursivos, é possível dizer que, no caso destes locutores, a relação de saber-poder está entrelaçada nos discursos que enunciam a Filosofia. Uma vez que ancoram suas falas em produções que se manifestam ao longo da história, uma verdade que parece consolidada nos discursos que tratam da Filosofia como, de difícil compreensão, sem articulação com a vida cotidiana, ou só para os mais sábios. Parece-nos, haver um compromisso em esclarecer que a Filosofia não é a portadora de valores universais de verdade, é um saber que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às formas de pensamento do homem, o que a coloca em um lugar importante para sacudir as evidências do já dado. Contudo, vimos a condição de revezamento discursivo, mas não desconsideramos também muitos conflitos a depender do modo que a Filosofia seja trabalhada, por exemplo, frente à fé evangélica.

Com a finalidade de verificar quais os efeitos de sentidos produzidos pelas atividades e como se manifestavam nas condições para o revezamento discursivo, vimos sim, estas possibilidades e que a depender do modo como são ensinados os conteúdos e a seleção deles (quais devem ser ensinados) intensificam as condições de revezamento discursivo, ainda mais se vinculados a realidade que os alunos vivem.

### **3. Análise das enunciações dos alunos da 2ª série PROEJA**

Após, esclarecido todo percurso metodológico, na primeira seção deste capítulo, foi solicitado aos alunos à produção de um texto dissertativo, bem como, responder às questões abertas e diretas que ensejaram fazer aparecer nos discursos as opiniões fundamentadas a partir do que foi discutido nas aulas acerca do tema Filosofia e trabalho. Desse modo, ao prosseguirmos com as análises, lançamo-nos a analisar quatro recortes discursivos dos alunos da 2ª série do PROEJA, a partir dos conteúdos estudados, que serviram de base para as atividades que aos alunos participaram.

Os conteúdos seguiram o que consta na ementa: “A Filosofia como instrumento de reflexão e ação”. Tal conteúdo foi relacionado com o mundo do trabalho, a tecnologia e as relações de poder. Para tanto, foram trabalhados os excertos dos textos “A alegoria da caverna” do livro VI, de “A República”, de Platão. Este texto é comumente usado em materiais didáticos para marcar formas de conhecimentos e de revezamentos de um estado a outro de saber. É tido como um clássico da Filosofia grega, e pode ser explorado de diversas formas. O que podemos

considerar no pensamento foucaultiano acerca das formas com que relações de saber-poder engendram e funcionam em certos discursos.

Segue um panorama:

Conteúdo	A Filosofia como instrumento de reflexão e ação
Tema	Trabalho, tecnologia e conhecimento
Textos	1-O primeiro texto foi um excerto retirado do livro eletrônico intitulado “Filosofia para o ENEM” (REIS, 2018). Reis traz uma explanação acerca do texto a “Alegoria da caverna”, de Platão. O objetivo foi mostrar os modos como na atualidade um clássico da Filosofia é explorado e usado em avaliações, como o ENEM. 2- O segundo texto, por sua vez, dentro da mesma perspectiva dissertativa, traz uma <i>charge</i> retirada da <i>internet</i> , em que há um diálogo entre um caramujo e uma joaninha. “O caramujo pergunta a joaninha: - O que ela está fazendo e, ela disse: - Estou na internet. O caramujo pergunta: - Não quer passear? O dia está lindo! A joaninha responde: - Agora não...tô teclando com um marroquino rico! O caramujo reflete: - Temos caverna de Platão portáteis hoje em dia... Ao que a joaninha diz: - Olha, achei Platão na <i>wikipedia!</i> ” 3- O terceiro texto foi excerto do texto “O mito de Sísifo”, de Albert Camus.
Vídeos	“O mito de Sísifo e a questão dos trabalhadores” (2010). <a href="https://youtu.be/wGFeRO7rFGM">https://youtu.be/wGFeRO7rFGM</a> “Filosofia volume 1 - A caverna de Platão - EJA mundo do trabalho” (2018) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0vBDiHWu6h8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=0vBDiHWu6h8&amp;feature=youtu.be</a>
Música	“Mama África”, de Chico César. Álbum Cuscuz clã, MZA Music, 1996.
Atividade proposta	Debate e elaboração de texto dissertativo: Por que a filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade? A atividade com questões abertas para relacionar o mundo de trabalho dos alunos, as análises propostas por Camus.
Habilidades e competências	Ler, interpretar e escrever textos filosóficos. Formação para a cidadania e para a vida.
Propósito da coleta de dados: Recortes Discursivos (RDs)	Revelar os efeitos de discurso e interpretar os possíveis revezamentos discursivos

Para efeito de análise, vamos aos recortes discursivos escolhidos. Este texto parte da primeira atividade proposta, acerca da relação com as cavernas da nossa atualidade:

(RD4) A realidade atual

A tecnologia tem ganhado cada vez mais espaço na vida social da sociedade, e é por meio da internet que o mundo se torna cada vez mais virtual. Sócrates e Platão em suas frases pensadas e fala sobre prisioneiros que vivem em cavernas, simbolizando o mundo em que vivemos e as pequenas distrações como novelas, filmes, redes sociais etc que são as nossas próprias cavernas. O comodismo tem tornado o ser humano cada vez mais sedentário, antes, amigos se reuniam, faziam rodas de diálogos, encontros

familiares agora a grande parte se adentra em cavernas, vivem em um mundo totalmente individualista. Em meu convívio sou insenta deste mundo virtual, mas todos os dias me reúno com minha família em frente a televisão, é um momento de repouso para minha vida tão corrida é um entretenimento uma distração.

(RD5) A filosofia é importante para podermos ter um pensamento crítico acerca daquilo que vemos ou acreditamos.

Para tal pensamento crítico, podemos imaginar o mundo em que vivemos fosse uma enorme caverna, na qual somos de certo modo prisioneiros, prisioneiros de tradições, hábitos, crenças e diferentes culturas, onde somos ensinados a acreditar e contar e fabulas nas quais, por tanto de ouvirmos acreditamos piamente.

Mas para sairmos de tal caverna só depende de cada ser, pois dentro da caverna tudo é fictício. Nada é real fora da fixção temos uma realidade e na maioria das vezes é difícil de acreditar no real, pois pode nos parecer que o real é irreal.

A falta de conhecimento é o que nos proporciona a crer um fator ilusório, para isso temo que ter como principal aliado a filosofia, pois somente filosofando é que podemos ser capazes de sairmos da nossa caverna. E quando estivermos fora temos o dever de instruir outros a sair de tal caverna.

Em nosso meio existe vários tipos de caverna, como a grande mídia, TV, internet o uso excessivo de celular deixando cada dia mais presas a essas tecnologias, sem se dá conta do mundo real.

Considerando a enunciação do RD4, a aluna mostra em sua escrita o papel que a tecnologia representa. Ela articula ao conteúdo estudado “A alegoria da caverna”, e discutido em sala, e faz um paralelo da tecnologia com a prisão (caverna). Mas, esse discurso nos deixa margem para interpretar a noção de resistência à tecnologia virtual, uma vez que ela se coloca fora desse circuito.

Podemos entrever na esteira foucaultiana, uma contraconduta em relação ao modo como as tecnologias digitais na atualidade, sobretudo as redes sociais, afetam os nossos modos de vida, como tem invadido o espaço social, entendidos como um governo de condutas, à medida que há um esvaziamento das relações ao que ela chama de “comodismo, sedentarismo”, segundo ela, amigos e familiares se reúnem em rodas de diálogos e agora ficam em cavernas (preso ao virtual) criando um mundo à parte isolado e individualista, mas intencionalmente criado, para fazer funcionar desse modelo. A locutora entende que essas redes trazem um afastamento social, criam uma nova conduta, um outro modo de existência e dada a referência, pela perda das relações humanas “tradicionais”, contato de amizade e como isso tem afetado os modos de vida, a locutora deixa claro o quanto busca escapar dessa condição. Nesse sentido, a reflexão filosófica fica entendida como uma forma de problematizar essa realidade a partir de práticas da existência, a como é percebido essa condição pela locutora, e como a aluna aponta uma resistência a esse modo e busca em sua fala ressaltar o quanto esse mundo “real” é mais desafiador de viver do que o “virtual”, que é difícil escapar dessas malhas de entretenimento. Nessas concepções, a locutora afirma que a televisão é assistida em família, como em momento de “repouso”, buscando justificar, creio, afetada pelas críticas que também foram pontuadas em



sala quanto ao papel da televisão em nossas vidas, no modo como governam nossas vida, forma uma conduta, um modo de ser e agir que a sociedade acaba por adotar.

A RD4, ainda manifesta que é fruto de uma vida corrida, o que nos deixa entrever que esteja ligada aos fatores de sua condição de trabalhadora, mãe e esposa, aqui pode ser percebido uma relação de saber-poder. É uma rede em que a malharia discursiva coloca o papel que a mulher exerce socialmente. É quase uma idealização do enunciado, ou seja, nos deixa entrever que após cumprir todas as obrigações há um espaço para a família. Para a locutora, a televisão é um momento em que após um período de trabalho proporciona repouso. É interessante, que para ela, foi importante manifestar esse momento em família, uma subjetivação que nos dá condições de reclamar algumas possibilidades, do papel que é cobrado à mulher e, com toda a sobrecarga de trabalho, ainda precisa cuidar desses momentos, que parecem ser dela a obrigação.

