

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO-PROMESTRE

VINÍCIUS FIGUEIREDO COSTA

O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DOS
SUJEITOS DA EJA

Belo Horizonte

2019

Vinícius Figueiredo Costa

**O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DOS
SUJEITOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientadora: Profa. Dra. Débora Mariz

Belo Horizonte

2019

C837I
T

Costa, Vinícius Figueiredo, 1987-
O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da
EJA [manuscrito] : / Vinícius Figueiredo Costa. - Belo Horizonte, 2019.
296 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Débora Mariz.

Bibliografia: f. 132-141.

Anexos: f. 142-171.

Apêndices: f. 172-296.

1. Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG (Brasil) --
Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Universidade Federal de Minas Gerais --
Colégio Técnico -- Educação de adultos -- Teses. 4. Educação de adultos --
Teses. 5. Filosofia -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Direitos sociais -- Teses.
7. Cidadãos -- Formação -- Teses.

I. Título. II. Mariz, Débora, 1979-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 107

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA.

VINÍCIUS FIGUEIREDO COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 06 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Debora Mariz - Orientadora
Faculdade de Educação - UFMG


Prof(a). Analise de Jesus da Silva
UFMG


Prof(a). Renato Daniel Araújo de Faria
Colégio Santo Agostinho

Belo Horizonte, 6 de dezembro de 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO VINÍCIUS FIGUEIREDO COSTA

Realizou-se no dia 06 de dezembro de 2019, às 10:00 horas, Sala 3104 - Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 192ª defesa de dissertação intitulada *O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA.*, apresentada por VINÍCIUS FIGUEIREDO COSTA, número de registro 2018666457, graduado no curso de HISTORIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Débora Mariz (UFMG) Orientadora, Profa. Analise de Jesus da Silva (Faculdade de Educação - UFMG) e Prof. Renato Daniel Araújo de Faria (Colégio Santo Agostinho).

A Comissão considerou a dissertação:


- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 06 de dezembro de 2019.


Profa. Débora Mariz (Doutora)


Profa. Analise de Jesus da Silva (Doutora)


Prof. Renato Daniel Araújo de Faria (Mestre)

Para sete mulheres: Analise da Silva, Ana Lúcia Ferreira, Danielle Fernandes, Débora Mariz, Elza Figueiredo, Márcia Figueiredo, Virgínia Gonçalves.

“Não substituir as aulas de matemática e português por psicologia e filosofia, pois já temos pouco tempo para aprender sobre as mesmas, e ainda temos que ceder a outra matéria que acredito ser menos importante no momento”
(J. M. S. - representante da Turma 19 do PEMJA-2004).

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa sobre o lugar da Filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de um estudo sobre as experiências filosóficas das turmas do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA-UFMG) de 2009 a 2018, na cidade de Belo Horizonte. Apresenta-se também a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos nos estudos do ensino de Filosofia, a história do programa de Jovens e Adultos do Colégio Técnico (COLTEC-PEMJA) e uma análise sobre o ensino de Filosofia nos dez anos da obrigatoriedade do ensino do conteúdo ofertado por este programa e os impactos para seus educandos. Como procedimentos metodológicos, foi aplicado um questionário com dez perguntas objetivas a, pelo menos, dois educandos de cada ano que estudaram no Projeto PEMJA nos anos de 2009 a 2018, de forma a constituir um quadro geral do perfil dessas aulas e dos temas estudados, bem como das percepções dos educandos sobre suas vivências filosóficas na Educação de Jovens e Adultos. Baseado, ainda, em um referencial teórico-metodológico que percebe os sujeitos como protagonistas de suas experiências e seguindo os pressupostos da pesquisa, foram realizadas entrevistas a cinco educandos, distribuídos pelos dez últimos anos do projeto, a fim de compreender mais profundamente as motivações que levaram aos resultados apreendidos na pesquisa geral, por meio da análise e da interpretação das narrativas dos estudantes sobre o PEMJA e as aulas de Filosofia ministradas. Como resultado, compreende-se que existe uma dificuldade de percepção dos estudantes de EJA sobre sua cidadania, autonomia e direitos sociais relacionados aos aprendizados nas salas de aula na EJA, ao mesmo tempo que essas características se apresentam constantemente na vida cotidiana desses educandos após os anos de educação na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação de Jovens e Adultos. Projeto PEMJA. Direitos Sociais. Educação e Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research about the place of Philosophy in the formation and recognition of the right, citizenship and autonomy of the subjects of Youth and Adult Education (EJA), from a study about the philosophical experiences of the classes. Youth and Adult High School Project (PEMJA-UFMG) from 2009 to 2018 in the city of Belo Horizonte. It also presents a relationship between theoretical and methodological assumptions in philosophy teaching studies, the history of the Technical College Youth and Adults program (COLTEC-PEMJA) and an analysis of philosophy teaching in the ten years of compulsory content teaching, offered by this program and the impacts on its students. As methodological procedures, a questionnaire with ten closed questions was applied to at least two studies of each year that studied in the PEMJA Project from 2009 to 2018, in order to constitute a general picture of the profile of these classes and the studied studies, as well as the students' perceptions about their philosophical experiences in Youth and Adult Education. Still, based on a theoretical-methodological framework that considers the protagonists of their experiences, and following the research assumptions, five studies were interviewed, distributed over the last years of the project, in order to understand more deeply the motivations that led to the learned results. In general research, through the analysis and interpretation of students' narratives about PEMJA and the Philosophy classes taught. As the results, understand that there is a difficulty in the perception of EJA students about their citizenship, autonomy and social rights related to learning in EJA classrooms at the same time that these characteristics are displayed in the daily life of students after years of education in Youth and Adult Education.

Keywords: Teaching Philosophy. Youth and Adult Education. Project PEMJA. Social rights. Education and Citizenship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações em ensino de Filosofia e EJA	40
Quadro 2 – Contexto e número de aparições da palavra cidadania na BNCC	55
Quadro 3 – Estrutura curricular PEMJA 2012	73
Quadro 4 – Estrutura curricular PEMJA 2016	73
Quadro 5 – Lista dos monitores de Sócio-Histórica PEMJA 2016	75
Quadro 6 – Minuta da programação cultural do PEMJA 2015	98
Quadro 7 – Questionário de temas filosóficos	127
Quadro 8 – Os 20 temas mais votados pelos educandos do PEMJA-COLTEC entrevistados	129
Quadro 9 – Os cinco temas mais rejeitados pelos educandos do PEMJA-COLTEC entrevistados	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os núcleos conceituais de uma aula de Filosofia inspirada em Rocha (2008)	50
Figura 2 – Material usado nas aulas do PEMJA.....	79
Figura 3 – Editorial do Jornal Da peleJA à notícia.....	83
Figura 4 – A abordagem política sobre a Copa do Mundo.....	84
Figura 5 – Voluntários para entrega do lanche.....	87
Figura 6 – Carta da direção sobre o problema da cantina	88
Figura 7 – A solução do rodízio de lanche	89
Figura 8 – Penso, logo opino	91
Figura 9 – Manchetes da revista Penso, logo opino	92
Figura 10 – A ética de Sánchez-Vásquez apresentada para os educandos do PEMJA	93
Figura 11 – Cultura e moral apresentada para os educandos do PEMJA.....	94
Figura 12 – Discussão sobre ética no PEMJA em 2010.....	95
Figura 13 – A arte de D. em 2010	98
Figura 14 – A indústria cultural no PEMJA.....	101
Figura 15 – A indústria cultural no PEMJA.....	102
Figura 16 – Tema democracia como conflito - PEMJA 2014.....	103
Figura 17 – Tema cidadania trabalhado no PEMJA 2014.....	107
Figura 18 – Tema de direitos sociais trabalhado no PEMJA 2016	108
Figura 19 – Autoavaliação de Psicopedagogia 2016.....	109
Figura 20 – Tema democracia como conflito PEMJA 2014	112
Figura 21 – Provas PEMJA – trabalho e consumo.....	115
Figura 22 – Caderno de Crônicas – Educandos do PEMJA	118
Figura 23 – Artigo de opinião – educação e política.....	123
Figura 24 – Esquema da variedade das formas da escrita filosófica inspirado na discussão de Marcondes e Franco (2011).....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Memórias sobre as aulas de Filosofia no PEMJA	76
Gráfico 2 – Autores estudados nas aulas de Filosofia no PEMJA	77
Gráfico 3 – Qualificação das aulas de Filosofia no PEMJA	78
Gráfico 4 – Temas socio-filosóficos estudados no PEMJA	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Educandos formados em cada ano do PEMJA	71
Tabela 2 – Estrutura curricular PEMJA 2016	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Conselho de Educação Básica

CEMEC – Centro Marista de Educação e Cidadania

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Colégio Pedagógico da UFMG

CSA – Colégio Santo Antônio -BH

DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESPECEJA – Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica:
Juventudes Presentes na EJA

FaE – Faculdade de Educação da UFMG

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAD – Núcleo de Educação de Adultos da PUC – Rio

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLD EJA – Plano Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

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

PROEF 2/MG – Programa de Extensão da Educação de Jovens e Adultos da UFMG

SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Objetivos	22
1.1.1	Objetivo geral.....	22
1.1.2	Objetivos específicos.....	22
1.2	Referências metodológicas	22
2	A EJA E A FILOSOFIA	29
2.1	Filosofia e educação	33
2.2	O estado da questão da filosofia na EJA.....	39
3	O LUGAR DA FILOSOFIA	46
3.1	Na fomentação da cidadania	51
3.2	Na relação com os direitos sociais.....	59
3.3	No estímulo à autonomia dos sujeitos	61
4	O PEMJA E A FILOSOFIA	67
4.1	O PEMJA e a formação política	79
4.1.1	Eixo político-pedagógico	80
4.1.2	Eixo da politicidade	81
4.1.3	Eixo alfabetização e politicidade	84
4.1.4	Eixo revolucionário	86
4.2	O PEMJA e a formação ética.....	90
4.3	O PEMJA e a formação estética	95
5	O RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA	103
5.1	Reconhecimento da cidadania	109
5.2	Reconhecimento dos direitos sociais.....	112
5.3	Reconhecimento da autonomia	117
5.4	Reconhecimento e educação.....	119
6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXO A – JORNAL	142
	ANEXO B – CRONOGRAMA.....	143
	ANEXO C – ATIVIDADE DE ESPANHOL	145
	ANEXO D – CADERNO DE CRÔNICAS.....	156
	APÊNDICE A – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DO PEMJA	172

APÊNDICE B – LIVRO <i>CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA</i>.....	176
APÊNDICE C– RESULTADOS DA PESQUISA DOS TEMAS PARA O LIVRO <i>CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA</i>	278
APÊNDICE D – USO DO TERMO <i>CIDADANIA</i> NA BNCC COM AS RESPECTIVAS CITAÇÕES	279
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO	295

APRESENTAÇÃO

A primeira vez que entrei em uma sala de aula como educador foi em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. À época, nos meses iniciais do ano de 2008, havia sido selecionado para ser educador bolsista de um programa da Sociedade Marista, o Centro Marista de Educação e Cidadania (CEMEC). Eu havia iniciado o terceiro semestre do curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais e fui desafiado a, pela primeira vez, lecionar a matéria que eu cursava. Os educandos eram moradores da periferia de Belo Horizonte que almejavam entrar em uma universidade via aprovação por exame de vestibular exigido à época. Lecionei em três escolas públicas, nos aglomerados Morro das Pedras e Ventosa e no bairro Primeiro de Maio, pelo programa CEMEC. As escolas da Prefeitura de Belo Horizonte cediam o espaço físico das instituições no horário noturno de funcionamento, enquanto o Marista arcava com os custos dos professores. Essa experiência formou-me como educador, pois, sem dúvida, foi ali que aprendi a organizar e planejar uma aula. Digo dessa maneira, pois foi nessa experiência que aprendi com as formações continuadas oferecidas pelo CEMEC a importância dos planejamentos, dos preparos e das metodologias para uso em espaço escolar. Enquanto lecionava as matérias curriculares que aprendia na faculdade, aquelas mulheres (maioria no ambiente escolar em que eu lecionava) e homens ensinavam-me um pouco de tudo, mas, em específico, como devem ocorrer as relações interpessoais em uma sala de aula.

Após passar o ano inteiro de 2008 na experiência de sala de aula ofertada pelo CEMEC, em 2009, fui aprovado para o Programa de Extensão da Educação de Jovens e Adultos da UFMG (PROEF 2). O programa concedia bolsas para que os alunos da graduação ministrassem aulas para jovens e adultos que queriam concluir o Ensino Fundamental dentro do espaço oferecido pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica (CP) da Universidade, ao mesmo tempo em que nós, alunos da graduação, éramos formados pelos professores da Faculdade de Educação (FaE) que faziam um acompanhamento orientado das atividades realizadas. Entrei nesse projeto como educador de História. É tarefa difícil descrever a importância desse projeto na minha formação profissional e pessoal. Tanto os educandos quanto os educadores universitários com quem trabalhei, nos anos de 2009 e 2010 do projeto, moldaram o que sou hoje como profissional e como pessoa. Não tenho palavras suficientes para agradecer-los por tudo o que fizeram.

Foi durante esse projeto de extensão universitária que iniciei minhas pesquisas na área de Educação de Jovens e Adultos. Realizei como coautor a publicação de artigo sobre os processos de formação dos educadores de História na EJA na extensão universitária da UFMG

no primeiro Seminário de Educação de Jovens e Adultos (SEEJA), realizado pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAD) e a apresentação de pôster sobre a formação de educadores de História em EJA no PROEF2 da UFMG. Foi também inspirado nas histórias que ouvia dos meus alunos de EJA e pela invisibilidade social de muitas daquelas vidas com quem convivi que, em 2009, iniciei o texto do meu primeiro livro de literatura filosófica – *Óculos escuros*, em 2014, pela Editora Novo Século.

Na transição de 2010 para 2011, outra experiência possibilitou-me um contato muito direto com a Educação de Jovens e Adultos. Passei em um concurso público da Prefeitura de Belo Horizonte para o cargo de auxiliar de biblioteca e fui locado no período noturno da Escola Municipal Maria Assunção de Marco. Dentro da biblioteca pude ver um lado dos estudantes de EJA que eu não conhecia: a paixão pelos livros. Como educador, e ainda preso em certos preconceitos sobre educação e sobre os sujeitos da EJA, pensava que aqueles estudantes não dedicariam tempo à leitura por falta de interesse ou tempo. Como auxiliar de biblioteca, percebi que os estudantes apenas não estavam instrumentalizados para o acesso à leitura. Mostrado o caminho, eles não apenas liam, mas liam compulsivamente. Fiquei apenas seis meses no cargo, mas auxiliar os educandos de EJA a encontrarem o(s) livro(s) adequado(s) para cada um de seus interesses descortinou minha visão sobre essa modalidade de educação.

Ainda tive uma excelente oportunidade para auxiliar na formação de professores na EJA, na virada de 2010 para 2011. A convite dos professores organizadores da especialização em EJA promovida pela FaE, ministrei uma oficina sobre o uso de jogos de interação como o Rolling Play Game (RPG) em Educação de Jovens e Adultos dentro da disciplina Saberes Históricos na EJA, no curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica: Juventudes Presentes na EJA (ESPECEJA), da FaE.

Concomitantemente ao que foi narrado até aqui, no ano de 2009, me tornei bolsista monitor de História do Pré-Vestibular Mais. As experiências que narro a partir daqui são importantes para o entendimento de por que, tendo me formado, primeiramente, em História e lecionado a matéria para jovens e adultos, realizei a travessia, e migrei para a prática e a pesquisa em outra área afim das humanidades: a Filosofia. Nesse mesmo ano de 2009, as disciplinas de Filosofia e Sociologia começaram a ser cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo fato de, no ano anterior, o governo ter tornado as duas disciplinas obrigatórias no Ensino Médio (Lei n. 11684/2008). Tal alteração provocou uma dificuldade no mercado, pois ao se ver obrigadas a incluir duas novas matérias em sua grade curricular, as instituições colocaram alguns professores de História para ministrar Filosofia e Sociologia.

Dessa forma, tornei-me professor de Filosofia e Sociologia no Mais Pré-Vestibulares, onde permaneci até 2013. A partir de 2011, tornei-me professor de História e Filosofia do Colegium, onde fiquei até 2015 lecionando as duas disciplinas. Em 2014, fui contratado pelo Colégio Bernoulli como educador de Filosofia e Sociologia – posição profissional na qual me encontro até o momento. Em 2016, fui contratado pelo Colégio Marista como educador de Filosofia, cargo que mantive até o final de 2017. Como minha formação não era específica da área de Filosofia, procurei me formar ao longo do processo de trabalho como educador da área. Assim, fiz uma obtenção de novo título na UFMG em 2013 a fim de me aprimorar no conteúdo que passei a lecionar com mais intensidade. Apaixonei-me pela Filosofia de forma que me considero, hoje, educador, essencialmente, dessa área e não mais da minha área inicial de atuação – História. Percebi isso no meio desse processo de travessia, quando, no ano de 2014, passei em um concurso público da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para ser professor de História do município. Em 2015, todavia, pedi exoneração por já estar completamente seduzido pelas múltiplas possibilidades do exercício filosófico na sala de aula.

Em 2017, completei dez anos como educador. Foram dez anos de sala de aula que me fizeram parar para refletir. Dez anos no trabalho de formação de pessoas. Resolvi, por isso, realizar a inscrição para o mestrado como um marco de reflexão sobre minha prática nesses últimos dez anos, e tal vontade me trouxe até aqui para apresentar a dissertação da minha pesquisa que engloba a Educação de Jovens e Adultos e os conteúdos de Filosofia que leciono atualmente.

Sinto que o retorno à UFMG, a FaE e o convite a rememorar a EJA, formadora da minha caminhada na educação, a partir de um estudo que amplie os caminhos da Educação de Jovens e Adultos, por ser uma área ainda pouco explorada no ensino de Filosofia, me modificaram completamente.

Em um momento histórico em que a educação dessa matéria sofre ameaças de descontinuidade, em que há uma perseguição declarada aos professores dessa matéria por órgãos oficiais do governo e que a relação entre educador e educando se fragmenta pelo estímulo à desconfiança do processo educativo, creio que meu trabalho pode contribuir para, de maneira prática, demonstrar como o lugar da Filosofia no espaço escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, contribui, entre vários fatores que podem ser abordados, para o reconhecimento do sujeito da EJA como cidadão portador de direitos sociais inalienáveis e capaz de construir, de maneira autônoma, suas próprias histórias. Preservar a dignidade humana desses cidadãos por meio da luta por uma educação gratuita e de

qualidade para jovens e adultos excluídos sistematicamente do regime de escolarização, aliado ao reconhecimento da Filosofia como um campo de saber importante para a sociedade brasileira, a cada dia, mais que um projeto acadêmico, torna-se um desafio social. E uma missão. Espero que, inicialmente, cumprida com a apresentação do trabalho que se segue.

1 INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei n. 11.684/2008¹, o ensino de Filosofia passou a ser obrigatório em todo o território brasileiro. Mais de uma década já se passou desde a assinatura da lei e as dificuldades metodológicas, curriculares e pedagógicas do ensino de Filosofia ainda se impõem no cotidiano do educador que a ministra no Ensino Médio brasileiro, qualquer que sejam a modalidade ou o segmento.

Ainda mais no atual cenário político do país em que a Lei n. 11.684/2008 foi revogada a partir da Reforma do Ensino Médio prevista para entrar em vigor a partir de 2020. A situação atual da relação de ensino e aprendizagem do conteúdo ainda se agrava no momento em que o presidente do país, Jair Bolsonaro, eleito para o mandato de 2019 a 2022, apoia publicamente a ideia do atual ministro da educação, Abraham Weintraub, de extinguir os estudos filosóficos das escolas brasileiras argumentando sobre a inutilidade desse tipo de saber². Sobre esse cenário caótico e de destruição da educação pública e de qualidade e de perseguição à filosofia e aos seus professores constrói-se este estudo.

Este trabalho almeja proporcionar a potencialidade do estudo de Filosofia nas escolas principalmente em relação à educação de jovens e adultos. Em um cenário político nacional que visa desqualificar essa importância, este trabalho busca ser uma força contrária ao defender que o estudo de filosofia fomenta a cidadania e o progresso do país, especialmente quando ministrado para jovens e adultos que foram privados da educação formal em tempo escolar de crianças e adolescentes. Averiguar, constatar e recriar a prática educacional no ensino de Filosofia na EJA para que coadune com o pleno exercício da cidadania dos sujeitos de EJA no país é, também, evidenciar e reconhecer a necessidade de uma política pública que atenda às necessidades reais desses educandos como imprescindível. Os temas estão imbricados sem ser possível separá-los e este é o caminho deste trabalho.

¹ Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

² “O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.” Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2019.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Avaliar a estrutura, o currículo e a metodologia do Ensino de Filosofia no Ensino Médio na EJA, a partir das análises de questionários e entrevistas com os educandos nas turmas do Ensino Médio e de coletas documentais dos planejamentos do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), da UFMG, bem como analisar como estes contribuíram para o efetivo exercício da cidadania, do direito social e da autonomia do sujeito da EJA nos dez primeiros anos de obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

- Construir o Estado da Questão do ensino de Filosofia para EJA;
- Reconhecer o lugar da Filosofia na cidadania, no direito e na autonomia dos sujeitos da EJA nos últimos dez anos (2009-2018);
- Investigar a história da filosofia do PEMJA e sua relação com o COLTEC;
- Refletir sobre o ensino de Filosofia nos últimos dez anos após a aprovação da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008 na modalidade da EJA e sobre sua ambiguidade existencial a partir da entrada em vigor da BNCC;
- Ratificar a importância do ensino de Filosofia em um momento político de ameaça ao direito de acesso a essa matéria após a reforma do ensino médio a partir de 2017 e as campanhas governamentais contra a Filosofia após as eleições de 2018;
- Construir um material pedagógico para o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Referências metodológicas

Para o entendimento do ensino de filosofia na EJA, bem como para a construção de um raciocínio sobre a cidadania e os direitos sociais dos educandos da modalidade a partir de suas experiências com as aulas de Filosofia e o PEMJA, fez-se necessária a construção do objeto da pesquisa a partir de pesquisas de campo e bibliográficas. Em termos gerais, a pesquisa realizada pode ser classificada, em relação aos dados investigados, como qualitativa, com base, principalmente, nas conclusões de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) de que se consideram

qualitativos os estudos “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Ainda, segundo os autores:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Fez-se, assim, a opção pela tentativa de compreensão de como a filosofia em EJA pode se efetivar como instrumento de cidadania, fomentação de autonomia e garantia dos direitos dos educandos a partir de percepções subjetivas dos educandos, e não pelo simples olhar do pesquisador. Prioritariamente, então, a pesquisa neste trabalho foi de caráter exploratório. Para investigar os últimos dez anos de construção da prática filosófica em EJA garantida por lei, por meio do estudo dessas vivências no PEMJA-UFMG, foi necessário fazer um processo de sondagem, aprimoramento de ideias, fomentação de intuições e, posteriormente, construção de narrativas junto com os educandos que se dispuseram a rememorar suas vivências.

Enquanto procedimento de embasamento teórico, a pesquisa partiu inicialmente de seleção e organização das fontes por meio de fichas de leitura com resenhas pessoais e listas de páginas com citações de trechos importantes à discussão pensada. Nesse sentido, o primeiro passo dado foi um mergulho bibliográfico em duas vertentes de leitura: autores que discutem o ensino de filosofia no mundo e no Brasil e autores que debatem a Educação de Jovens e Adultos.

Em um segundo momento, houve uma análise documental do arquivo do programa PEMJA para o entendimento do funcionamento da escola e da experiência filosófica na EJA. Foram investigados documentos relativos à implementação do programa no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), a burocracia formal da manutenção do dia adia da escola, programas de aula de professores e monitores do programa, abaixo-assinados de educandos e toda a sorte de material disponível encontrado nos arquivos do programa que se encerrou no ano de 2018. O arquivo morto do PEMJA está sendo movido para a seção de ensino do Colégio Coltec, e a sala destinada à memória do projeto está sendo esvaziada. As pesquisas nesse quesito, assim, foram marcadas por um sentimento nostálgico de experimentar ali, sobre os documentos, os últimos 20 anos de história do PEMJA que foram encerrados, sendo a sala destinada aos arquivos o último espaço de existência do Programa de Jovens e Adultos do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em um terceiro momento, optou-se por um procedimento de coleta de dados por meio de aplicação de questionários e de realizações de entrevistas. Houve observação da realidade vivenciada pelos educandos do PEMJA, a partir de questionários semiestruturados de, pelo menos, dois educandos por turma da modalidade que estiveram envolvidos nos últimos dez anos no PEMJA-UFMG. Procurou-se entender a concepção de Filosofia que lhes foi ensinada, bem como as práticas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, ocorreram também entrevistas presenciais com cinco educandos de tempos diferentes dos dez anos estudados. Procurou-se selecionar para as entrevistas estudantes que se mostraram no contato inicial de perfis variados, desde aqueles que reconhecem na EJA, e nas aulas de Filosofia, grande contribuição para a sua formação, até aqueles que não entendem a Filosofia e, até mesmo, a sua formação em EJA como algo importante em suas vidas.