Sua percepção da Filosofia, está ligada a algo que demanda por problematizar as coisas rotineiras, óbvias do dia a dia, mas não sem grande distanciamento do senso comum, o que nos deixa ancorar no pensamento foucaultiano da não passagem, do não revezamento discursivo, da não relação entre teoria e prática, como o esperado e proposto pela atividade, mas que consegue perceber que alguns instrumentos favorecem a uma prisão, a um modelo ideal que deve existir, apontado pela formas de pensar, de se subjetivar em relação ao ideal de vida.

É interessante destacar, que o percurso de uma resistência a algo implica aceitar um outro algo, muitas vezes pelo contrário ao instituído, só que neste caso, a locutora não discerniu a dimensão que ambos são iguais, TV e tecnologia digital, em termos de dominar, conduzir condutas, o que nos leva a apontar não haver resistência, não haver uma contraconduta aos instituídos, a locutora não problematiza que esse momento de família e TV também, são práticas de subjetivação e que formam modos de ser, pensar e existir aceita como parte de algo natural, apenas como menção de uma ação que tem ciência existir, para não aceitar tudo o que é dito como verdade, como referência da verdade .

No entanto, no âmbito escolar é preciso ater-se a uma possível ligação ao fato de como essa Filosofia lhe foi apresentada, isso vai implicar, também, nos modos de aprendê-la. A crítica ao dispositivo televisor está ligado ao momento de descanso frente ao labor do dia, essas capturas precisam serem problematizadas, mas nunca deixar de entender que já faz parte das nossas vidas como artefatos culturais, e cabe a cada um saber o modo de usá-la e como absorver os recursos que ela oferece. Essa era a análise que poderíamos dizer que condiz com o funcionamento crítico do revezamento discursivo.

Quanto ao RD5, já podemos incidir uma resistência atitudinal, podemos ver claramente em seu escrito, como se posiciona e como tem uma compreensão e subjetivação do modo como somos capturados, e, sobretudo, quais condições para sair desse estado. É recorrente ao pensamento filosófico, esta possibilidade, por ser uma das disciplinas escolares que intrinsecamente, questiona, problematiza, coloca em suspeição as verdades e faz-se uma reflexão dessas condições. O locutor apresenta uma possibilidade de passagem ao ver possibilidades de condições de saída, entendemos como uma contraconduta frente a que condição que se impõe, e historiciza o modo e as possibilidades para tais situações, clara relação de poder.

Postas estas condições, cabe analisar que o espaço da sala de aula é o espaço da contingência. A aula idealizada, pensada, projetada pelo professor pela vontade de saber nem sempre cumpre aquilo que o professor afetado por sua objetividade e intencionalidade produz. O que não desqualifica as produções, nem o critério avaliativo a que os alunos foram submetidos, nem as representações que os alunos fizeram. Cumpre aqui dizer que, como bem pontua Foucault (2014b) a instituição com todo o seu ritual acaba por desconsiderar os saberes, as representações dos alunos, especialmente os da Educação de Jovens e Adultos, e muitas vezes, por desconsiderar o inválido. O que se faz necessário que o currículo seja revisto no sentido de oportunizar uma relação com os modos de vida dos alunos e partir deles para um saber mais complexo. Esse RD5, ao situá-lo na esteira foucaultiana de passagem, podemos afirmar que houve uma passagem de pensamento a outro, de um senso comum problematizado, compreendido para um senso crítico, um posicionamento claro que incide no que tomamos de revezamento discursivo.

Na sequência de análise das atividades propostas, no dia (30/05/2019), ainda na turma segunda série, foram trabalhadas as seguintes questões temáticas ligadas ao trabalho: Responda a luz do texto de Camus, “O mito de Sísifo”, as seguintes questões.

1- Como você relaciona “O mito de Sísifo” com a forma de trabalho na atualidade? 2- Em sua opinião, o que Camus quis dizer com “Se esse mito é trágico, é que seu herói é consciente. Onde estaria, de fato, a sua pena, se a cada passo o sustentasse a esperança de ser bem-sucedido?” 3- Como você vê a relação de poder que o trabalho desempenha nas relações humanas? 4- Em seu trabalho, como você se vê? Quais são as suas relações com seu patrão e colegas? 5- Qual o significado de trabalho para você? E qual o significado do seu trabalho para você, caso você trabalhe.

Ao considerar o contexto que esta instituição ocupa, os discursos dos alunos ganham uma nova tônica, uma vez que já são trabalhadores, muitas vezes, em trabalhos diferentes do

tecnológico, mas um trabalho manual, até braçal. E o curso de formação que recebem, muitas vezes, não só não está ligado à sua área de atuação, mas bem distante do seu campo social, do seu campo de vivências.

Ao considerar a perspectiva de trabalho, é interessante destacar que há um modo como os discursos que circulam sobre ele e suas implicações circulam e são comumente sustentados pelos discursos neoliberais de verdade.

Esse discurso neoliberal traz consigo uma rede discursiva que vai desde a formação dessa mão de obra, ao ingresso no mercado e o manter-se nele, tudo incorporado a um discurso da meritocracia, da produção, do rendimento dos colaboradores.

Para seguirmos com as análises, fizemos um recorte de três questões. As respostas dadas pelos alunos nas questões de número 3, 4 e 5 objetivaram fazer os alunos pensarem a partir de si, um exercício que consideramos filosóficos no sentido de abrir possibilidade de discussões e pensamentos, com questões ligadas diretamente às suas vidas, e que, rotineiramente, não pensamos sobre elas.

São questões ligadas à profissão, quanto ao seu papel em nossas vidas e no modo como nesses espaços nos relacionamos com outras pessoas, com os quais partilhamos esses momentos. Consideramos, então, a seguir dois trechos recortados de dois alunos da segunda série.

(RD6) 3- o trabalho tem muito desempenho nas relações humanas, pois, é ele que dignifica o homem faz com que essas pessoas que trabalham consigam seus objetivos.  
 4- No meu trabalho a relação com o patrão e os colegas eram cordiais, o patrão me pedia para fazer uma coisa, eu obedecida e fazia bem feito, e os colegas as vezes bricavamos, mas uma brincadeira sadia para descontrair, na hora de trabalhar todos pegavam juntos e o serviço era executado.  
 5- O trabalho dignifica o homem? o trabalho é importante para a sua sobrevivência e da sua família pois niguem vive sem trabalhar, por mais árduo que ele seja sempre será um trabalho.

(RD7) 3- A relação de poder que o trabalho transmite e, se o indivíduo trabalha ele tem uma classificação na sociedade, através da sua postura e bens.  
 4- Desenvolvendo atividades repetitivas, como não bastace só isso, também somos motivados por sonhos e sem menos importância alcançar objetivos, uma promoção assim se merecermos. O relacionamento entre patrão e colegas é bem delicado de se tratar, porque são pensantes diferentes cada um com seu modo de filosofar e compreender. Mas em se tratando de relacionamento interpessoal me relaciono razoavelmente bem.  
 5- Para cada pessoa há um significado, sobrevivência, vida social ou financeira, posição de poder na hierarquia, uma obrigatoriedade.

Considerando a enunciação escrita desses, RD6 e RD7, os locutores deixam entrever suas percepções, suas formas de pensar e subjetivar sobre a relação trabalho e exercício filosófico. Buscamos entender os efeitos de poder induzidos pelo que dizem sobre o trabalho,

as relações entre ele e a Filosofia, e determinar a relação dos efeitos de poder pelos discursos a que foram constituídos e fazer aparecer os saberes que se formava a partir daí. E, não podemos deixar de demonstrar em muitos trechos o funcionamento discursivo comumente visto nos discursos neoliberais, o que pode ser entendido como o fazer parte da formação discursiva das práticas profissionais.

Notamos que no trecho do RD6, o locutor menciona que a dignidade do trabalho está em atingir objetivos. Isso nos dá margem a pensar em muitos objetivos, sobretudo os que atendam às necessidades básicas de sobrevivência até a aquisição de algum bem material, tido como difícil de ser atingido ou adquirido, mas ligado à rede de poder do sistema capitalista, ao tipo de corpos e discursos que esse sistema introjeta e produz. Há uma relação histórica que há muito persiste nas relações laborais, e que é manifestada na fala do locutor, que diz respeito, a obediência. Essa produção de um corpo dócil, ajustado às condições de trabalho pode nos dar margem a pensar no contingente reserva que há. Na de mão-de-obra disponível e sem trabalho, sobretudo, naquelas que não exigem grandes qualificações o, conhecido exército reserva.

Há, também, na fala desse locutor, um espaço considerado do sagrado que esse local de trabalho produz que não pode ser levado em brincadeiras, uma vez que na fala, ele afirma: “as vezes bricávamos, mas uma brincadeira sadia para descontrair, na hora de trabalhar todos pegavam juntos e o serviço era executado”, ou seja, é muito claro na enunciação discursiva desse locutor que a descontração e seriedade estão bem separados, ou seja, um lugar e hora para cada coisa. Trabalho como lugar de coisa séria, executado com rigor.

Podemos também notar, na enunciação do locutor, que há certo conformismo, uma naturalização com as condições de trabalho, ou seja, não apresenta em sua fala resistência, não há um pensamento de contraconduta a que está sendo posto e funcionando nas relações laborais, não importando quão árduo ele seja, é sempre um trabalho. É uma condição discursiva produzida na extensão dos corpos dóceis, que também percebemos na rede anteriormente mencionada dos discursos neoliberais.

Há na fala do locutor a condição desse modo de trabalho como forma única de existência, que ninguém vive sem ele, como se isso fosse condição humana já dada e não uma relação construída histórica e socialmente. Poderíamos, aqui, pensar na condição do revezamento discursivo, de condição de passagem, ou da própria possibilidade teórica de suspensão de condição dada, que a ideia e o funcionamento conceitual, social, econômico, político e prático sobre o trabalho se apresenta, que ela pode e deve se dar de outras maneiras, problematizá-las a partir de outros funcionamentos.

O locutor estabelece uma relação ligada ao trabalho, do “sempre foi assim”, ou o trabalho como condição única de sobrevivência humana. Por isso se dá no campo do nada vai mudar, um discurso recorrente das práticas neoliberalistas e, que muito agrada ao patrão, tendo os modos de produção da sociedade na atualidade, com todo o bojo de discurso da meritocracia, é um discurso bem presente nos modos de produção neoliberal e que na esteira analítica de revezamento discursivo, é uma passagem que não ocorre.

A atuação profissional do aluno, nesse relato, é aludida como uma questão que se fecha acerca da sua relação com o trabalho. O trabalho para ele, na condição que está dada e posta, é normal, não há outros meios. Na esteira discursiva de Foucault e Deleuze (2017a), ao que tange a uma passagem da relação teoria e prática, não foi sentida na enunciação. É pertinente salientar que para a reflexão filosófica nesta modalidade de ensino, talvez, uma das maiores contribuições enquanto habilidades e competências a serem desenvolvidas, seja o de superar a maneira ingênua, automática, mecânica de se pensar o mundo do trabalho, e sua relação enquanto condições de existência. Com efeito, é preciso pensar nesse sujeito que se realiza e humaniza no trabalho como processo de construção coletiva e solidário do ser humano, processo em que podemos participar ativamente da vida social e produtiva graças ao nosso universo da cultural a que devemos ser e estar inseridos.

Para tanto, há que se ter uma consciência de que esse trabalho não pode ser degradante, opressor e que despersonaliza o indivíduo de sua sociabilidade, ou seja, é dar condições discursivas para se pensar esse sujeito de hoje, como ele se constitui e como pode fazer diferente. Ao ser levado a tomar compreensão desse papel, este sujeito constituído pode vir a ser levado a rever o modo de pensar em relação com os modos produtivos. A aula, nessa temática, deve mais incisiva para levar a compreensão da formação histórica e social do homem, como construção histórica e não como algo dado, naturalizado.

O próximo recorte discursivo, e último, refere-se também, às três questões já mencionadas e descritas. O locutor objetiva-se a pensar na relação de poder que o trabalho produz ele utiliza o termo “classificador”, frente inclusive a “postura e bens”, ou seja, esse locutor tem claro o papel que o trabalho promove. Ele é um marcador social, que define quem pode ou não certas ações e aquisições. Há uma consciência, inclusive, do papel que os discursos sobre o trabalho promovem. “motivação por sonhos” nota-se que, neste recorte discursivo, o locutor faz aparecer um discurso neoliberal da meritocracia, em que a motivação do trabalho é a realização do sonho. Ele perspicazmente faz aparecer outro discurso neoliberal, o da promoção que os esforços desempenhados poderão a vir a ser atingido em face desses sonhos.

Geralmente, os usos de metas são recorrentes, o que poderíamos bem a fazer uma analogia ao texto de Camus.

O locutor vê diferentes modos, quando perguntado, na relação patrão e empregado. Ele utiliza o termo de “filosofar” para designar os diferentes modos das pessoas verem um objeto, ou de se relacionar com ele. Somos levados, por essa enunciação discursiva, que o locutor esteja mencionando os valores de cada um, o que esbarra na historicidade e individualidade de cada pessoa. Ele ainda conclui que o trabalho é por muitos percebidos de diferentes formas e motivos, sobrevivência pensada nessa rede discursiva de poder neoliberal do capitalismo, e tudo isso vai produzir sujeitos, discursos, em épocas distintas. Por fim, ele conclui o trabalho como obrigação, de ordem financeira e social.

Na esteira de Foucault e Deleuze (2017b), podemos dizer que o RD7, ao jogar com a relação teoria e prática, próprio da condição figurativa de sua enunciação, passa de uma instância a outra, circunscrevendo certas ações de teoria e prática. E o modo destacado por ele, para intervir na realidade do espaço de trabalho, é por meio da teoria, do conhecimento, de ser ver e compreender sujeito desse espaço.

Como vimos considerando nas análises, por se tratar de um jogo entre aspectos a serem enunciadas e silenciadas, tanto as predicções quanto as nomeações são permeadas por subjetividades, no sentido foucaultiano do termo, são técnicas discursivas que atravessam o sujeito histórico e socialmente ao longo de sua constituição formativa de saberes.

As análises que empreendemos, neste trabalho, mostram que a experiência de cada aluno é singular, embora ela seja tomada, no âmbito de certas abordagens pedagógicas, como uniforme e homogênea.

Não se trata, de pensarmos em uma singularidade subjetivista, como fundamento de uma ordem, transcendental e desarticulada. Ao contrário, ancorados na perspectiva foucaultiana, a singularidade é vista como relação dialógica que permeia no discurso. Ela é instaurada na linguagem, que dimensiona seu funcionamento, mas vai depender do sentido que cada um produz, do modo em como foram afetados discursivamente.

Dito de outro modo, os sentidos por meio da linguagem é uma condição intrínseca de produção pelo homem. Ela é relacional, por isso se dá pelo poder e pelo saber. São formas de capturar a ordem discursiva que os enunciados dão abertura para expressar os sentidos de tal maneira, que é possível perceber a passagem de “um certo” tipo de discurso a outro.

Para finalizar este capítulo, é preciso ressaltar que os diferentes discursos acadêmicos produtores de subjetividades, de corpos desejados, ligados diretamente ao currículo, precisa ao menos na modalidade de jovens e adultos serem ligados aos seus modos de vida. Em face de

que, este saber possa ter sentido e produzir sentido. De modo que este indivíduo possa se ver e pensar, o que somos nós hoje? Como nos tornamos assim? Como podemos ser diferentes? Assim, a relação discursiva na ementa do PROEJA do IFTO foi revista ao considerar, para tanto, o lugar de fala dos alunos, da localidade e da relação com as bases legais, sem perder de vistas a avaliação educacional como parte desse processo, em que há de se considerar a participação dos alunos nas discussões, nas atividades discursivas, tal avaliação, permite que o aluno se posicione frente ao saber aprendido e como ele demonstra conhecer e validar estes conhecimentos filosóficos que lhes são apresentados, podemos afirmar que estes alunos de um modo ou outro, dentro de suas condições, conseguiram se posicionar criticamente, o que nos leva a considerar que houve, em maior ou menor grau, criticidade e revezamento discursivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando deu início a pesquisa constatou-se que os currículos escolares estão passando por mudanças profundas para atender ao previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à formação de habilidades e competências específicas em cada modalidade de ensino, sobretudo para atender a formação profissional. Para tanto, essa mudança acaba por influenciar todo o processo de ensino e aprendizagem a rever a partir dos seus projetos políticos pedagógicos o direcionamento das práticas escolares para atender tal dispositivo legal. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Campus Araguaína), local onde ocorreu a pesquisa, estava diante desse cenário de modificação curricular e, como instituição formal necessita, também, implementar estas mudanças e contextualizá-las com a realidade social dos alunos, no âmbito, inclusive da modalidade PROEJA.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar e problematizar o modo como a ementa da disciplina de Filosofia se apresentava no curso em questão e se em que medida seus saberes apresentava a relação necessária com os saberes e o modo de vida dos alunos de modo a possibilitá-los a condição para um revezamento discursivo. Para isso, fizemos toda uma análise pela formação discursiva do PROEJA, tangenciados pelo ensino de Filosofia e curricular, e com a coleta de dados constatamos que nosso objetivo foi atendido, e ao analisar os conteúdos previstos para estudos filosóficos, com base na ementa do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constatou-se que os saberes ali presentes não estabeleciam relação com as bases legais dos discursos vigentes acerca da modalidade PROEJA, por exemplo, com abordagens de temas relacionados ao trabalho, uma vez que a base do programa é a formação profissional não se problematizava as questões ligadas ao tema, entre outros relacionados e tangenciados pelas condições de vida e de formação como: tecnologias, gêneros, etnicidade, bioética, estética, cultura etc.

Os objetivos específicos inicial era analisar a formação discursiva do PROEJA, tal objetivo foi atendido face a historicidade da pesquisa bibliográfica e documental empreendida. O segundo objetivo era contextualizar a proposta curricular enquanto condição de um saber construído, e dada à especificidade do objeto de que falamos, que está ligado aos discursos sociopolíticos e econômicos e às práticas discursivas educacionais produzidos intencionalmente, isto é, de poder-saber. Sabidamente, toda prática educativa é intencional, pois apresenta um objetivo e uma finalidade tecidas por relações de poder, o que permite afirmar que o saber de alguém foi escolhido, selecionado, de modo que conseguimos atender por meio



da pesquisa apontar os caminhos para contextualizá-la e construímos a proposta da ementa a ser implantada. E por fim, e último objetivo era o evidenciar o modo como o ensino de Filosofia tem sido trabalhado nas turmas do PROEJA, evidenciando a prática docente cotidiana, desenvolvida pela pesquisadora em sala de aula, de modo a entrever condições para se analisar se há ou não um revezamento discursivo nas enunciações dos alunos a partir do ensino de Filosofia, podemos afirmar que também atingimos esse objetivo ao conseguir fazer a análise dos dados e apontar se houve ou não esses revezamentos.