De maneira operacional, para a produção de dados (Apêndice A), foi aplicado o questionário geral para levantamento do perfil dos estudantes e de algumas informações pontuais a 70 educandos, sete formados de cada ano, dos 200 formados pelo PEMJA nos último dez anos, com 30 devolutivas de questionários preenchidos. Houve, portanto, o retorno de 42% dos questionários enviados. Apesar do número aparentemente baixo, considera-se a participação dos educandos na pesquisa bastante satisfatória. Primeiro, é preciso salientar que há dificuldades imensas em se localizar estudantes já egressos da EJA. Muitos não possuíam o mesmo contato deixado na matrícula, o que reduz bastante o número de potenciais participantes da pesquisa. Outros, pela característica de o público pesquisado ser, muitas vezes, de idosos e já terem falecido, o contato iniciado não foi efetivado a não ser com a família. Muitos possuíam dificuldade de entendimento e compressão do que responder no questionário e se angustiavam com a necessidade de respondê-los pedindo para abandonar seu preenchimento ao longo do processo, o que foi respeitado de acordo com o registrado no Termo de Consentimento exigido e autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade. Outros tantos não possuíam forma de contato virtual plenamente acessível para preenchimento dos dados, o que obrigou a contatos pessoais mesmo apenas para aplicação de questionários, além de a opção de aplicação de questionário virtual muitas vezes não ter sido exequível para alguns por parte do público pesquisado não ter facilidade com o letramento tecnológico, além dos entraves de acesso à Internet pelos sujeitos da EJA. Todavia, cumpriu-se a margem amostral estipulada inicialmente pela pesquisa tendo sido coletadas as respostas de, pelo menos, dois educandos por ano, de 2009 a 2018, mostrando-se uma margem válida para as intenções da pesquisa ao conseguir percepções múltiplas de estudantes de todos os anos prioritariamente definidos como recorte temporal do estudo.

Já as entrevistas com educandos de tempos diferentes ao longo dos dez anos teve como intenção mostrar as diferentes percepções em relação ao PEMJA e ao ensino filosófico oferecido pelo Programa, mostrando a transição entre o auge do programa, e do reconhecimento dos seus educandos em relação a isso, aos seus últimos momentos, nos quais a percepção dos educandos fixava-se, muitas vezes, sobre o desgaste do projeto na relação construída com sua casa-máter, o COLTEC. A proposta metodológica foi utilizar entrevistas narrativas que funcionaram como uma estratégia de produção de dados para a pesquisa evidenciando também a opção por um referencial teórico-metodológico que considera as “subjetividades dos sujeitos envolvidos” (SOUZA, 2014, p. 42). Foram realizadas cinco entrevistas presenciais com educandos do PEMJA ao longo dos dez anos finais do programa e utilizadas três dessas entrevistas ao longo da dissertação. Os nomes dos estudantes são fictícios para preservação do sigilo dos educandos³. A entrevista narrativa busca ir além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. De acordo com Weller,

[...] ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada” (op. cit. 1987), Schütze parte do princípio de que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos, [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...], essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...]. (WELLER, 2009, p. 5).

Nesse tipo de entrevista, o foco não está na veracidade daquilo que foi dito pelo narrador. O interesse do pesquisador está no que foi lembrado pelos entrevistados, no que os sujeitos pesquisados escolheram narrar quando forneceram as entrevistas e como foi a construção da história na EJA da UFMG de cada um dos educandos entrevistados. Busca-se, por meio da entrevista narrativa, sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e educacional do sujeito de maneira autorreflexiva. A partir de Jovchelovitch e Bauer (2012), percebe-se que o uso da entrevista narrativa para a produção de dados seria particularmente plausível nesta pesquisa para auxiliar na investigação de acontecimentos específicos do período de tempo estudado; no entendimento de realidades que possuem variados pontos de vista; e para facilitar o olhar global sobre a combinação de várias histórias de vida e contextos educacionais que resultam no melhor entendimento da realidade estudada.

³ O Termo de Consentimento encontra-se no Apêndice E deste trabalho.

Nessa maneira de entrevista, a relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado mostra-se harmônica e dialógica, o que aproxima a rememoração das realidades vivenciadas pela não obrigação formal do registro oficial do que se é perguntado. Assim:

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Nesse sentido, este trabalho realizou a sistematização das narrativas autobiográficas realizadas a partir da proposta de Schütze (2011) e sua divisão de entrevista em três momentos: primeiro, a narração livre do entrevistado sobre o tema tratado sem a interrupção do pesquisado; em segundo, a formulação de perguntas “explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos”; em terceiro, o estímulo à explicação por parte do entrevistado sobre a “[...] descrição de acontecimentos centrais ou a conclusão da apresentação de determinadas fases da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural” (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se como o escopo maior desta pesquisa, que é reconhecer a cidadania, a autonomia e os direitos do educando jovem e adulto. Para isso, pensa-se, inclusive, no pressuposto metodológico, que o próprio sujeito da EJA, enquanto sujeito de direito, seja reconhecido como capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. Assim, a pesquisa (auto)biográfica em educação tem com objeto “explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como dão forma a suas experiências e sentido à existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Nesse sentido, “convoca as complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

Para a análise dos dados coletados com as entrevistas, foram usados os trabalhos de Chizzotti (2006) e Bardin (2006) como referência. O primeiro, de maneira ampla, defende que a postura do pesquisador deve “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Já o segundo sustenta de maneira objetiva a análise de dados ao caracterizar a sistematização das entrevistas por uma:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. (BARDIN, 2006, p. 117).

Por último, tornando a tese defendida um trabalho com características do mestrado profissional com a criação do produto esperado, foi aplicado um questionário aos sujeitos que tiveram suas experiências no PEMJA com a presença de 43 temas previamente estabelecidos para os estudantes da EJA identificarem aqueles que mais lhes interessavam. A partir dessas informações, foi elaborado um material pedagógico chamado *Conversas filosóficas na EJA*, para uso no Ensino de Filosofia em EJA. O ponto de partida para esse material foi apresentar conteúdos filosóficos a partir de diálogos (formato platônico) de dois sujeitos trabalhadores, um idoso e um jovem, estudantes da EJA que conversam sobre o cotidiano da vida a partir do que aprenderam nas aulas de EJA e, assim, entram em assuntos filosóficos tratados ao longo da História da Filosofia por diversos autores. Os conteúdos buscados para esse produto foram, então, identificados.

Dessa maneira, como metodologia para a estruturação dos temas filosóficos do produto apresentado, foi usado o conceito de tema gerador de Paulo Freire. A metodologia freiriana residia na elaboração de uma fonte motriz para desencadear o processo de construção do conhecimento tendo, na estruturação de uma racionalidade dialógica construída com o educando, a formação da relação de ensino e aprendizagem na educação. Assim, Freire (apud ANDREOLA, 1993, p. 33)

[...] não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para [...] a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida.

O tema gerador tem por objetivo impulsionar o diálogo entre o sujeitos educacionais estimulando que o saber não seja estanque, mas sim vivo em uma sala de aula. O objetivo dessa proposta freiriana é a formação de um criticismo que faça com que o educando e o educador se assumam como sujeitos responsáveis diante da realidade social e histórica que vivem. Assim, a educação problematizadora freiriana se distingue daquela tradicional.

Enquanto na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1974, p. 71).

O papel do tema gerador, para Freire (1974), é provocar tensão entre o saber já construído por cada sujeito em sua trajetória e o saber em processo de construção oferecido nas discussões escolares. Partindo de conhecimentos próprios do educando, no caso os temas filosóficos que mais lhes atraem, busca-se desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições inerentes à própria vida em sociedade, gera novos campos de saberes a partir da realidade problematizada, dando a chance de cada sujeito ressignificar sua visão de mundo. Assim, a investigação sobre os temas geradores implica,

[...] necessariamente uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1974, p. 87).

As ferramentas metodológicas reunidas e supracitadas permitiram a construção de todo a pesquisa em tempo exequível. Os materiais documentados de pesquisa, bem como as análises do estudo de campo formaram o estudo monográfico construído e o produto apresentado ao fim deste trabalho.

2 A EJA E A FILOSOFIA

De maneira ampla, para além das questões políticas sobre o tema, se pode observar várias dificuldades ao se investigar sobre o saber e o fazer filosófico em sala de aula. Ronai Rocha (2010) explicita de maneira clara tal desafio ao perceber a necessidade da sensibilidade de ocasião que o educador filosófico precisa possuir para fazer a filosofia ir ao encontro do educando:

Tenho defendido uma atitude de sensibilidade ao currículo escolar e sugerido que o professor de filosofia não deve se apresentar como o campeão da consciência crítica. Entendo que a natureza *sui generis* da filosofia fica melhor contemplada curricularmente quando, levando em conta sua natureza ambivalente, do processo e do produto, equilibramos esses elementos em nossa didática. (ROCHA, 2010, p. 41).

Outro grande desafio que se impõe sobre o ensino de filosofia, especificamente no Brasil, se dá pela dificuldade da formação de professores de filosofia que tenham preparo acadêmico e didático para o ensino da matéria na educação básica. O hiato geracional do estudo filosófico no país durante a ditadura militar provocou uma distância entre a filosofia acadêmica, o educador e o estudante. O educador, como mediador, nem sempre consegue suprir essa barreira, até mesmo por perceber em sua formação educacional a deficiência gerada pela formação intermitente da disciplina ou muito abstrata nas universidades que se dedicam ao tema. Desidério Murcho (2002, p. 11) evidencia a questão supracitada ao problematizar:

Como se pode alguém a quem não ensinaram coisas elementares ensinar esta coisa elementar? A resposta é óbvia: um professor de filosofia do secundário que queira ser um bom professor terá de estudar por si, terá de formar-se em regime autodidata, procurando os livros que lhe ajudem nesta tarefa.

Como sugere Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 7), faz-se necessário encontrar o “sentido e o caráter problemático da Filosofia em uma escola de massa, traçando seus objetivos, seus limites e justificando a necessidade de uma didática específica para o nível médio”. Torna-se necessário pensar a educação filosófica, pois isso também é um exercício filosófico por natureza.

No ensino brasileiro, a implementação dos currículos filosóficos ocorreu com lentidão, e, na Educação de Jovens e Adultos, o cenário não é distinto. Há ainda intrínsecos obstáculos à organização de conteúdos filosóficos, habilidades e competências para os educandos, bem como uma dificuldade dos educadores em consolidar o estudo dessas áreas, renegadas historicamente no país, na vida dos cidadãos da EJA. Um breve retrospecto da história da filosofia brasileira evidencia o problema de articular o ensino de filosofia à vida escolar no país.

A história da filosofia no ensino brasileiro é composta por ambiguidades e contradições. Inicia-se, segundo Dalton José Alves, com a vinda dos jesuítas no Brasil e consolida-se como uma disciplina colegial quando do surgimento do secundário no século XIX, a partir de 1836, quando o Governo Imperial fundou o Colégio Pedro Segundo. Nessa época, o início dos estudos filosóficos organiza-se em formato escolar no país, já que:

[...] as matérias ministradas no secundário imperial eram distribuídas em séries. Estas obedeciam ao sistema francês que as ordena de forma decrescente: do maior para o menor. O plano de curso consistia em oito séries. As aulas de filosofia estavam distribuídas entre a primeira e a segunda série, portanto, nas duas últimas etapas da formação do estudante secundarista da época. A presença de suas aulas nos últimos anos da formação estudantil cumpria o seu papel de preparatória para as faculdades do Império. (TEIXEIRA, 2012, p. 4).

Todavia, o ensino de filosofia no Brasil nunca foi plenamente assegurado desde sua criação no período imperial. A filosofia está presente de forma perene no país e, mesmo quando textualmente promovida nos sistemas educacionais, encontra dificuldades de ser efetivada na prática educacional. Percebe-se uma coincidência entre período político republicano e democrático com a presença da disciplina na educação básica, mas, após 1964, com o Golpe Civil- Militar, exclui-se sistematicamente a filosofia com o argumento de que esta contribuía para distúrbios na ordem social por incentivar o aspecto político crítico nos estudantes secundaristas (ALVES, 2002).

Em geral, o estudo filosófico no país sobreviveu por alternâncias entre impermanências e impossibilidades. Mas a situação piorou quando a Filosofia foi banida dos programas escolares brasileiros a partir de 11 de agosto de 1971, através da Lei n. 5692, pelo governo militar vigente à época, só voltando a reaparecer como disciplina optativa em 1982:

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira foram postas no lugar da filosofia. Nesse sentido, é patente o viés político e ideológico que uma ação como esta carrega, na medida em que tende a solapar o caráter crítico, ou pretensamente/potencialmente criador de autonomia, que estava presente na disciplina de filosofia, para que em seu lugar ocorresse o acomodamento da população, em função de conteúdos com cunho de disciplinamento social. (SANTOS; CHAGAS, 2011, p. 192).

Após o longo processo de redemocratização, nos anos 1980, gradativamente a filosofia passou a fazer parte do ensino médio brasileiro. Essa iniciativa ficou restrita a alguns Estados brasileiros, o que a tornou uma ação particular e local das Secretarias de Estado. Na LDB de 1996, o programa curricular, ao propor o retorno da filosofia no ensino médio da filosofia sem, no entanto, determinar o seu lugar no currículo, manteve o ensino filosófico brasileiro no limbo de poder existir, mas sem estar garantida sua execução nas escolas do país. Por essa visão, estariam presentes os conteúdos filosóficos enquanto componentes transversais,

ou seja, promovendo a inter e a transdisciplinaridade no currículo. Somente em 2008 tal concepção foi alterada com a definição da permanência da filosofia enquanto conteúdo obrigatório presente nos três anos do ensino médio, como supracitado, a partir da Lei n. 11.684.