A pesquisa partiu da hipótese de que havia um distanciamento do discurso formal ensino de Filosofia para com a realidade de vida dos alunos, porque geralmente, o currículo escolar visa atender a um determinado público e ela quase sempre está alinhada aos interesses de determinados grupos dominantes- aqueles de quem o poder de dizer quais saberes devem ser ensinados estão ligados-, durante o trabalho verificados na base teórica tanto bibliográfica quanto documental, então testamos por meio da sequência didática que essa hipótese foi confirmada, e que ela está ligada as práticas pedagógicas do professor na hora da transmissão do conteúdo, ou seja, a relação de formação docente não é estanque do modo da transposição didática.

Desse modo, podemos então dizer que o nosso problema de pesquisa foi atendido, a medida que apontamos os efeitos da relação poder-saber sobre os modos de aprender dos alunos do PROEJA, que eles carregam em si toda a experiência de vida que não pode ser ignorada, e a capacidade de reelaborar os saberes a partir destas experiências. Vimos que a depender do modo como esses saberes filosóficos forem apresentados e como essas implicações conceituais vão articular a vida dos alunos, podem incidir pontos de resistências, uma vez que muitos modos de ensinar podem não se desprender da ideia de verdade próprios do discurso formal. E podemos pelas análises afirmar as condições de reelaboração de saberes dos alunos e suas passagens discursivas, ou seja, o revezamento discursivo materializado na fala dos alunos, na escrita que lhes foram solicitadas a mostrar.

Desse modo, a dúvida que havia acerca da ementa vigente, se ela estava adequada a atender as peculiaridades do público e se atendia o previsto na BNCC, foi atendida uma vez que os alunos do PROEJA são trabalhadores que não tiveram oportunidade de se inserir na educação formal em idade própria e que buscam na escola, hoje, suprir as necessidades exigidas pelo mundo do trabalho. Essa modificação curricular nos conteúdos de Ciências Humanas, que abrange o Ensino de Filosofia, precisou ser adaptado para esta realidade, o que buscamos de modo limitado ainda suprir com a nova ementa.

Diante dessa necessidade, o percurso metodológico adotado foi buscar na pesquisa bibliográfica e documental, na observação participante, na exploração descrição do objeto e com a condição privilegiada que a ação docente nos coloca, pudemos trilhar esse caminho e utilizando como técnica de coleta de dados as atividades filosóficas realizadas em sala de aula, no período de dois bimestres do ano de 2019/1, com as turmas da primeira e segunda série PROEJA, mostrar as condições que a pesquisa buscou atender seu cunho científico sem perder de vistas toda a riqueza empírica que a experiência nos coloca. Assim, o tratamos dentro do que nossa inscrição teórica concebe, no campo das possibilidades e de constantes movimentos, a que as relações de poder-saber e do discurso nos colocam. O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive, as especificidades geracionais, ou seja, aquilo que demanda da geração e da articulação ao momento histórico atual.

Face as mudanças curriculares por qual a educação brasileira passa e não obstante o PROEJA, buscamos contribuir com a construção da ementa e do currículo de Filosofia do Curso de Formação Inicial e Continuada, na modalidade PROEJA, no IFTO/Campus Araguaína. Constatamos que o proposto na pesquisa foi atendido porque efetivamente conseguimos demonstrar pelo contexto em que se deu a pesquisa a necessidade de reelaboração das ementas e currículos em função das exigências prevista pela Base Nacional Comum Curricular. Como produto para o Mestrado profissional, apresentamos uma ementa que vai ser implementada no Curso de Formação Inicial e Continuada do PROEJA e uma sequência didática experimentada, que são produtos que vão gerar impactos no PROEJA.

Entendemos, portanto, que a pesquisa propôs uma alternativa de ementa curricular contextualizada com as diretrizes da modalidade, da mesma forma vimos que contribuiu com a formação dos alunos quando analisamos as atividades em que há revezamentos discursivos. Ora, se a sequência didática experimental atingiu esse objetivo, o de estimular o revezamento discursivo e provocar nos alunos uma atitude de inquietação e de reflexão sobre problemas filosóficos que tangem a sua vida, significa que a ementa pode ser implementada com a segurança de que está atendendo às exigências dos documentos que normatizam a modalidade.

Nos cinco eixos/matérias tomados para propor nova ementa e tomando como bases as diretrizes que norteiam o currículo a saber: OCNs, PCNs, BNCC, buscamos atender as habilidades e competências para o ensino de Filosofia, e dada a modalidade a que propomos não podemos deixar de considerar os documentos que os legislam, sobretudo as que tratam das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e temas como - o trabalho e cultura – não puderam deixar de ser considerados, pois são entendidas como fundamentais, o poderemos situar também a relação e a ligação com a tecnologia, visto que, no currículo que tomamos por

objeto de análise, a tecnologia representa a grande área de conhecimento, tangenciado pelo eixo comunicação e informação.

Assim, princípios de integração, trabalho, ciência e cultura são concepções discursivas que marcam o sistema educacional, e dada suas relações de poder, podemos dizer que foram atendidas na ementa proposta, ao entender que tais discursos na educação são essenciais, uma vez que a instituição assume o lugar de promotora e formadora do saber. Na esteira foucaultiana, todo o conhecimento é uma construção humana, e ao produzi-la o homem marca sua história, uma vez que socialmente ele está inserido, ele faz parte, ele é parte, com tal pensamento esse saber proposta busca uma organização abrangente da realidade, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o aluno se encontra em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

Não obstante, não podemos deixar de considerar as limitações e dificuldades para a realização desta pesquisa, que diante da metodologia proposta percebeu-se que o trabalho poderia ter sido realizada com uma pesquisa mais ampla, tanto na bibliografia quanto na exploração da coleta de dados para analisar os aspectos didáticos de outras práticas docentes, de outros modos que a formação do professor o coloca na relação teórico-didático com o objeto, ou então, poderia ter ampliado a análise para os alunos buscando entrever as condições que os levavam a ter aqueles percepções e não outras, já que neste trabalho diante da limitação de tempo, de condições de dedicação uma vez que a pesquisa aconteceu em concomitância com as atividades laborais da docência.

Recomendamos como trabalho futuro a produção de um material didático para o apoio no ensino do PROEJA, que sirva como orientação do trabalho docente e que esteja condicionado as experiências de vida dos alunos, buscando atender as peculiaridades de ensino e aprendizagem do público.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 1999.

ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis/RJ: vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: agosto de 2007. (DOCUMENTO BASE).

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 5.154*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 5.840*. Brasília/DF: Congresso Nacional, 13 de julho 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB n.º 11/2000*. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf> Acessado em 12/11/2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20/10/2018. Acessado em 12/11/2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf) Acessado em 15/05/2018

\_\_\_\_\_. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN – Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica>. Acessado em 15/05/2018.

\_\_\_\_\_. *Educação Profissional: referências curriculares nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica>. Acesso em 13/07/2018 Acessado em 15/05/2018.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias V. 3*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica>. Acesso em 03/04/2018. Acessado em 15/05/2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acessado em 10/11/2019.

CAMPANER, S. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Muller Xavier, revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**. Campinas, V. 21, n°. 55. Nov. 2001. pp. 58-77.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Trabalho** apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

DUARTE, S. V.; FURTADO, M. S. V. *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Saraiva, 2014.

FIETO. Federação das Indústrias do Estado do Tocantins. Guia industrial do Tocantins, 2018. Disponível em: <http://guiaindustrial.fieto.com.br/perfil-da-industria> acessado em 16/01/2020.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Os Intelectuais e o poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2017b

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (Org). *Ditos e escritos IV*. Michel Foucault: estratégias do poder-saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. “Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)”. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 43 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Convite à leitura de Paulo Freire*. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

GALLO, S. Filosofia da Educação no Brasil no século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica [em linha]** 2007, 9 (julho-dezembro): [fecha de consulta: 8 de novembro de 2018] Disponível em: <http://www.redaly.org/articulo.oa?id=71590202>

\_\_\_\_\_. *A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. **Ethica**. Rio de Janeiro. V. 13, n.º. 1, 2006. pp. 17-35.

GIANNINI, E. (UERJ/PPGPS) Roteiro e Realização; SOARES, J. C. (UERJ/PPGPS) Orientação. O mito de Sísifo e a questão dos trabalhadores 2010. Disponível em: <https://youtu.be/wGFeRO7rFGM> acessado em 10/02/2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ESTADO DO TOCANTINS. *Perfil socioeconômico dos municípios - secretaria do planejamento e orçamento*. Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas Palmas – TO, 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.º. 14, mai./ago. 2000. pp. 108-130.

\_\_\_\_\_. Transformações nas políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas. V. 35, n.º. 96, maio-ago., 2015. pp. 197-217.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, CAMPUS ARAGUAÍNA. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador Integrado ao Ensino Médio*. Projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado de nível médio em Operador de computadores, na modalidade de Jovens e Adultos. Araguaína/TO, junho de 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep divulga nova edição do relatório Panorama da Educação: Destaques do *Education at a Glance*. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset-publisher/B4AQV9zFYBv/content/inep-divulga-nova-edicao-do-relatorio-panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance/21206> Acessado em 17/01/2020.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. revista e ampliada-Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In.: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto machado. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In.: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos: contribuição a história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA. *Minuta do Plano Municipal de Água e Esgoto (PMAE)*. Araguaína-TO, Agosto de 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidades: uma introdução as teorias do currículo*. 3 ed. 11. reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019.

RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. [recurso eletrônico] – dados eletrônicos (1 arquivo: 585). Instituto Federal do Paraná, Curitiba: 2014.

ROMAZZINI, L. C. *Filosofia volume 1 - A caverna de Platão - EJA mundo do trabalho*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0vBDiHWu6h8&feature=youtu.be> acessado em 10/02/2019.

SEVERINO, A. J. Desafios atuais do ensino da Filosofia. In.: TRENTIN, R.; GOTO, R. A. *Filosofia e seu ensino caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SILVEIRA, R. J. T. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do Ensino Médio no contexto do regime civil-militar pós – 1964. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. A. *Filosofia e seu ensino caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

TOCANTINS. Secretaria da Fazenda e Planejamento (SEFAZ). *Indicadores Socioeconômicos do Estado do Tocantins*. Diretoria de Gestão de Informações Territoriais e Socioeconômicas

(DIGIT). Gerência de Informações Socioeconômicas (GEFINS). Palmas/TO: SEFAZ/GEFINS, outubro/2019.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 3 ed.; 3 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2017.



APÊNDICE A – Atividades desenvolvidas no I e II bimestre com as turmas da 1ª série PROEJA

RDL

<b>AVALIAÇÃO 1º BIMESTRE</b>	
<small>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TOCANTINS Campus Araguaína</small>	
<b>Curso:</b> Curso PROEJA.	<b>Série/Período:</b>
<b>Disciplina:</b> Filosofia	<b>Turno:</b> Noturno
<b>Professora:</b> Sônia Eduardo de Moraes	
<b>Valor da Prova:</b> 60,0	<b>Data:</b> 09/09/19
<b>Aluno (a):</b>	<b>NOTA:</b>

1 - Elabore uma dissertação sobre o tema, "Por que a filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade?" justifique a relação entre os dois textos. Qual o sentido do texto 02 para a Filosofia da nossa atualidade.


Texto 01- Os primeiros filósofos gregos, mesmo quando sofriam influências religiosas, problematizavam a realidade: buscavam explicitar o princípio constituinte das coisas. Questionavam, por exemplo: qual é o ser de todas as coisas? Quando as coisas mudam, existe algo que permanece idêntico? O que é o movimento? Que tipos de mudanças existem? As respostas dadas a essas questões sustentavam-se pela razão (*logos*). O *logos* integra toda teoria que precisa ser fundamentada com argumentos. Por isso dizemos que a Grécia foi o berço da filosofia.  
 ARANHA, M.L.A. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6.ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Texto 02-


PARA SER UM FILÓSOFO, PRIMEIRO VOCÊ TEM QUE DUIDAR DE SUAS CERTEZAS...



ADMITIR SUA IGNORÂNCIA, ABRIR MÃO DOS DOGMAS E...




TER UM TWITTER!



o que é twitter?

é uma rede social que permite que aos usuários enviar mensagens curtas (140 caracteres) para seus "seguidores"

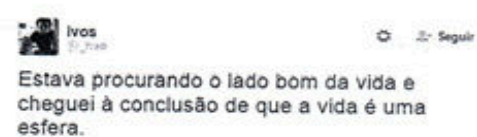


**para que serve?**  
receber informações de seus amigos, blogs, sites ou de outros usuários que você esteja seguindo

"o serviço permite que as pessoas saibam instantaneamente o que está acontecendo em relação às coisas com as quais elas se importam"

Evan Williams  
(diretor executivo e fundador do twitter)

Exemplo de mensagem do twitter.



---


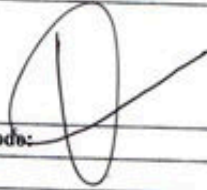
GERÊNCIA DE ENSINO/IFTO Araguaína - Rua Paraguai QD-56 LT-01 – Setor Cimba – Araguaína – Tocantins – FONE: (63)3411-0309

A importância da filosofia para a humanidade  
 A filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade, por que segue o fluxo de novas mentes em relação à verdade ~~em~~ implantadas em novas vidas. E sem a filosofia podemos criticar as informações as quais não concordamos, surgindo assim pensamentos críticos. Sobre tal assunto, a filosofia nos ensina a nos perguntar, a questionar, duvidar, de tais informações. Sem a filosofia é impossível fazermos tais questionamentos, e se aceitamos tudo o que nos é transmitido, então não somos pessoas livres e sem presa à ideias de outros sem o direito de nos expressar.

A relação entre o texto 1 e o texto 2 é que ambos têm uma interferência o texto 1 tem a influência da religião. e o texto 2 tem a influência da tecnologia (Twitter)  
 \* O sentido do texto 2 referente a filosofia de nossa atualidade, é que nos mostra que estamos aceitando tudo o que nos é oferecido sem que questionamos a origem ou fonte daquele conteúdo que estão nos oferecendo

BOA PROVA!

RD2

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> TOCANTINS Campus Araguaína		<b>AVALIAÇÃO 1º BIMESTRE</b>	
<b>Curso: Curso PROEJA.</b>		Série/Período: 	
<b>Disciplina: Filosofia</b>		<b>Turno: Noturno</b>	
<b>Professora: Sônia Eduardo de Morais</b>			
<b>Valor da Prova: 60,0</b>		<b>Data:</b>	
<b>Aluno (a):</b>		<b>NOTA:</b>	

1 - Elabore uma dissertação sobre o tema, "Por que a filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade?" justifique a relação entre os dois textos. Qual o sentido do texto 02 para a Filosofia da nossa atualidade.

Texto 01- Os primeiros filósofos gregos, mesmo quando sofriam influências religiosas, problematizavam a realidade: buscavam explicitar o princípio constituinte das coisas. Questionavam, por exemplo: qual é o ser de todas as coisas? Quando as coisas mudam, existe algo que permanece idêntico? O que é o movimento? Que tipos de mudanças existem? As respostas dadas a essas questões sustentavam-se pela razão (*logos*). O *logos* integra toda teoria que precisa ser fundamentada com argumentos. Por isso dizemos que a Grécia foi o berço da filosofia.

ARANHA, M.L.A. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6.ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Texto 02-



**o que é twitter?**

é uma rede social que permite que aos usuários enviar mensagens curtas (140 caracteres) para seus "seguidores"

para que serve? receber informações de seus amigos, blogs, sites ou de outros usuários que você esteja seguindo

"o serviço permite que as pessoas saibam instantaneamente o que está acontecendo em relação às coisas com as quais elas se importam"

Evan Williams  
(diretor executivo e fundador do twitter)

Exemplo de mensagem do twitter.



Estava procurando o lado bom da vida e cheguei à conclusão de que a vida é uma esfera.

*11 O pensamento crítico é uma importante ferramenta para analisar o mundo que nos cerca e nos auxiliar na tomada de*

O pensamento crítico é uma importante ferramenta para analisarmos o mundo que nos rodeia e nos auxiliam nos tomadas decisões aprender a lidar de modo mais preciso, como a forma de pensar não fogem a linha pela qual por que a humanidade busca de mais e o fato de não conhecer seus interesses origem de mundo e situações, que ocorre na sociedade ou práticas cotas da realidade, etc...

2- Por que é muita grande a quantidade de informações que trazem diariamente na internet? Não há problema pois não há falta de informações, sempre há excesso, quem tem discernimento e conhecimento oportuno melhora, sendo mais, porque sabe selecionar o que importa e o que não importa na internet, ou seja quem não tem conhecimento de, não sabe avaliar, exige, devemos pesquisar, indagar, investigar, examinar, ele pensar, exige e acredita que não resolve a proposta do que pensar, como ter um twitter.

BOA PROVA!

RD3

**AVALIAÇÃO 1º BIMESTRE**



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
TOCANTINS  
Campus Araguaína

<b>Curso:</b> Curso PROEJA.		<b>Série/Período:</b> 1ª ano
<b>Disciplina:</b> Filosofia	<b>Turno:</b> Noturno	
<b>Professora:</b> Sônia Eduardo de Moraes		
<b>Valor da Prova:</b> 60,0	<b>Data:</b> 09/04/19	<b>NOTA:</b>
<b>Aluno (a):</b>		

1 - Elabore uma dissertação sobre o tema, "Por que a filosofia é importante para o pensamento crítico da humanidade?" justifique a relação entre os dois textos. Qual o sentido do texto 02 para a Filosofia da nossa atualidade.

Texto 01- Os primeiros filósofos gregos, mesmo quando sofriam influências religiosas, problematizavam a realidade: buscavam explicitar o princípio constituinte das coisas. Questionavam, por exemplo: qual é o ser de todas as coisas? Quando as coisas mudam, existe algo que permanece idêntico? O que é o movimento? Que tipos de mudanças existem? As respostas dadas a essas questões sustentavam-se pela razão (*logos*). O *logos* integra toda teoria que precisa ser fundamentada com argumentos. Por isso dizemos que a Grécia foi o berço da filosofia.

ARANHA, M.L.A. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6.ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Texto 02-



**o que é twitter?**

é uma rede social que permite que aos usuários enviar mensagens curtas (140 caracteres) para seus "seguidores"



**para que serve?**

receber informações de seus amigos, blogs, sites ou de outros usuários que você esteja seguindo

"o serviço permite que as pessoas saibam instantaneamente o que está acontecendo em relação às coisas com as quais elas se importam"

Evan Williams  
(diretor executivo e fundador do twitter)

**Exemplo de mensagem do twitter.**



Estava procurando o lado bom da vida e cheguei à conclusão de que a vida é uma esfera.