Não há dúvidas de que o hiato de estudo filosófico no país no terceiro quarto do século XX promoveu uma dificuldade de compreensão do conteúdo nos momentos posteriores quando o estudo de Filosofia foi permitido na década de 1980 e depois tornou-se obrigatório no século XXI. Em termos gerais, contornar as dificuldades criadas por esse hiato histórico filosófico, somado à exclusão escolar do estudante jovem-adulto, é o desafio da educação filosófica no país.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia no Brasil foi reorganizado na democracia em 1996, na LDB, como necessário para se garantir a cidadania:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] I – o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Especificamente às finalidades da Filosofia no Ensino Médio, em consonância com o Artigo 35 da LDB, a cidadania deve ser entendida como problematização filosófica que pode ser considerada sob vários aspectos, tendo como principal o aspecto ético:

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. Promovendo “a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana”, permitindo o exercício da cidadania “em bases orientadas por princípios universais igualitários (MEC/SEF, 2000, p. 49).

No parágrafo único do artigo quinto da Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assegura-se ao educando da EJA um modelo pedagógico equânime e próprio à sua formação:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]. (BRASIL, 2000).

Todavia, a partir de 2017, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) caminhou para excluir, na prática, os estudos filosóficos ainda incipientes nas escolas brasileiras. No projeto original de Reforma do Ensino Médio de 2016-2017 foi retirada a

obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia das escolas brasileiras, mas, devido às pressões populares, o projeto final aprovado manteve as discussões temáticas dessas matérias, apesar de não mais inseri-las como conteúdos obrigatórios. A BNCC, todavia, retirou o estudo de Filosofia do currículo brasileiro não o presumindo em seu texto no Ensino Fundamental, e o Ensino Religioso foi incluído como área; no texto do Ensino Médio, apenas algumas temáticas foram sugeridas.

A Base, nos textos propostos até aqui, mostra-se como uma ameaça à obrigatoriedade do ensino da Filosofia na política educacional do país. A versão da BNCC até o presente momento é o terceiro texto enviado para aprovação ao Congresso Brasileiro e que compreende alguns poucos conteúdos filosóficos nas Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, listadas a partir da página 538 do documento. As competências e habilidades norteiam-se no texto, predominantemente, por ideais históricos e geográficos apenas tangenciando as questões filosóficas. Como exceção, percebe-se a primeira habilidade da competência cinco – “compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão” (BRASIL, 2018, p. 564) – e a terceira habilidade da competência três – “debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo” (BRASIL, 2018, p. 562). Aqui, percebem-se habilidades diretamente ligadas ao exercício do pensar filosófico: a ética e a estética. Os demais assuntos filosóficos são transversais, resgatando-se a tradição cultural educacional brasileira de pensar a filosofia como complemento e não como conteúdo formador da educação no país. Não há citações a filósofos, pensadores ou o resgate da história da filosofia na BNCC. Tais ideias são negligenciadas até mesmo na explicitação das competências, mais históricas de resgate e análise do passado, bem como não há citações a habilidades que resgatem raciocínios lógicos⁴, epistemológicos⁵ e ontológicos⁶ – base do pensamento filosófico racional. Observa-se a desmontagem do ensino de filosofia no país, conquistado com a obrigatoriedade do ensino da disciplina a partir de 2008.

⁴ É a parte da filosofia que trata das formas do pensamento em geral (dedução, indução, hipótese, inferência etc.) e das operações intelectuais que visam à determinação do que é verdadeiro ou não.

⁵ É a parte da filosofia que trata da reflexão geral em torno da natureza, das etapas e dos limites do conhecimento humano, da teoria do conhecimento.

⁶ É a parte da filosofia que tem por objeto o estudo das propriedades mais gerais do ser, apartada da infinidade de determinações que, ao qualificá-lo particularmente, ocultam sua natureza plena e integral.

Não há nenhuma citação ou preocupação, até o presente momento, de pensar as especificidades da EJA na nova BNCC, compreendendo-se que o acordado pela base curricular valha para os estudantes jovens e adultos sem distinção. A Filosofia na EJA é, na prática, excluída no novo projeto político educacional brasileiro e excluída até dos discursos sobre o ensino de Filosofia nas pesquisas sobre a área. A invisibilidade dessa matéria na modalidade é característica marcante da política educacional brasileira. Assim, ao demonstrar o impacto da Filosofia na EJA durante os últimos dez anos de obrigatoriedade do ensino da matéria no país, pretende-se discorrer também sobre as consequências, em suma, negativas, de sua ausência a partir do que se desenha com a nova orientação educacional.

2.1 Filosofia e educação

A análise sobre a função da filosofia nas escolas e sua contribuição para o processo educativo é um problema recorrente nos estudos sobre filosofia e educação. O processo de ensino-aprendizagem para que a filosofia possa contribuir para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010) é a base da filosofia brasileira a partir da redemocratização. Ao encontro dessa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por sua vez, fundamentam o ensino de filosofia numa citação kantiana, quando diz “relembrando o mote kantiano de que ‘não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar’” (PCN, 1999, p. 50). De maneira textual, Kant indica-nos:

Dentre todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar... Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1983, p. 407).

Não há um consenso sobre a forma ideal do ensino de Filosofia no país. A disputa pode ser traduzida da seguinte forma: “em filosofia se ensina a filosofar ou se ensina história da filosofia” (CARRILHO, 1987, p. 10). Percebe-se uma disputa de uma concepção kantiana versus hegeliana sobre o fazer filosófico nas escolas. Este trabalho optará por seguir a tradição observada em Danelon (2003), Kohan (2002), Kohan, Leal e Ribeiro (2000) e Ghedin (2009) ao discutirem a filosofia no ensino médio pós-LDB. Preferencialmente, a proposta de abordagem filosófica em EJA opta, ou deveria optar, pelo viés kantiano de que se ensina a filosofar e não somente a história da filosofia. A prática do ensino de filosofia deve ser pautada

pela abordagem conceitual a partir da escolha de temas problematizadores presentes na sociedade na qual o educando está inserido. Casa-se, assim, com o ideal de Paulo Freire de construção de uma Pedagogia da Autonomia tão necessária à Educação de Jovens e Adultos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas, também, como há mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 15).

Esta pesquisa busca, também, pensar a educação a partir da Filosofia de Hannah Arendt (1972) em *A crise da educação*, quando a autora discorre sobre a questão educacional como um problema filosófico decisivo da era moderna vinculado à construção da sociedade de massas. A crise do sistema educacional que vivenciamos no Brasil também é uma crise política, e não apenas um problema localizado e menor da sala de aula e de responsabilidade do educador em relação à sua turma. Arendt (1972) enxerga toda crise como oportunidade de buscar a essência da questão, e não apenas a superficialidade do problema. Pensar a Filosofia na EJA torna-se, assim, também um pensamento sobre a política brasileira e o projeto educacional que vigora atualmente.

A Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma concepção freiriana de educação, visa à construção de um sujeito autônomo em seus educandos para além dos conteúdos ministrados, o que se alia à educação filosófica por natureza. Assim, pensar o espaço da Filosofia na Educação de Jovens e Adultos é o escopo deste trabalho, não apenas de forma institucional, garantida por lei, mas sim pensar a educação por uma ótica de inclusão qualitativa dos conteúdos na vida e na dinâmica social dos educandos:

Não considero interessante apenas que a filosofia ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia. (KOHAN, 2002, p. 20).

O acerto metodológico e curricular das matérias de Filosofia na EJA tem importância basilar para a construção da cidadania desses sujeitos, e é isso que a presente pesquisa investiga. Para tanto, é preciso, todavia, problematizar e esclarecer o conceito de

cidadania aqui trabalhado para além dos registros oficiais de garantia desse termo no país. Uma construção cidadã principalmente em território brasileiro se faz aliada, necessariamente, a questões relativas ao direito e à justiça social.

No mundo contemporâneo, legitimado pela Organização das Nações Unidas, o conceito de cidadania orienta-se, no mundo ocidental, pela teoria proposta por Marshall (2002) em seu livro *Cidadania, estado e status social*. O autor define o país cidadão como aquele capaz de garantir os direitos civis, políticos e sociais a todos os indivíduos da sociedade. Na EJA, não só, mas necessariamente o direito à educação está atrelado ao direito ao trabalho que, geralmente, toma o tempo da vida de grande parte desse educando jovem, adulto e/ou idoso por ser a forma de sustento social predominante nas camadas populares. O direito à educação deve ir ao encontro do direito do trabalhador de conseguir, de maneira digna, sustentar-se em sociedade. “No setor econômico, o direito civil básico é o direito a trabalhar, isto é, o de seguir a ocupação de seu gosto no lugar de escolha, sujeito apenas à legítima exigência do treinamento técnico preliminar. Este direito tinha sido negado pelo costume” (MARSHALL, 2002, p. 13).

Conciliar o direito à educação e ao trabalho de maneira efetiva na vida do sujeito da EJA é essencial para a formação da cidadania dos estudantes da modalidade. Torna-se fundamental reconhecer, como Boaventura Santos (2003, p. 56), que temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Por isso, é imprescindível a investigação nas universidades e nos programas de pós-graduação sobre a Educação de Jovens e Adultos. Se não é justo que a modalidade seja encarada como uma maneira compensatória do ensino pelo reforço de ações que não se orientam a partir de uma política pública para EJA, é inequívoco pensar a necessidade de um currículo e de uma metodologia específica para a compreensão dos sujeitos da EJA desde as discussões mais clássicas sobre o tema:

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito. (FLECHA GARCIA, 1996, p. 32).

Reafirma-se, a partir da compreensão supracitada, o interesse fundador dessa pesquisa – a garantia e a efetiva cidadania dos educandos Jovens e Adultos, como orienta Arroyo (1995 apud BUFFA, 1995, grifo do autor):

Uma educação voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam. Uma concepção de cidadão enquanto sujeito político que exige “*uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política*”.

Ainda para além da Carta Magna brasileira e dos textos constitucionais sobre a questão, em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (1999) discorre sobre a importância de a alfabetização de adultos ocorrer simultaneamente ao processo de conscientização do indivíduo da realidade que o cerca. O estudo de Filosofia deve caminhar na mesma direção. O currículo dessas matérias precisa ir ao encontro da vida do educando, bem como todos os processos educacionais que se norteiam a partir da pedagogia freiriana, tendo um papel transformador da realidade social a partir daquele ensino ministrado no espaço escolar. É importante que o adulto e o jovem se alfabetizem filosoficamente⁷, ou seja, que entendam o espaço de sala de aula como um lugar de experiências filosóficas conferindo um sentido mais humano ao ato de ler e escrever, ao mesmo tempo que o conhecimento curricular transforme sua realidade.

Não está claro para a sociedade se a práxis do exercício da Filosofia, nos últimos dez anos de obrigatoriedade do estudo da disciplina em EJA, cumpre esse objetivo constitucional dos parâmetros curriculares e do texto freiriano. É importante analisar como o ensino da matéria está estruturado nas escolas que a ministram. Para isso, optar-se-á pela análise das vivências filosóficas realizadas no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA-UFMG) que pode se mostrar, indutivamente, fractal da realidade brasileira sobre o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos, servindo como uma base de experiência analisada que serve para ser comparada ao longo do tempo com outras realidades do ensino de Filosofia em EJA pelo país. Ainda hoje não é possível evidenciar diretrizes claras sobre referências metodológicas e curriculares municipais, ou até mesmo estaduais e federais, para o estudo da disciplina na modalidade, o que torna as análises e os estudos de caso necessários para compor uma base de dados sobre o tema:

Hoje, uma das maiores dificuldades encontradas no ensino de Filosofia, para o alunado da EJA, seria o desenvolvimento de uma metodologia que atendessem à realidade dessa modalidade de ensino. Falta uma preparação metodológica, na qual seja possível iniciar um itinerário que facilite a aprendizagem dos conteúdos apresentados ao aluno. São necessárias fórmulas criativas que desenvolvam um plano de ensino ousado, que faça opção por conteúdos que estimulem o desenvolvimento da capacidade existente no próprio aluno, ao facilitar as questões propostas ao aluno,

⁷ Usa-se o termo a partir do significado explicitado por Angélica Lino Pacheco Paiva em sua dissertação de mestrado *Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis*, de 2018.

quebrando a barreira adquirida pelo processo de descontinuidade dos estudos. (MOTA, 2013. p. 23).