① Hoje em dia estamos acomodados com as informações de dia à dia, e não buscamos conhecimentos, entendimentos

Eu particularmente por, por uma pessoa evangélica creio muito nos ensinamentos evangélicos.

Não entendo muito sobre filosofia, mais a pouco que estou aprendendo, parece que a filosofia é muito importante, porque nos ajuda a buscar mais conhecimento e desperta em nos uma curiosidade a buscar mais e entender sobre aquilo que nos é repassado.

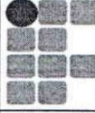
A filosofia é uma sabedoria à mais sobre as coisas

② No meu modo de pensar, aulas Sociais não ajudam muito pois as pessoas se acomodaram muito, pois acreditam em quase tudo o que ve.

BOA PROVA!

**APÊNDICE B – Atividades desenvolvidas no I E II bimestre com as turmas da 2ª PROEJA**

RD4

 <b>AVALIAÇÃO 2º BIMESTRE</b>	
<b>Curso:</b> Curso PROEJA. <span style="float: right;"><b>Série/Período:</b> 2ª Proeja</span>	
<b>Disciplina:</b> Filosofia	<b>Turno:</b> Noturno
<b>Professora:</b> Sônia Eduardo de Moraes	
<b>Valor da Prova:</b> 30,0	<b>Data:</b>
<b>Aluno (a):</b>	<b>NOTA:</b>

1 - Elabore um texto e relacione os dois textos. Construa argumentos acerca do tema, “Quais são as cavernas da nossa atualidade?”. Estabeleça o sentido dos textos para a Filosofia da nossa atualidade. Você pode recorrer ao material das nossas aulas.

Texto 1 - Alguns prisioneiros não irão acreditar, poderão zombar, tentarão silenciá-lo e até violentá-lo. Contudo, se um dos prisioneiros ouvi-lo e acreditar no que está sendo contado por aquele que retornou de fora da caverna, e decidir sair da caverna em direção à realidade, o que você pensa que poderia suceder?




Traduzindo a metáfora utilizada por Sócrates e Platão, podemos concluir que o mundo de aparências em que vivemos é a caverna. As sombras projetadas no fundo são as coisas que percebemos. As correntes são as nossas crenças e opiniões que utilizamos para perceber a realidade. O prisioneiro que se liberta pode ser considerado um filósofo. A luz do sol é a verdade. O mundo iluminado pela luz do sol é a realidade. Qual o instrumento que liberta o prisioneiro que sai da caverna e retorna para tentar libertar os demais prisioneiros? A Filosofia.

Esses conflitos entre várias de nossas crenças e um saber estabelecido caminham para mudanças de atitudes. Se você se pergunta se é livre para fazer alguma coisa, necessariamente virão outras perguntas: “você é livre para fazer o que quer ou há impedimentos sociais?” Disso resultam outros questionamentos profundos: “O que é ser livre?”, “O que é liberdade”, “O que é vontade”, “O que é sociedade”... Por trás destas perguntas profundas está o fato de que estamos mudando de atitude.

O objeto de crença ou de opinião aparece de forma contraditória ou problematizadora, transformando em indagações e reflexões, passando do senso comum à uma atitude filosófica, portanto, podemos concluir que estamos aptos a “sair da caverna”.

REIS, R. O. Filosofia para ENEM 2018. Estratégia enem. Livro eletrônico.

Texto 2 -

---



---



---



---

GERÊNCIA DE ENSINO/IFTO Araguaína - Rua Paraguai QD-56 LT-01 – Setor Cimba – Araguaína – Tocantins – FONE: (63)3411-0309

Quais são as cavernas que somos presos hoje. nos no celular nas novelas...

RD 04

### A realidade virtual

A tecnologia tem ganhado cada vez mais espaço na vida social da sociedade, e é por meio da internet que o mundo se torna cada vez mais virtual.

Sócrates e Platão em suas frases pensadas fala sobre prisioneiros que vivem em cavernas, simbolizando o mundo em que vivemos e as pequenas distrações como jogos, filmes, redes sociais etc. que são os muros próprios cavernas.

O comodismo tem tomado o ser humano cada vez mais sedentário, antes, amigos se reuniam, faziam rodas de diálogos, encontros familiares agora a grande parte se adentra em cavernas, vivem em um mundo totalmente individualista.

Em meu cotidiano sou insenta deste mundo virtual, mas todos os dias me reúno com minha família em frente a televisão, é um momento de repouso para minha vida tão corrida e um entretenimento uma distração.

BÓA PROVA!



RD5



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
TOCANTINS  
Campus Araguaína

AVALIAÇÃO 2º BIMESTRE

Curso: Curso PROEJA.		Série/Período: PROEJA 2º
Disciplina: Filosofia	Turno: Noturno	
Professora: Sônia Eduardo de Moraes		
Valor da Prova: 30,0	Data:	NOTA:
Aluno (a):		

1 - Elabore um texto e relacione os dois textos. Construa argumentos acerca do tema, "Quais são as cavernas da nossa atualidade?". Estabeleça o sentido dos textos para a Filosofia da nossa atualidade. Você pode recorrer ao material das nossas aulas.

Texto 1 - Alguns prisioneiros não irão acreditar, poderão zombar, tentarão silenciá-lo e até violentá-lo. Contudo, se um dos prisioneiros ouvi-lo e acreditar no que está sendo contado por aquele que retornou de fora da caverna, e decidir sair da caverna em direção à realidade, o que você pensa que poderia suceder?

Traduzindo a metáfora utilizada por Sócrates e Platão, podemos concluir que o mundo de aparências em que vivemos é a caverna. As sombras projetadas no fundo são as coisas que percebemos. As correntes são as nossas crenças e opiniões que utilizamos para perceber a realidade. O prisioneiro que se liberta pode ser considerado um filósofo. A luz do sol é a verdade. O mundo iluminado pela luz do sol é a realidade. Qual o instrumento que liberta o prisioneiro que sai da caverna e retorna para tentar libertar os demais prisioneiros? A Filosofia.

Esses conflitos entre várias de nossas crenças e um saber estabelecido caminham para mudanças de atitudes. Se você se pergunta se é livre para fazer alguma coisa, necessariamente virão outras perguntas: "você é livre para fazer o que quer ou há impedimentos sociais?" Disso resultam outros questionamentos profundos: "O que é ser livre?", "O que é liberdade", "O que é vontade", "O que é sociedade"... Por trás destas perguntas profundas está o fato de que estamos mudando de atitude.

O objeto de crença ou de opinião aparece de forma contraditória ou problematizadora, transformando em indagações e reflexões, passando do senso comum à uma atitude filosófica, portanto, podemos concluir que estamos aptos a "sair da caverna".

REIS, R. O. Filosofia para ENEM 2018. Estratégia enem. Livro eletrônico.

Texto 2 -



Nem ~~tem~~ sumpre o que está do outro  
é o que imaginamos ser.

A filosofia é importante para podermos ter um pensamento crítico acerca daquilo que vemos ou acreditamos.

Para tal pensamento crítico, podemos imaginar o mundo em que vivemos fosse uma enorme caverna, na qual somos de certo modo prisioneiros, prisioneiros de tradições, hábitos, crenças e diferentes culturas, onde somos enfiados a acreditar e contar e fabular nas quais, por tanto de vez em quando acreditamos piamente.

Nas parábolas de tal caverna só depende de cada um, pois dentro da caverna tudo é fictício, nada é real fora da ficção, temos uma realidade e na maioria das vezes é difícil de acreditar, no real, pois pode nos parecer que o real é invernal.

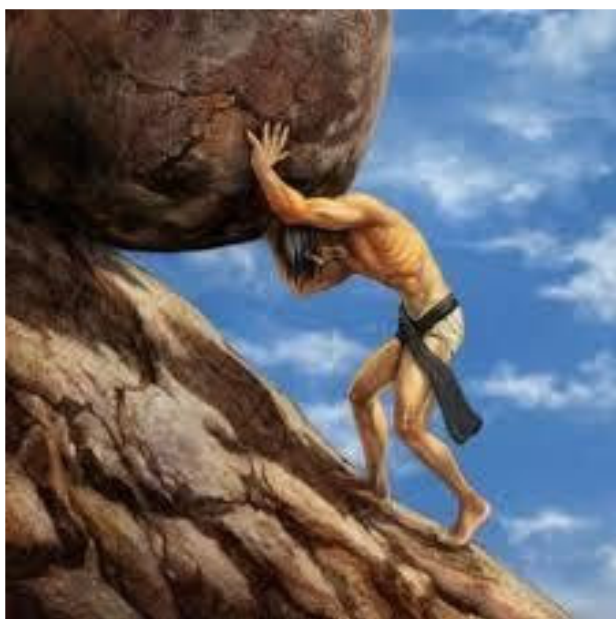
A falta de conhecimento é o que nos proporciona a crer em fatos ilusórios, para isso temos que ter como principal aliada a filosofia, pois somente filosofando é que podemos ser capazes de nos salvar da nossa caverna. É quando estivermos fora temos o dever de instruir outros a sair sair de tal caverna.

Em nosso meio existe vários tipos de caverna, como a grande mídia, TV, internet, o uso excessivo de celulares, deixando cada dia mais presos a essas tecnologias, sem se dar conta do mundo real.