Já quando se pensa na multiplicidade de sujeitos e experiências na EJA, torna-se fundamental pensarmos qualquer análise educacional a partir de uma pedagogia culturalmente sensível. Nesse sentido, o trabalho de Bortoni-Ricardo e Detonni (2001, p. 90) nos oferece uma perspectiva para pensarmos a educação como comunidade e espaço, portanto, para o reconhecimento e a prática do direito e da cidadania: “A análise dos padrões organizacionais do repertório linguístico dos atores naquela escola revelou que o monitoramento da linguagem, que dá origem à variação estilística, está relacionado à natureza do evento de comunicação realizado”.

O diálogo toma aspecto de centralidade e os aprendizados, de lugar de fala e modo de fala, e as relações mais flexíveis ou mais duras de educadores com educandos revelam toda a complexidade do espaço escolar para além do ensino de uma disciplina. Observar tais aspectos importam tanto para a avaliação da importância da filosofia quanto para os conteúdos ministrados. É preciso pensar a aula de filosofia como um ambiente filosófico onde todas as interações que ocorrem são formadoras de um espaço cidadão, e não apenas interpretar cidadania como um conteúdo a ser apreendido pelo estudante.

Em uma perspectiva ainda mais ampla, pensar a filosofia é também pensar a linguagem em sala de aula. É impossível a compreensão da cidadania construída em um espaço escolar sem nos atentarmos para o aspecto comunicativo e interacional do ambiente escolar. Nesse sentido, recupera-se Bakhtin (2003, p. 261): “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Nesse sentido, esta pesquisa, então, analisa os enunciados emitidos pelos sujeitos entrevistados para perceber se esses enunciados, de educadores e educandos, confirmam, reafirmam ou até mesmo negam as noções de cidadania, autonomia e justiça social que serão estudadas. Visa-se, dessa maneira, compreender Bakhtin à luz da proposta de Barros – principalmente pela ótica dialógica que a autora observa na proposta do filósofo da linguagem russo:

Deve -se observar em primeiro lugar que, se a concepção, de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana método e objeto dialógicos, também suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Em síntese, diz o autor, a vida é dialógica por natureza. (BARROS, 2005, p. 28).

É preciso observar se as aulas de Filosofia cumprem o dialogismo e estimulam a alteridade nas relações de sala de aula para que a análise se dê para além dos conteúdos ministrados, incluindo as relações sociais presentes no espaço escolar. É preciso pensar a sala de aula como um evento social, como pensa Cajal (1999), justamente porque naquele microcosmo todas as dificuldades para a construção da cidadania se revelam:

A sala de aula como um evento social, a vida ali construída na interação entre alunos e professores me inspiraram o desejo de atentar para os processos de interação que ali acontecem; desejo de pensar sobre os pequenos atos rotineiros, repetitivos ou inesperados praticados pelos interagentes; desejo de perceber os significados dados por eles às suas ações; desejo de desvelar, para compreender, a complexidade da interação que ocorre em sala de aula. (CAJAL, 1999, p. 126).

Pensar o ensino de Filosofia como problema filosófico é essencial para este trabalho, bem como para qualquer educador dessa área que queira refletir sobre sua prática e ou contribuir com a pesquisa sobre a educação. Alejandro Cerletti (2009) sustenta tal ideário em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* defendendo que:

Se a pergunta “que é ensinar filosofia?” é filosófica, ela não se detém nunca e o horizonte de suas respostas se atualiza a partir da experiência de ensinar e a vontade filosófica do professor de continuar indagando. Que, em sentido estrito [...], não se termina nunca de aprender a ensinar e, para que alguém possa ser sujeito dessa aprendizagem, deve assumir a decisão de sê-lo. Isso implica uma grande responsabilidade, mas também a enorme liberdade de decidir o próprio trajeto de filósofo ou filósofa ensinante. (CERLETTI, 2009, p. 94-95).

O educador, nessa perspectiva, precisa assumir o compromisso da constante problematização do ofício que experimenta reconstruindo cotidianamente os sentidos do ensinar, do aprender e do próprio filosofar. O lugar da filosofia que busco pensar neste trabalho é também uma problematização sobre o lugar do educador filosófico. Não há análise de um sem o outro, por isso a importância na pesquisa de ouvir a experiência do educando, bem como analisar a ótica do educador e do seu modo de entender a filosofia. Ainda norteado por Cerletti, a pergunta *o que é filosofia*, tão feita nas primeiras aulas, ganha conotações maiores do que imaginamos já que “o vínculo que se estabelece com a filosofia é substancial a todo o ensino” (CERLETTI, 2009, p. 18), perfazendo as práticas de ensino de filosofia, tem-se que o ensino de filosofia é um problema essencialmente filosófico. Conseqüentemente, “a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer filosofia*” (CERLETTI, 2009, p. 19, grifo do autor).

Filosofia e Pedagogia completam-se como campos de experiência que precisam refletir juntos sobre seus fazeres filosóficos. Complementa Velasco (2014, p. 20-21) o ideário de Cerletti (2009):

[...] a compreensão do ensino da Filosofia como objeto filosófico de pesquisa exige que a Filosofia tome para si as reflexões sobre os fundamentos teóricos e os pressupostos do Ensino de Filosofia – a identidade da Filosofia e do filosofar, a função e a finalidade da Filosofia como disciplina, o que ensinar e como fazê-lo, as relações entre a Filosofia e sua história e, igualmente, sobre as relações entre Filosofia, Cultura, Educação, Ciência e demais áreas do conhecimento.

O empreendimento do ensino de Filosofia nos colégios é marcado por inquietação, própria do raciocínio filosófico, mas também fruto dos incômodos sociais que aparentemente o conteúdo provoca nos olhares das pessoas. É preciso, portanto, pensar qual filosofia adentra as escolas, quais são excluídas e quais são autorizadas como legítimas:

Muitos são os obstáculos a serem superados para que esta presença (da filosofia nas escolas) seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia. Dizendo de outra maneira, quando está na escola, a filosofia está ali para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade “ideológica” (GALLO, 2012, p. 27).

Torna-se necessário perguntar: A Filosofia na EJA tem cumprido os interesses próprios da educação de jovens e adultos? Tem contribuído para a emancipação desses sujeitos por meio do convite e do exercício da cidadania, justiça social e autonomia. Pensar a filosofia é pensar a educação. Pensar a filosofia na Educação de Jovens e Adultos é pensar o lugar obscuro aonde a sociedade não quer adentrar. É pensar o lugar da exclusão. Por todos os lados. E, ao mesmo tempo, pelo próprio exercício filosófico, romper com o que não serve mais a ninguém verdadeiramente interessado em uma educação libertadora.

2.2 O estado da questão da filosofia na EJA

Este estudo inicia-se pela realização do estado da questão sobre o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos, reunindo de maneira sucinta os trabalhos publicados sobre o tema pesquisado ao redor do país. A finalidade do estado da questão é

[...] de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 2).

Assim, o estado da questão permite, neste caso de produção ainda escassa, por meio de análises de teses, dissertações e artigos, uma verticalização no tema da pesquisa, especificamente no que já foi produzido para o ensino de Filosofia em EJA, o que pode ser realizado em um contexto específico, pois, conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8),

no estado da questão, a “busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador”.

As informações obtidas foram encontradas a partir do banco de dados de universidades brasileiras pelo portal unificado de teses e dissertações ou diretamente pelo banco de dados das universidades citadas por meio de pesquisa de palavra-chave ou pelos títulos em sites de busca na internet. Foram encontrados, especificamente, sete trabalhos que fazem os diálogos entre Filosofia e Educação de Jovens e Adultos de maneira direta, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações em ensino de Filosofia e EJA

Autor/Ano	Título	Tipo de trabalho	Instituição/Revista
L. R. A. Dos Santos, P. C. de M. Chagas - Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Macau (2011 ⁸)	Ensino de filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade	Artigo	Holos, ano 27, vol 4.
Isac Santos Mota (2013) ⁹	O ensino de filosofia na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA)	Monografia	Instituto Santo Tomás de Aquino – ISTA
Wanderley da Silva - DTPE/IE da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (2014) ¹⁰	Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares	Artigo	Conjectura: filos. Educ., Caxias do sul, v. 19, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2014
Luciele da Silva - 2015 UDESC (2015) ¹¹	Ensino de Filosofia na EJA: relato de uma experiência de ensino e aprendizagem de filosofia da arte	Artigo	Educere – XII Congresso Nacional da Educação
Euvaldo Cotinguiba Gomes (2016) ¹²	Um estudo sobre a presença da filosofia nos cursos técnicos De educação de jovens e adultos na modalidade PROEJA	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Angélica Lino Pacheco Paiva (2016) ¹³	Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e	Dissertação	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ

⁸ Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287514149_ENSINO_DE_FILOSOFIA_E_EJA_con_textualizacao_historica_e_desafios_da_contemporaneidade.

⁹ Disponível em: <http://ista.edu.br/multimedia-archive/o-ensino-de-filosofia-na-modalidade-da-educacao-de-jovens-e-adultos/>.

¹⁰ Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/2750>.

¹¹ Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21801_8691.pdf.

¹² Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/04/Dissertacao-Final-PPGED1-Euvaldo.pdf>.

¹³ Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/03_AngelicaLinoPachecoPaiva.pdf.

	adultos da EJA em Angra dos Reis		
	In		
	Desafiando a Filosofia na EJA: Relato de experiência na educação	Artigo	Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 745-750, set. 2017.
Thamiris Gomes da Costa - Lageres (2017) ¹⁴			

Fonte: Elaborado pelo autor.

O trabalho de Santos e Chagas (2011) possui diálogos essenciais com os ideais desta pesquisa, principalmente pela compreensão de cidadania na educação para além das formalidades legalistas do termo na compreensão geral do senso comum. O artigo visa discutir os caminhos entrecruzados, históricos e conceituais da Educação de Jovens e Adultos e a matéria de Filosofia na modalidade citada. A partir da apreciação de documentos originais sobre EJA no contexto especificado, os autores buscaram entender a importância do ensino de Filosofia para a EJA. Experimentalmente, os educandos da modalidade do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Macau, responderam a um questionário sobre a percepção e as expectativas do ensino de Filosofia. O IFRN busca a qualificação, de natureza profissional e humanística, de seus educandos corroborando para o desenvolvimento socioeconômico da microrregião salineira. Nesse contexto, os autores mostram como os conteúdos inerentes à disciplina de Filosofia têm sido essenciais à concretização dos valores educacionais, principalmente aqueles ligados aos conceitos cidadãos para seus estudantes.

Em Mota (2013), a monografia apresentada busca de maneira geral compreender o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para isso, ele elabora um breve histórico sobre como a matéria foi inserida e, muitas vezes retirada, dos currículos escolares, em diferentes momentos da história brasileira. Posteriormente, a partir de uma análise dos documentos que implantaram essa modalidade no sistema educacional de Minas Gerais e que orientaram as ações pedagógicas necessárias à sua efetiva manutenção nos currículos atuais, o autor faz uma pesquisa de campo na Escola Estadual Engenheiro Francisco Bicalho, para melhor entender tal modalidade e como se dá, na prática, a inserção da disciplina de Filosofia na EJA. A ideia do autor é mostrar como há uma distância entre a elaboração teórica curricular sobre o ensino de Filosofia e sua difícil prática na Educação de Jovens e Adultos.

O artigo de Silva (2014) apresenta práticas interdisciplinares para o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos. Considerando que a EJA e a Filosofia, de maneira trôpega, estiveram presentes no cenário da educação brasileira no século XX, o texto destaca

¹⁴ Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/307>.

alguns aspectos das políticas educacionais que ajudaram a estabelecer uma situação marginal no currículo da educação básica para ambas. O processo de juvenilização da modalidade e a natureza interdisciplinar da Filosofia são características destacadas, pois sustentam parte das análises feitas em favor da superação das práticas exclusivamente baseadas em conteúdo. Especificamente, o artigo evidencia uma experiência interdisciplinar na EJA, realizada a partir da Filosofia, no ano de 2013, em escolas públicas de um município da Baixada Fluminense/RJ. O relato da experiência do filosofar procurou dar relevo às possíveis novas dinâmicas de trabalho escolar, envolvendo múltiplos saberes na EJA, além de reafirmar a importância e a viabilidade da Filosofia para a modalidade.

O artigo de Silva (2015) apresenta o relato de uma experiência de ensino e aprendizagem filosófica com uma turma do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola localizada no município de São José-SC. O artigo apresenta relevância para este trabalho por evidenciar de maneira clara uma carência de materiais didáticos de Filosofia específicos para essa modalidade que considerem de fato as especificidades dos educandos jovens e adultos. Dessa forma, torna-se necessária a divulgação de práticas de ensino que promovam a troca de saberes entre os docentes de Filosofia interessados no trabalho com jovens e adultos. Como temática específica do estudo, o trabalho realizado em sala de aula procurou abordar o tema da produção e a mercantilização da arte e da cultura através da exibição do documentário *Lixo extraordinário* (2010). Tal experiência resultou na constatação de que a arte não era compreendida como um lugar acessível à cidadania dos educandos e que as reflexões filosóficas sobre as obras artísticas modificaram tal situação.

A dissertação de Gomes (2016) trata da discussão sobre o ensino de Filosofia como matéria obrigatória no Ensino Médio no Brasil e a forma como esta chega aos cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio – PROEJA, na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. A intenção de pesquisa é compreender a Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro e como ela se consolida nessa realidade específica que é a educação de Jovens e Adultos. A análise do estudo realizado se deu mediante observação participante nos cursos técnicos de Enfermagem e Segurança do Trabalho da cidade com a finalidade de construir o perfil socioeconômico dos estudantes e traçar um plano de ação para o desenvolvimento do ensino de filosofia a partir dos ideais da Filosofia da imanência dos pensadores pós-modernos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Após narrar um breve resumo da História da Filosofia na Educação Brasileira e apresentar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), o autor propõe que a compreensão da filosofia na ótica pós-moderna imanente dos autores discutidos favorece a relação de ensino e aprendizagem em EJA, a partir

de uma leitura socioeconômica dos estudantes, ao estimular a reflexão a partir dos sujeitos da EJA mostrando-se, assim, mais eficiente na aprendizagem filosófica do que um ensino histórico de introdução de conceitos e autores filosóficos para a modalidade. Opta-se pelo educando como espectro central de análise e buscam-se os conteúdos filosóficos a partir de suas realidades, de seus conflitos e interesses.

Já a dissertação de Paiva (2016) defende a relevância da introdução do ensino de Filosofia em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de incentivo às práticas dialógicas necessárias à Educação de Jovens e Adultos. A pesquisadora entende a Filosofia como um dos caminhos para uma educação mais crítica, reflexiva e criativa, ao encontro dos valores que este trabalho possui. O trabalho propõe a promoção de oficinas filosóficas com os educandos e discute o interessante conceito de alfabetização filosófica para os educandos da EJA. No estudo de caso analisado, Paiva (2016) cria oficinas em que se discute o conceito de felicidade, principalmente a partir das perspectivas de Theodor Adorno e Freud. Buscou-se, assim, superar práticas pedagógicas de alfabetização comum a jovem e adultos desde aquelas que repetem estratégias do ensino básico àquelas que buscam entender o sujeito como protagonista de sua educação, mas que ainda encontram dificuldade como envolvimento na realidade subjetiva do sujeito, e não só na compreensão material, em análise marxista, do mundo ao seu redor. Com ideário semelhante à presente pesquisa em buscar dar protagonismo aos sujeitos da EJA, a autora disponibiliza uma proposta de material didático embasada nas oficinas realizadas com foco em professores que queiram experienciar a inserção filosófica em turmas de alfabetização em EJA.

Por fim o artigo “Desafiando a Filosofia na EJA”, de Costa (2017), relata uma experiência educacional realizada pela professora Thamiris, para um trabalho avaliativo do curso de pós-graduação em docência do ensino superior e tecnológico na Faculdade Sul Fluminense. A educadora problematiza o ensino de Filosofia em EJA baseado nos discursos dos educandos participantes dessa modalidade de ensino. A partir daí, a autora busca refletir as diversas formas de se trabalhar um conteúdo filosófico em sala de aula, tentando aproximar os conteúdos filosóficos da realidade informal e cotidiana de seus educandos. Ao encontrar seus educandos perdidos em relação aos conteúdos filosóficos ministrados, a Costa (2017) reflete sobre os desafios do educador de Filosofia em EJA que, por vezes, supera o desafio na educação de crianças e adolescentes pela ausência de diretrizes, currículos, metodologia e, principalmente, materiais didáticos específicos.

Os trabalhos analisados evidenciam, por um lado, os desafios inerentes às práticas pedagógicas em Filosofia para educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos,

demonstrando que, de maneira geral, não há um estudo estruturado para prática pedagógica filosófica em EJA e muito menos oferta de materiais didáticos para uso em sala de aula específicos para essa modalidade de educação. Por outro lado, percebe-se o interesse dos pesquisadores, e das universidades brasileiras de maneira recente, em construir o estudo filosófico em EJA ao encontro dos valores de autonomia, direito e cidadania dos sujeitos da modalidade mesmo com as dificuldades apresentadas, o que é concomitante ao escopo desta pesquisa.

Especificamente, a presente pesquisa difere-se dos estudos apresentados até aqui em três temas centrais. Precipualemente, busco compreender o ensino de Filosofia como um instrumento cidadão a ser ofertado ao sujeito da EJA. Nesse sentido, o ensino de Filosofia na modalidade ganha destaque por ir ao encontro do direito educacional negado aos estudantes que se matriculam em turmas de jovens e adultos. Ao buscar a centralidade das discussões sobre cidadania, direito social e autonomia, a educação em Filosofia na EJA encontra seu escopo na modalidade na ótica desse estudo: mais do que um ensino de um campo de conhecimento, dentro da lógica disciplinar que estrutura a educação brasileira, espera-se que o estudante educado filosoficamente transforme sua realidade social ou, pelos menos, sua percepção e compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor a partir do conhecimento filosófico ressignificado nas aulas da matéria. A educação filosófica cumpre, assim, o papel da educação de auxiliar o educando para além dos muros da escola, o que, no caso do estudante de jovens e adultos, é condição existencial da modalidade. Em um segundo momento, busco compreender como se dá o funcionamento da educação de jovens e adultos dentro de uma universidade e como que um projeto de extensão de educação de jovens e adultos neste espaço modifica as relações sociais nesse espaço. Para isso, estudo especificamente os dez últimos anos do Programa PEMJA da UFMG buscando entender como esse programa modificou a vida dos educandos que por ele se inseriram em um ambiente educacional universitário. Busco entender também como o ensino de Filosofia se dá nesse ambiente e em que medida os educandos perceberam como importante dentro da sua realidade social. Além disso, busco me atentar para todos os paradoxos possíveis que possam surgir dentro de um estudo de EJA na universidade, espaço esse que pretende-se democrático, mas que, por vezes, repete os mecanismos de exclusão social, em campos pedagógicos e cidadãos, para os estudantes da EJA que são convidados a adentrar seus espaços.

Em um terceiro momento, de maneira inédita, esta dissertação conclui-se com a oferta de um material pedagógico para educação filosófica de jovens e adultos, ultrapassando um estudo de caso sobre o assunto ou um levantamento bibliográfico do tema como mostrado

nos trabalhos supracitados. Busca-se, de maneira direta, construir para educadores e educandos da EJA uma possibilidade de conhecimento filosófico, linguisticamente coerente à modalidade de ensino e epistemologicamente viável em relação aos conteúdos lecionados, para utilização nas aulas de Filosofia em EJA. Espera-se que esse material aproxime educandos e educadores de EJA da compreensão de que o ensino de Filosofia na modalidade encampa a necessidade da compreensão social em um mundo contemporâneo onde o reconhecimento dos direitos sociais torna-se fundamental para a construção cidadã e autônoma dos sujeitos da EJA que se encontram constantemente ameaçados por ações e políticas públicas que legam a EJA à posição de subalternidade e complementariedade na educação.

3 O LUGAR DA FILOSOFIA

O conceito de lugar faz parte das investigações iniciais teóricas desta pesquisa, podendo ser aplicado a diferentes propostas e análises e recebendo abordagens diferenciadas a depender da ótica analisada nas ciências humanas. Assim, o presente estudo, precipuamente, investiga, de maneira ampla e geral, o conceito de lugar e seus significados e interpretações na história da Filosofia e nos estudos das ciências humanas sobre o tema para que, a partir daí, possa-se pensar o lugar da Filosofia para a formação da cidadania, da autonomia e dos direitos sociais do educandos da EJA.

Filosoficamente, uma das primeiras definições feitas sobre lugar foi realizada por Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) em sua obra *Física*. Nesse livro, o filósofo trabalha o conceito de *topos* onde lugar é concebido “como o limite imóvel mais interno e que imediatamente envolve o que está contido naquele lugar” (ARISTÓTELES, 1980). Como interpreta Évora (2006), são quatro as ideias básicas aristotélicas para definição do que é lugar: “1) Lugar é aquilo que imediatamente contém o ser contido. 2) Lugar não faz parte do ser contido. 3) Lugar não é maior nem menor que o ser contido. 4) Lugar “pode ser deixado pelo ser contido e dele é separável” (ÉVORA, 2006, p. 285).

A definição aristotélica orienta os sentidos desta pesquisa naquilo que é mais basilar: pensar o lugar da própria Filosofia para os estudantes é entender o que está ao redor na relação de ensino e aprendizagem de uma sala de aula, não exatamente como o indivíduo está contido no espaço escolar, mas compreendendo-se, de maneira ampla, tudo que contém as relações de ensino e aprendizado que formarão o indivíduo no ambiente educacional. Além disso, a existência de um lugar do ensino de Filosofia, na cultura educacional para a formação de valores sociais, pode independe da percepção consciente dessa presença pelos sujeitos educacionais envolvidos nas relações de ensino de aprendizagem, o que gera um distanciamento entre a realidade percebida pelos educandos sobre o ensino de Filosofia e o que se espera ser um ensino de Filosofia em suas visões sociais. Por isso, primeiramente, vale pensar o lugar da Filosofia de maneira geral para que assim possa-se compreender de maneira específica, na vida dos indivíduos que se envolvem, com a matéria principalmente no conceito da EJA, o que, na prática, é a realidade de ensino e aprendizagem de Filosofia nas escolas.

Historicamente, na Modernidade, Descartes (1644), na obra *Princípios da Filosofia*, procurou aprimorar o conceito de Aristóteles, buscando demonstrar que, além de delimitar o corpo, como nos relata Ribeiro (1993, p. 239) em seus estudos sobre o autor, “o lugar deveria ser também definido em relação à oposição de outros corpos”. Tal ideário também

vai ao encontro do que este trabalho busca, pois a compreensão do lugar da Filosofia na educação se faz necessariamente comparada aos lugares dos outros campos de conhecimentos na educação. É comum observarmos nos educandos o pensamento de que o ensino de Filosofia sempre ocupa o espaço de outras matérias mais importantes ao processo educacional. A resistência ao conhecimento filosófico por parte de alguns estudantes, no ensino de crianças e adolescentes ou na EJA, raramente se dá por uma desvalorização da Filosofia em si, mas por esta ocupar o lugar de outros conhecimentos que seriam mais úteis na visão de parte dos educandos. A negação da Filosofia na educação, ressignificando o conceito descartiano para esta leitura, se dá, prioritariamente, pelo lugar que o corpo filosófico ocupa no currículo educacional, que, para muitos, retira corpos – ou lugares – de importância maior na lógica educacional bancária como evidenciado por Paulo Freire (1974) em *Pedagogia do Oprimido*.

Já nas ciências humanas, o conceito de lugar foi mais discutido a partir da década de 1970, pela geografia humanista e, por conseguinte, como diz Ferreira (2000, p. 63), “reconhecido como um conceito-chave”. De maneira geral, duas foram as compreensões que se fizeram na discussão sobre o conceito de lugar a partir da geografia:

É possível identificar duas acepções principais, sendo estas consideradas em dois de seus eixos epistemológicos, o da geografia humanística, que considera lugar como produto de experiência humana. E a Geografia Radical ou dialética marxista, em que o lugar assume uma compreensão enquanto espaço de singularidade. (STANISKI; KUNDLATSCH; PIREHOWSKI, 2014, p. 104).

Assim, seguindo a compreensão supracitada, neste trabalho, o conceito de lugar busca ultrapassar o conceito de espaço e até mesmo o conceito de fisicalidade que norteou a compreensão da antiguidade e da modernidade, como apresentado a partir de Aristóteles e Descartes anteriormente, indo ao encontro dos ideários contemporâneos e das definições da geografia humanista e da dialética marxista. A experiência de lugar, portanto, abrange ainda diferentes escalas que aqui serão consideradas a partir dos trabalhos de Milton Santos, Anne Buttimer e Moreira e Hespanhol. Para Santos (2006, p. 212), “os lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo”. Segundo Buttimer (1985, p. 228), “o lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”. Já segundo Moreira e Hespanhol (2008, p. 58), o conceito de lugar “passa a ser considerado no período contemporâneo como uma construção socioespacial marcada pela relação contraditória e combinada da cooperação e do conflito”.

Nesse sentido, a palavra lugar assume um papel preponderante para compreensão de um indivíduo e sua relação com a sociedade. Identificar o lugar da Filosofia perpassa entender o sentimento social sobre a matéria na sociedade contemporânea, demonstrar sua importância na

construção de valores individuais e sociais importantes aos sujeitos da educação e refletir sobre como esse papel é, dialeticamente, construído como valor e prática na cultura educacional.