BOA PROVA!

## APENDICE C – Proposta de atividades do I E II bimestre com A 2ª série PROEJA e resolução pelos alunos.

### O MITO DE SÍSIFO



Por Albert Camus  
 Texto adaptado

Camus esboça o mito de Sísifo, que desafiou os deuses; quando capturado sofreu uma punição: para toda eternidade, ele teria de empurrar uma pedra de uma montanha até o topo; a pedra então rolaria para baixo e ele novamente teria que começar tudo. Camus vê em Sísifo o ser que vive a vida ao máximo, odeia a morte e é condenado a uma tarefa sem sentido, como o herói absurdo. Não obstante, reconhecendo a falta de sentido, Sísifo continua executando sua tarefa diária.

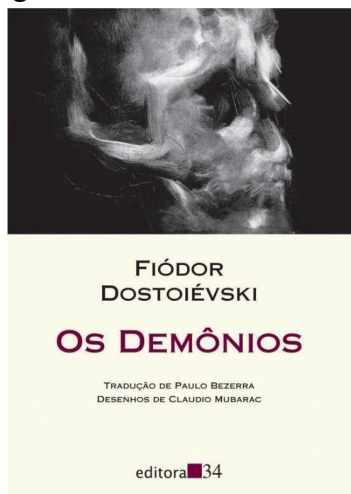
Camus apresenta o mito para trabalhar uma metáfora sobre a vida moderna, como trabalhadores em empregos fúteis em fábricas e escritórios. "O operário de hoje trabalha todos os dias em sua vida, faz as mesmas tarefas. Esse destino não é menos absurdo, mas é trágico quando em apenas nos raros momentos ele se torna consciente".

Se esse mito é trágico, é que seu herói é consciente. Onde estaria, de fato, a sua pena, se a cada passo o sustentasse a esperança de ser bem-sucedido? O operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas e esse destino não é menos absurdo. Mas ele só é trágico nos raros momentos em que se torna consciente. Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão de sua condição miserável: é nela que ele pensa enquanto desce. A lucidez que devia produzir o seu tormento consome, com a mesma força, sua vitória. Não existe destino que não se supere pelo desprezo.

Se a descida, assim, em certos dias se faz para a dor, ela também pode se fazer para a alegria. Esta palavra não está demais. Imagino ainda Sísifo indo outra vez para seu rochedo, e a dor estava no começo. Quando as imagens da terra se mantêm muito intensas na lembrança, quando o apelo da felicidade se faz demasiadamente pesado, acontece que a tristeza se impõe ao coração humano: é a vitória do rochedo, é o próprio rochedo. O enorme desgosto é pesado demais para carregar. São nossas noites de Getsêmani<sup>16</sup> Mas as verdades esmagadoras

<sup>16</sup> Jardim situado no sopé do Monte das Oliveiras, em Jerusalém (atual Israel), onde acredita-se que Jesus e seus discípulos tenham orado na noite anterior à crucificação de Jesus. De acordo com o Evangelho segundo Lucas, a angústia de Jesus no Getsêmani foi tão profunda que "seu suor tornou-se em grandes gotas de sangue, que corriam até ao chão." [1] De acordo com a tradição cristã ortodoxa, o Getsêmani também é o local onde os apóstolos sepultaram a Virgem Maria.

perecem ao serem reconhecidas. Assim, Édipo de início obedece ao destino sem o saber. A partir do momento em que ele sabe, sua tragédia principia. Mas no mesmo instante, cego e desesperado, reconhece que o único laço que o prende ao mundo é o frescor da mão de uma garota. Uma fala descomedida ressoa então: "Apesar de tantas experiências, minha idade avançada e a grandeza da minha alma me fazem achar que tudo está bem." O Édipo de Sófocles, como o Kirílov de Dostoiévski<sup>17</sup>, dá assim a fórmula da vitória absurda. A sabedoria antiga torna a se encontrar com o heroísmo moderno.



Não se descobre o absurdo sem ser tentado a escrever algum manual de felicidade. "Mas como, com umas trilhas tão estreitas?" No entanto, só existe um mundo. A felicidade e o absurdo são dois filhos da mesma terra. São inseparáveis. O erro seria dizer que a felicidade nasce forçosamente da descoberta absurda. Ocorre do mesmo modo o sentimento do absurdo nascer da felicidade. "Acho que tudo está bem", diz Édipo, e essa fala é sagrada. Ela ressoa no universo feroz e limitado do homem. Ensina que tudo não é e não foi esgotado. Expulsa deste mundo um deus que nele havia entrado com a insatisfação e o gosto pelas

dores inúteis. Faz do destino um assunto do homem e que deve se acertado entre os homens.

Toda a alegria silenciosa de Sísifo está aí. Seu destino lhe pertence. Seu rochedo é sua questão. Da mesma forma o homem absurdo, quando contempla o seu tormento, faz calar todos os ídolos. No universo subitamente restituído ao seu silêncio, elevam-se as mil pequenas vozes maravilhadas da terra. Apelos inconscientes e secretos, convites de todos os rostos, são o reverso necessário e o preço da vitória. Não existe sol sem sombra, e é preciso conhecer a noite. O homem absurdo diz sim e seu esforço não acaba mais. Se há um destino pessoal, não há nenhuma destinação superior ou, pelo menos, só existe uma, que ele julga fatal e desprezível. No mais, ele se tem como senhor de seus dias. Nesse instante sutil em que o homem se volta sobre sua vida, Sísifo, vindo de novo para seu rochedo, contempla essa

---

<sup>17</sup> Os Demônios, romance publicado em 1871, conta a história de um pequeno grupo de revoltosos socialistas (conhecidos como "os nossos") numa certa província da Rússia E que têm em mente levar adiante o movimento até que ele alcance todo o vasto território russo. No romance de Dostoiévski o aspecto político é apenas secundário, pode-se mesmo dizer casual, pois o que lhe interessa são as consequências das ideias esposadas pelos "nossos", e não apenas as ideias políticas: nesse sentido, Os Demônios nos apresenta uma antevisão profética da monstruosidade que foi a revolução de 1918 e suas decorrências (que Dostoiévski não veria, pois morre em 1881 aos cinquenta e nove anos). Kirílov é um dos emblemáticos personagens: completamente ateu, decidiu suicidar-se, convicto de que assim que o faça, tornar-se Deus. Kirílov, a medida que é apresentado ao leitor, escreve um artigo sobre o número de suicídios na Rússia, assunto que lhe interessa de perto, como se percebe, e é também um partidário da revolução, uma revolução que faria "rolar a cabeça de milhões", mas que a princípio nega-o perante seus interlocutores. Em uma das passagens do livro afirma que "tudo está bem", e quando alguém lhe pergunta: "E se se morre de fome, se a gente magoa uma menina, se a gente a desonra, também está bem?", afirma que ainda assim tudo está bem. Vemos em Kirílov a imagem do homem dividido entre a necessidade de crer em Deus (o seu lado místico) e a de negá-lo (a racionalidade) — e é essa divisão que fará com que ele chegue ao gesto definitivo.

sequência de atos sem nexos que se torna seu destino, criado por ele, unificado sob o olhar de sua memória e em breve selado por sua morte. Assim, convencido da origem toda humana de tudo o que é humano, cego que quer ver e que sabe que a noite não tem fim, ele está sempre caminhando. O rochedo continua a rolar.

Deixo Sísifo no sopé da montanha! Sempre se reencontra seu fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos. Ele também acha que tudo está bem. Esse universo doravante sem senhor não lhe parece nem estéril nem fútil. Cada um dos grãos dessa pedra, cada clarão mineral dessa montanha cheia de noite, só para ele forma um mundo. A própria luta em direção aos cimos é suficiente para preencher um coração humano. É preciso imaginar Sísifo feliz.

## FILOSOFIA E O MUNDO DO TRABALHO

O mundo do trabalho é caracterizado pela produção. É um fazer ininterrupto de coisas com o propósito de aumentar o bem-estar da humanidade. Daí o desejo insaciável que nos estimula a consumir cada vez mais. Como somos *homo faber*<sup>4</sup> antes de sermos *homo sapiens*, acabamos dando ao trabalho o fim último de nossa existência. No mundo do trabalho, a tecnologia e a economia de escala são requeridas insistentemente, e acabam nos aprisionando cada vez mais a este mundo material. Em muitos casos, a preocupação excessiva com o que comer e com o que vestir leva-nos a um esgotamento nervoso.

O que diferencia o "útil" do "inútil"? O útil é sempre meio, intermediário. Ele não vale por si mesmo, mas pelo poder de intermediação. Uma cadeira é útil porque foi criada para as pessoas sentarem. Ela não é útil a si mesma, ou seja, ela não se senta nela. A palavra inútil, por sua vez, significa: 1) que não tem fim algum; 2) que tem um fim em si mesmo. Entre as atividades que têm um fim em si mesmo, anotamos a filosofia, a arte e a religião. Todas compreendem uma espécie de gozo metafísico do Espírito.