Especificamente, para além do campo teórico supracitado, a pesquisa empírica desta dissertação evidenciou que o lugar da Filosofia em sala de aula perpassa o lugar da argumentação na memória de educandos e educadores que se envolvem nas relações de ensino e aprendizado desse conteúdo na EJA. Pensa-se a aula de Filosofia em EJA como uma grande oportunidade de interligação entre a vida cotidiana e o aprendizado escolar. Dessa maneira, a aula de Filosofia constrói-se, como identifica Favaretto (1996, p. 78), a partir de uma

[...] articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) [...]. Os valores, crenças, justificações, teorizações; os eu ‘acho que’, liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem imprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos.

É possível perceber, também, que o lugar da Filosofia na EJA na memória dos educandos está intimamente ligado à didática de ensino do conteúdo para os sujeitos específicos que frequentam o ambiente escolar de jovens e adultos. Confirma-se, assim, o trabalho de Russo (1990) que, por exemplo, em sua obra *Didática especial da filosofia no segundo grau*, propõe que a investigação sobre o ensino de Filosofia seja descentrada do campo da Filosofia por si só e promova um diálogo entre a didática e atividade filosófica, sendo que esta última “[...] tarefa não tem legitimidade filosófica, mas didática, na medida em que entendemos que a aprendizagem filosófica consiste na reconstrução subjetiva da atividade filosófica” (RUSSO, 1990, p. 48).

Russo (1990) desvincula, ainda, o lugar da Filosofia no estímulo da criticidade dos conteúdos filosóficos ensinados em si mediante uma história da Filosofia que apresente conhecimentos de maneira listada e acumulativa, o que vai ao encontro de algumas práticas freirianas basilares do ensino na EJA. Para ele, esse desenvolvimento, mais do que resultado da apresentação ou da aprendizagem de conteúdos críticos, relaciona-se à capacidade de o pensamento voltar-se sobre si e sobre os conteúdos filosóficos abordados em relação ao cotidiano do educando. Assim, a aprendizagem filosófica é

[...] aquela nova estruturação do sujeito pela qual este pode fundamentar o sentido (ou dar um novo sentido) ao que antes estava implícito, a aquisição de uma capacidade mental para recorrer à totalidade em que está inserido e de determiná-la, a uma sistemática de operações de busca de coerência, ainda com produtos ou resultados imprecisos, ou relativamente inexatos [...], aprendizagem filosófica como uma coordenação mental de conhecimentos e de valores mediante a qual o sujeito adota uma posição racional ante a vida. (RUSSO, 1990, p. 51).

Por outro lado, na teoria defendida como pressuposto pilar da relação de ensino e aprendizagem de Filosofia na EJA, há uma percepção geral a partir do que foi escutado na voz dos educandos entrevistados de que a busca de reflexão argumentativa nas aulas de Filosofia, por vezes, constrói-se em temas retirados do cotidiano do educando sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos próprios filosóficos, ou seja, os temas são introduzidos para a discussão de maneira generalizante, e não em um pressuposto curricular previamente estabelecido e pensado pelo educador, o que também mostra-se um problema. Nesse contexto, os educandos são motivados a apresentar opiniões sobre fatos cotidianos, o que é considerado suficiente para se afirmar, muitas vezes, que eles estão exercendo a prática filosófica ao se alimentar a discussão e o debate em si. Nesse sentido, os relatos vão ao encontro do descrito por Belieri, Sforini e Galuch (2010) quando relatam que na

[...] discussão entre os pares, os estudantes exercem a criticidade e a capacidade argumentativa, elementos da formação almejada pelo ensino de Filosofia. Todavia, observamos que, poucas vezes, são oferecidos aos alunos elementos conceituais que permitem ir além das opiniões emitidas em espaços não escolares. Assim, tais discussões acabam circunscrevendo-se a um tipo de saber que não ultrapassa os limites do pensamento empírico. Ao professor é reservado o papel de estimular os alunos a falarem e de garantir a liberdade de expressão. (BELIERI; SFORINI; GALUCH, 2010, p. 50).

Desse modo, a pesquisa empírica desta pesquisa revela, a partir da percepção dos educandos entrevistados, a necessidade de a discussão temática e cidadã nas aulas de Filosofia estimular o livre pensar dos educandos alinhados com o conhecimento filosófico existente na tradição sem negá-lo ao sujeito da EJA. Entende-se, assim, que o estímulo argumentativo tão necessário às aulas de Filosofia deve vir acompanhado do direito do estudante ao conhecimento formal que lhe foi negado ao longo de sua jornada escolar.

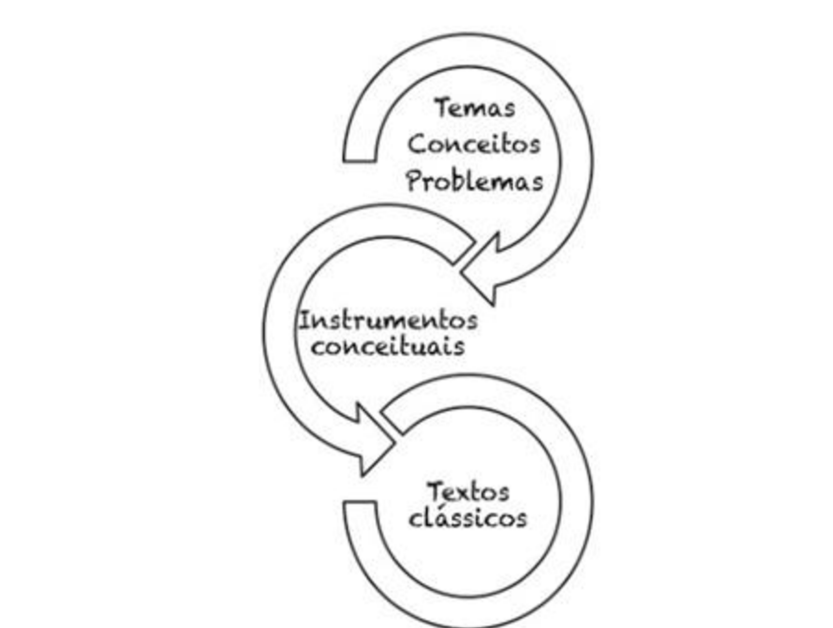
Assim, o professor de Filosofia da Educação de Jovens e Adultos também possui seu lugar de mediador na relação de ensino e aprendizagem e não deve se furtar de intermediar o conhecimento filosófico com as discussões realizadas, mesmo quando focado no exercício de formação de valores tão importante para EJA, como a cidadania, os direitos sociais e a autonomia defendidos por esta dissertação, para além dos conteúdos filosóficos em si:

Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. Para dar conta dessa tarefa, muitos desafios precisam ser superados, desde as deficiências de sua própria formação e as carências de seus alunos, até condições institucionais adversas ao ensino da disciplina, como, por exemplo, o tempo exíguo que lhe é destinado na grade curricular. (RODRIGO, 2009, p. 71).

A tarefa específica do professor consiste em não ser, como salienta Rodrigo (2007, p. 42), “o produtor de um discurso filosófico originário, embora ele também possa sê-lo, mas sim o intermediário entre um saber especializado – a Filosofia – e o sujeito que deve ter acesso a ele”.

A aula de Filosofia pode ser, então, pensada em uma lógica tríade segundo a concepção de Rocha (2008) e Secco (2015) indo ao encontro do interesse da EJA:

Figura 1 – Os núcleos conceituais de uma aula de Filosofia inspirada em Rocha (2008)



Fonte: Secco, 2015, p. 134.

Encampando a compreensão cidadã que vai ao encontro deste trabalho, defende Secco (2015) que aula de Filosofia para “fazer sentido para os estudantes, ela precisa ter alguma conexão com problemas típicos de suas vidas e seus mundos” (SECCO, 2015, p. 134). A primeira parte da aula compreenderia a apresentação temática da discussão buscando nas vivências dos próprios educandos seus temas de interesse:

Temos, assim, um núcleo problemático ou temático, que diz respeito a determinados problemas de natureza conceitual que concernem de alguma maneira, que preocupam ou que tocam os estudantes – temas como a natureza do amor ou da amizade, perguntas sobre a legitimidade das relações de poder na família e na sociedade, questões relacionadas à diversidade das visões estéticas e éticas do mundo etc. Este eixo contempla a pretensão de universalidade que a Filosofia carrega consigo, de tratamento de questões e problemas que em alguma medida tocam a todos – o que Kant chama de “dimensão cosmopolítica da filosofia” – e é conceitual na medida em que não se trata de pesquisar empiricamente o mundo para descobrir maneiras de resolver tais problemas e questões (embora seja importante levar em conta resultados de pesquisas empíricas!), mas, sim, de refletir sobre como pensamos nas coisas. (SECCO, 2015, p. 134).

Em um segundo momento, apresenta-se uma base teórica e metodológica, composta de certos predispostos conceituais, lógicos e argumentativos, abordando as temáticas do primeiro momento de maneira mais conceitual do que comumente se faz nas conversas do dia a dia:

Para resolver certos problemas (filosóficos, conceituais, lógicos), muitas vezes distinções precisam ser feitas: é necessário prestar atenção em como nós usamos a linguagem na enunciação de certas opiniões ou em determinados argumentos; é preciso atentar para algumas diferenças entre discursos mera ou predominantemente retóricos e discursos mais logicamente construídos, entre estar de posse de opiniões e de justificativas para as mesmas, entre tipos de normas às quais as ações humanas estão sujeitas e, inclusive, precisamos da distinção entre problemas propriamente conceituais e empíricos. (SECCO, 2015, p. 135).

Por fim, em um terceiro momento, apresenta-se a dimensão histórica da filosofia “que é a dimensão vasta e rica que constitui a literatura filosófica herdada de nossa tradição” (SECCO, 2015, p. 135).

Em termos gerais, não obstante os cuidados salientados nesta dissertação, compreende-se que o lugar da filosofia na educação, em nossa perspectiva, é a formação integral do homem, tornando-o um ser crítico, criativo, com possibilidades de crescimento, que tenha compromisso com a ética e com o mundo ao seu redor e, a partir da sua liberdade, estimulada no processo educacional, construa seus próprios pensamentos e conclusões sobre a realidade e o meio em que vive. Segue-se, assim, mais uma vez, o ideário educacional de Freire (1996, p. 34) no qual “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. Segundo Gallo (2004, p. 151), “a filosofia é necessariamente algo voltado para a vida, para o cotidiano, para pensar aquilo que nos incomoda diretamente, para fazer com que vivamos melhor. Numa palavra, uma filosofia da imanência” (GALLO, 2004, p. 151), ou seja, defende-se o ensino de filosofia como uma atitude de pensamento próprio diante do cotidiano e da vida. Nesse caso, o lugar da filosofia é o lugar da própria existência humana que a todo momento se reconstrói por meio da reflexão filosófica.

3.1 Na fomentação da cidadania

A cidadania não possui um conceito único ao longo da história da Filosofia, por isso, este trabalho resgata, primeiramente, algumas visões sobre o tema buscando clarear a concepção que será usada nesta dissertação. Em um sentido histórico da palavra, na Antiguidade clássica, os gregos chamavam a comunidade organizada em que viviam de polis, e três direitos básicos emergiam da cidade-Estado ateniense, base dos valores cidadãos: a isonomia, igualdade perante a lei; a isegoria, o direito de assumir e debater livremente em público; e a isocracia, uma igualdade perante a organização política da cidade. Ser cidadão no

mundo grego era, então, participar diretamente do governo, das magistraturas, das assembleias, dos tribunais, entre outros espaços públicos. Todavia, como regra comunitária, não havia amplos direitos cidadãos, já que estavam “excluídos da cidadania as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros (GALLO, 2004, p. 137-138).

Na Grécia, a cidadania também estava conectada à educação. Resgatando-se, ordinariamente, o ideário de Platão (428 a.C.-347 a.C.), em *A República*, onde a “verdadeira Paidéia tem por finalidade modelar o homem dentro do homem, ou o homem no homem” (PLATÃO, 2001), percebe-se a ideia de educar para a pólis na cultura grega. Nesse sentido, a preocupação educacional do filósofo grego compreende a educação não de maneira formal, para o aprendizado memorativo de conhecimentos, mas sim como um lugar de construção de sujeitos autoconscientes sobre si próprios e o mundo ao seu redor. Como percebe Reale (1990), a finalidade da educação em Platão

não consistia na difusão de um saber preocupado apenas com a erudição, mas devia se traduzir na preocupação de, através do saber e de sua organização, formar homens novos, capazes de renovar o Estado. Em suma, a Academia, enquanto viveu Platão, se fundamentou no pressuposto de que o conhecimento torna os homens melhores e, conseqüentemente, aperfeiçoa a sociedade e o Estado. (REALE, 1990, p. 169).

A educação na Grécia Clássica constrói-se, assim, voltada para o compromisso social e para a compreensão da vida em comunidade tornando-se coletiva e dependendo da instituição escolar:

Não se trata mais de uma educação individual, no caso, de um preceptor, mas de uma educação grupal, aberta à coletividade. Essa mudança de um ensino individual para um ensino grupal vai exigir uma institucionalização da educação, já que a socialização da educação exigirá uma instituição correspondente que a coordene. (TEIXEIRA, 1999, p. 17).