<sup>4</sup> Homo sapiens, homo faber quando nos referimos ao *homo sapiens*, enfatizamos a característica humana de conhecer a realidade, de ter consciência do mundo e de si mesmo. A denominação *homo faber* é usada quando nos referimos à capacidade de fabricar utensílios, com os quais o homem só torna capaz de transformar a natureza. *Homo sapiens* e *homo faber* são dois aspectos da mesma realidade humana. Pensar e agir são inseparáveis, isto é, o homem é um ser técnico porque tem consciência, e tem consciência porque é capaz de agir e transformar a realidade. Em decorrência, a maneira como os homens agem para adequar a natureza aos seus interesses de sobrevivência influi de modo decisivo na construção das representações mentais por meio das quais explicam essa realidade. Da mesma forma, tais construções mentais tornam possíveis as alterações necessárias para adaptar as técnicas à solução dos problemas que desafiam a inteligência humana.

A filosofia transcende o mundo do trabalho. A filosofia se atém ao "bem comum" enquanto o trabalho à "utilidade comum". O bem comum é muito mais amplo do que a utilidade comum, pois engloba a totalidade do ser. A filosofia, embora inútil, não vive sem o mundo do trabalho. Há uma certa complementaridade entre esses dois conceitos. Santo Tomás de Aquino dissera certa vez que para haver o bem comum há necessidade de haver pessoas que se dediquem à arte do inútil e da contemplação, atividades essas completamente opostas às requeridas pelo mundo do trabalho.

A pseudofilosofia pretende também transcender o mundo do trabalho. Em Platão, Sócrates pergunta ao sofista Protágoras: "Que ensinas aos jovens que se achegam a ti"? E Protágoras responde: "O objeto de meu ensino é a prudência, quer na administração da própria casa, quer no modo de melhor influir na coisa pública, pela palavra ou pela ação". Todas essas pseudo- atitudes não só não transcendem como acabam enclausurando ainda mais as pessoas ao mundo do trabalho.

Embora o inútil seja uma atividade totalmente livre, muitos acabam sendo condenados a buscá-la. Observe que algumas pessoas, por mais que queiram tratar das coisas materiais, são impulsionadas por uma força superior, a tratar exclusivamente das coisas relacionadas à melhoria do pensamento, sem outro qualquer interesse. No atendimento a esta nobre missão, acabam sendo incompreendidos e desprezados pelos outros seres humanos. Jesus Cristo, por exemplo, foi um desses incompreendidos, que veio nos ensinar a lei do amor e nós o condenamos a morrer na cruz, entre dois ladrões.

Atendamos fielmente às nossas predisposições interiores. Seguir os apelos da consciência pode nos trazer muitos problemas. Contudo, vejamos a consequência de cada ação para a vida futura. Lembremos: Se o homicida soubesse, de antemão, as dores que o futuro lhe reserva, com certeza não praticaria tamanho crime.

No século XX, um filósofo chamado Albert Camus, retomou o mito para explicar a condição humana e promover o que ficou conhecido como "A revolta metafísica". Explicava Camus que a vida dos homens era tal como o mito de Sísifo: seguir uma rotina diária, sem sentido próprio, determinada por instâncias como a religião e o sistema capitalista de produção. No mundo administrado, levantamos de manhã, trabalhamos, comemos, reproduzimos etc., e tudo isso não faz o menor sentido, já que se refere a modos de pensar que se impõem ao indivíduo sem que ele participe da estruturação desse modo de vida, como se não tivéssemos escolhas.

Portanto, ainda que não se precise chegar aos extremos de Camus, o mito serve para mostrar que seguindo as ideologias dominantes, seremos punidos com a mesmice, com o sentido heterônomo. Fica o alerta para a compreensão sobre a liberdade e a responsabilidade humana com relação à sua vida, ao seu mundo e aos outros.

### **Referências Bibliográficas**

Camus, Albert. **O mito de Sísifo** / Albert Camus; tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. – Rio de Janeiro: Record, 2010.

<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-mito-sisifo-sua-conotacao-contemporanea.htm> Por João Francisco P. Cabral/ Colaborador Brasil Escola. Acesso em 20/03/2019.

PIEPER, Josef. **Que é Filosofar?; Que é Acadêmico?** Tradução de Helmuth Alfredo Simon. São Paulo: EPU, 1981.

Atividade avaliativa ( 29/05/2019)

Faça uma reflexão acerca do que trata o texto *O mito de Sísifo* de Albert Camus e o texto *Filosofia e trabalho*. Responda considerando as questões abaixo.

- 1- Como você relaciona o mito de Sísifo com a forma de trabalho na atualidade?
- 2- Em sua opinião, o que Camus quis dizer com “Se esse mito é trágico, é que seu herói é consciente. Onde estaria, de fato, a sua pena, se a cada passo o sustentasse a esperança de ser bem-sucedido?”.
- 3- Como você vê a relação de poder que o trabalho desempenha nas relações humanas?
- 4- Em seu trabalho, como você se vê? Quais são as suas relações com seu patrão e colegas?
- 5- Qual o significado de trabalho para você? E qual o significado do seu trabalho para você, caso você trabalhe.

29/05/2019

S T Q Q S S D

RDG

Eme

Ativ. 2



## Filosofia Atividade

1º) Corrus apresenta o mito para trabalhar uma metáfora sobre a vida moderna, como trabalhadores em empregos fúteis em fábricas e escritórios. "o operário de hoje trabalha todos os dias em sua vida, faz as mesmas tarefas. Esse destino não é menos absurdo, mas é trágico quando em apenas nos raros momentos ele se torna consciente".

2º) que o mito é trágico, pois não tinha nada a ver com que Sísifo tinha feito para impertunar os deuses, pois onde estaria a sua pena porque a cada passo que dava Sísifo estava consciente e sustentava a esperança de ser bem-sucedido

3º) o trabalho tem muito desempenho nas relações humanas, pois, é ele que dignifica o homem faz com que essas pessoas que trabalham consigam seus objetivos.

4º) No meu trabalho a relação com o Patrão e os Colegas eram cordiais, o Patrão me pedia para fazer uma coisa, eu obedecia e fazia bem feito, e os Colegas as vezes brincavam, mas uma brincadeira de dia para descontrair, na hora de trabalhar todos pegavam juntos e o serviço ~~era~~ era executado

5º) o trabalho dignifica o homem? O trabalho é importante para a sua sobrevivência e da sua família pois ninguém vive sem trabalhar, por mais árduo que ele seja sempre será um trabalho.

2º Ano Projeja



RD7

29.05.2019

Ense  
 ANU. 2

## Atividade Avaliativa

### "O mito de Sísifo"

Aluno:

① O trabalho é necessária na vida de qualquer ser humano fisicamente bem, precisamos trabalhar, pois através do mesmo é que podemos ter e dar uma vida social razoável para nós e nossos filhos.

Trabalhar, para muitos é prazeroso, mas para outros pode até ser classificado como escravidão por ser uma coisa repetitiva, baixa remuneração, alto índice de exigência e produção. Mas a esperança da promoção pode nos motivar, nossos sonhos e metas, essa esperança é que nos faz viver condenado ao trabalho.

② A pena estaria em sobre nós, no trabalho, na motivação, na esperança de sermos bem-sucedido. Mas na verdade quando trabalhamos, a vida toda movido por um sonho, um objetivo, quando ao final de nossas vidas olhamos para trás e três coisas que de nada adiantam (usaram recursos), mas na grande maioria foi um vão.

③ A relação de poder que o trabalho transmite é se o indivíduo está trabalhando ele tem uma classificação na sociedade, através da sua postura e bens.

RD7

④ Desmochendo atividades repetitivas, como não  
basta só isso. Também somos motivados  
por sonhos e sem menos importância  
alcançar objetivos, uma promoção assim se  
merecemos.

○ O relacionamento entre patrão e colegas  
é bem delicado de se tratar, porque são  
pessoas pessoas diferentes. Cada um com seu  
modo de pensar e compreender. Mas um  
se tratando de relacionamento interpessoal me  
relaciono razoavelmente bem.

⑤ Para cada pessoa há um significado,  
sobrevivência, vida social ou financeira, posição  
de poder na hierarquia, uma obrigatoriedade

**ANEXO A - Tabela 1 –Estrutura do curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador Integrado ao Ensino Médio.**

		Componentes	CH/Anual				CH Total	
			1º ano		2º ano			
			a/s	H/r	a/s	H/r	H/r	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Educação Básica	Linguagens	Língua Portuguesa	2	66,7	3	100	166,7
			Artes	2	66,7			66,7
			Inglês	2	66,7			66,7
			Espanhol			1*	33,3	33,3
			Educação Física			2	66,7	66,7
		Matemática	Matemática	3	100	2	66,7	166,7
		Ciências da Natureza	Biologia	2	66,7	2	66,7	133,4
			Física			2	66,7	66,7
			Química	2	66,7			66,7
		Ciências Humanas	História	2	66,7	2	66,7	133,4
			Geografia	1	33,3	2	66,7	100
			Sociologia	2	66,7	1	33,3	100
			Filosofia	1	33,3	1	33,3	66,6
		<b>Aulas semana</b>			<b>19</b>		<b>17</b>	
	<b>Somando com a carga horária do componente Espanhol</b>							<b>1233,6</b>
	Educação Profissional	Informática Básica		2	66,7	0	0	66,7
		Internet – Conceitos e Práticas		0	0	2	66,7	66,7
		Suporte e Manutenção em Computadores		0	0	2	66,7	66,7
		<b>Aulas semana</b>		<b>2</b>		<b>4</b>		<b>200,1</b>
<b>Total de Aulas/Ano</b>			<b>21</b>		<b>22</b>		<b>1400,4</b>	
<b>Somando com a carga horária do componente Espanhol</b>							<b>1433,7</b>	
• Componente Optativa								

FONTE: IFTO/PPC, 2013