As percepções iniciais de educação na Antiguidade Clássica inauguram as discussões que vão ser compreendidas a partir do termo cidadania, em contextos políticos europeus, apesar de esse conceito ganhar outros significados na Era Moderna. Historicamente, o ponto de partida para o desenvolvimento dos direitos cidadãos no mundo ocidental acontece com três revoluções liberais da modernidade: no século XVII, na Inglaterra, com a Revolução Inglesa e a chegada do parlamentarismo que evidencia a noção de cidadania como um instrumento de participação política; com a Revolução Americana e a busca de liberdade política e de expressão autônoma religiosa, culminando com a Declaração de Independência, em 1776, demonstrando o valor da liberdade para uma real cidadania; e com a Revolução Francesa, que, com a luta pelos princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”, derrubou a monarquia absolutista e proclamou uma Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Essa

declaração foi um passo significativo no entendimento de cidadania pelo processo de “transformar o homem comum em cidadão, cujos direitos lhe são garantidos por lei” (ODALIA, 2008, p. 166).

Já quando trazemos as discussões cidadãs para a realidade brasileira, objetivo mais específico desta dissertação, as perspectivas antigas e modernas de uma educação voltada para o encontro do espaço social ao redor do indivíduo encontram-se, pelo menos textualmente, reconhecida nas bases constitucionais do país. A Carta Magna brasileira, que orienta a nação brasileira até aqui, percebe a cidadania como fundamental ao Brasil. Não por acaso, a Constituição de 1988 é também chamada de “Constituição Cidadã”, já que, em seu art. 1º, define o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem na “cidadania” um de seus fundamentos (inciso II). Percebe-se que no texto constitucional, de uma maneira simplista, cidadania é apresentado com um conjunto de direitos e deveres tais quais a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (art. 5º), a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (art. 6º), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (art. 14), entre outros. É na constituição também que a vinculação entre cidadania e educação fica evidente. Em seu art. 205, o texto constitucional define, por exemplo, que “a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania”, porém, sem mencionar de que forma a educação deve cumprir essa tarefa, que fica reservada à legislação específica feita posteriormente pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No art. 2º da LDB, então, especifica-se que a educação do país deve conter “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Repete-se tal ideário no art. 22, referente à educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Insiste-se no termo cidadania, mostrando sua relevância nos artigos 35 e 36, quando o ensino médio deve cumprir a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” e o domínio da “língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Especialmente, como já citado na parte introdutória dessa tese, a cidadania se liga à Filosofia na LDB pelo § 1º do inciso III do artigo 36, em que o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) são defendidos. Salienta-se a ligação intrínseca entre cidadania e trabalho na visão legisladora do país.

Ampliando o escopo até aqui apresentado, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) apoiados nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) vinculam-se com as perspectivas cidadãs previstas na LDB e sua ligação com a educação de Filosofia, mas trazendo a ambiguidade de a matéria ser importante para cumprir o legislado, mas não sendo possível garantir o lugar da disciplina na educação brasileira:

[...] se a Filosofia, por um lado, é tratada como sendo de inegável e fundamental importância na formação dos jovens, por outro lado, o documento também a relega a uma condição subalterna no currículo ao não estabelecer sua presença nele como obrigatória. (ALMEIDA, 2011, p. 106).

Os PCNEMs, assim, destacam a presença e a importância da Filosofia expressa na própria legislação educacional, mas em caráter de conteúdo complementar, isto é, a Filosofia enquanto suporte para as outras áreas do conhecimento. Segue, dessa maneira, a mesma direção da concepção curricular apresentada no Parecer CNE/CEB n. 15/1998, também supracitado na parte introdutória desta dissertação, que considera os conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania, sem, no entanto, atribuir-lhes a condição de disciplina garantida aos educandos do país.

Especificamente nas temáticas filosóficas, pensa-se nos textos do PCNEM a cidadania em três dimensões distintas: estética, ética e política. No primeiro viés,

[...] do ponto de vista estético, a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria natureza interna, suas necessidades e seus pontos cegos. Trata-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. (BRASIL, 1999, p. 332).

Já pelo viés ético, a cidadania deve se concretizar a partir da tomada de uma consciência de respeito e liberdade, isto é, da formação de uma “identidade autônoma” (BRASIL, 1999, p. 332). Inclui, entre outros, os seguintes aspectos:

[...] “consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição”; “possibilidade de agir com simetria”; capacidade de reconhecer o outro em sua “identidade própria”; admitir a “solidariedade como forma privilegiada de convivência humana”; “liberdade para tematizar e, eventualmente, criticar normas”; “agir com reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas”; “poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida”. (SILVEIRA, 2013, p. 61).

Pela ótica política, a cidadania é entendida em termos do reconhecimento dos direitos humanos, da igualdade ao acesso aos bens materiais e naturais, das atitudes de tolerância e do protagonismo na luta por uma sociedade democrática (ALMEIDA, 2011, p. 106). O ideário cidadão aqui apresentando é o de participação democrática haja visto que:

Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo,

sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 332).

Já sobre a preparação dos estudantes para a cidadania, os PCNEMs entendem que a lei, ao considerar os conhecimentos de Filosofia necessários ao seu exercício, reconhece o “sentido histórico da atividade filosófica” e “ênfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!” (BRASIL, 1999, p. 328).

Observando o caminho do país a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entra em vigor a partir de 2020, no Brasil, a importância da Filosofia para a construção da cidadania tem sido relegada a segundo plano e não se identifica no novo texto regulador da educação brasileira um papel específico da Filosofia na contribuição da cidadania. A palavra Filosofia praticamente some da nova Base Curricular e não se encontra conectada à palavra cidadania em nenhum momento do texto. Na BNCC a palavra cidadania aparece 47 vezes nas exatas 600 páginas do documento em sua versão final aprovada no ano de 2018, mas isso não indica uma preocupação real com o tema. Por exemplo, a palavra cidadania é usada para apresentar o conceito de competência (p. 8); para explicar a competência 6 da educação básica (p. 9); para registrar o marco legal constitucional do país (p. 10), para explicar o conceito de saber fazer (p. 13), para elucidar as habilidade específicas 2 e 3 da competência 6 da área de humanas do ensino médio (p. 578, 579) entre outros de acordo com o Quadro 2¹⁵, mas nunca clareando a discussão conceitual por detrás da palavra ou apresentando um sentido comum e coerente ao termo. A palavra cidadania aparece, assim, como recurso textual narrativo ou imbricado nas temáticas dos conteúdos a serem ensinados, apenas.

Quadro 2 – Contexto e número de aparições da palavra cidadania na BNCC

Contexto	Número de aparições da palavra cidadania
Apresentação	1
Competências Gerais da Educação Básica	1
Os Marcos Legais que Embasam a BNCC	1
Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC	1

¹⁵ A lista completa com as citações do termo cidadania na BNCC está no Apêndice D desta dissertação.

O Ensino Fundamental no contexto da educação básica	1
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental	5
Arte – Ensino Fundamental	1
Educação Física Ensino Fundamental	1
Língua Inglesa Ensino Fundamental	1
Ciências da Natureza Ensino Fundamental	1
Geografia Ensino Fundamental	2
História Ensino Fundamental	10
Ensino Religioso	2
As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade	8
Linguagens e suas tecnologias ensino médio	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Ensino Médio	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não há nenhuma menção à cidadania na área de Ciências Exatas nas BNCC e especificamente na área de Ciências da Natureza para o ensino médio. A BNCC parece compreender que fomentar a cidadania não é necessário à formação matemática e quase não é mencionado nas discussões da Ciência da Natureza, área em que as questões cidadãs são fundamentais para se pensar a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento tecnológico. Majoritariamente, a palavra está ligada ao estudo das Ciências Humanas, mais especificamente do conteúdo de História na nova BNCC. Não há menção direta ou a construção de uma relação entre filosofia e cidadania no texto. Observa-se, assim, um retrocesso importante na discussão sobre o ensino de filosofia e a fomentação da cidadania se comparado com a LDB e os PCNs aqui apresentados.

Percebe-se, além disso, pelos textos supracitados, que constitucionalmente o conceito de cidadania brasileiro e a importância da filosofia para sua garantia são plenamente liberais, já que “se atém à afirmação formal de direitos e deveres, visando propiciar o

aperfeiçoamento da sociedade democrática” (SILVEIRA, 2013, p. 62). Esta dissertação, todavia, pensa a relação entre cidadania e filosofia para além da ótica liberal apresentada até aqui e demonstrada nos textos constitucionais brasileiros. A lógica liberal do termo é, sim, importante para construir as bases teóricas da sociedade democrática de direito, e no atual momento histórico, em que o conservadorismo e o autoritarismo tomam lugar no Brasil, não deve ser descartada, mas por si só não consegue explicar completamente a complexidade da formação cidadã no ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, esta dissertação não se limita às discussões feitas na Antiguidade e na Modernidade onde a cidadania está, exclusivamente, ligada a debates políticos nacionalistas das polis ou dos posteriores Estados nacionais e suas discussões adjuntas feitas ao sabor dos interesses liberais.

Por isso, uma educação cidadã em Filosofia precisa ser uma educação crítica que não abra mão do conteúdo filosófico e caia em uma simples discussão temática transversal como sugerida pelos textos oficiais do país que legam à educação filosófica papel subalterno ou não digno de ser pensado como na atual BNCC. Há que existir um cuidado para que os conteúdos e as competências dos parâmetros curriculares não tornem o ideário de educação fragilizado por uma lógica que apenas tangencie os problemas do cidadão. É necessária atenção para que uma educação cidadã não esvazie o sentido crítico das aulas de Filosofia criando “uma espécie de educação para a cidadania, onde cabe tudo e nada” (ALMEIDA, 2010, p. 127), pois se assim ocorrer, o ensino de filosofia:

[...] acaba de se deixar aprisionar numa espécie de círculo vicioso: a necessidade de defender a sua importância formativa leva ao adiamento da discussão filosófica propriamente dita; que por sua vez leva ao esvaziamento de conteúdos e à suspensão do exercício crítico da razão; que por sua vez tornam a disciplina socialmente suspeita de não ter qualquer papel relevante a desempenhar; que por sua vez leva à necessidade de defender a sua importância formativa. (ALMEIDA, 2010, p. 129).

É preciso então questionar:

[...] a história da Filosofia é uma história de multiplicidades; nessa diversidade de filosofias, serão todas elas filosofias voltadas para a construção da cidadania? E, pensando na Filosofia como mais um elemento presente no processo educativo, será que toda filosofia possui um caráter formativo para a cidadania? Mas que cidadania sendo que seu sentido está esvaziado no ideário do sistema neoliberal? (RODRIGUES; MENDES, 2013, p. 17).

Por isso, opta-se por uma lógica de compreensão cidadã para além das apresentadas até aqui e que se segue por bases de autores do pensamento crítico contemporâneo como Bauman (2001), Gallo (2004) e Vasques (2002), em que o Estado possui uma responsabilidade na formação cidadã e a filosofia, por consequência, inclui-se neste projeto de política pública.

Em Bauman (2001), por exemplo, percebe-se que as consequências da Modernidade liberal trazem o esvaziamento do ideário cidadão e a desresponsabilização dos indivíduos em comunidade e do Estado perante os compromissos sociais:

Recordando a famosa tríade de direitos de Thomas Marshall: os direitos econômicos agora estão fora das mãos do Estado, os direitos políticos que ele pode oferecer são estritamente limitados e circunscritos àquilo que Pierre Bourdieu batizou de *pensée unique* do livre mercado neoliberal plenamente desregulado, enquanto os direitos sociais são substituídos um a um pelo dever individual do cuidado consigo e de garantir a si mesmo vantagem sobre os demais. (BAUMAN, 2005, p. 34).

Nesse contexto, percebe-se um novo deslocamento do significado de cidadania, chegando ao seu próprio esvaziamento de sentido na contemporaneidade, como afirma Bauman (2005, p. 51):

Levando-se tudo isso em consideração, o significado de “cidadania” tem sido esvaziado de grande parte de seus antigos conteúdos, fossem genuínos ou postulados, enquanto as instituições dirigidas ou endossadas pelo Estado que sustentavam a credibilidade desse significado têm sido progressivamente desmanteladas.

Uma educação cidadã torna-se, portanto, fundamental, e à filosofia cabe, no mundo atual, esse papel de assegurar ao estudante a possibilidade cidadã que se esvai na liquidez moderna. A filosofia tem, assim, lugar *sine qua non* na fomentação da cidadania dentro dos processos educativos. De fato, quando

[...] o indivíduo participa de fato da vida política, seja nos níveis mais restritos de sua ação, como as instituições nas quais toma parte por trabalho e lazer, seja nos níveis mais abrangentes da sociedade. Para que esta cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é fundamental. Mas uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade. Para essa educação, de fato a filosofia pode e deve contribuir. Mas uma filosofia da imanência, atenta à vida, às suas particularidades e multiplicidade. (GALLO, 2004, p. 151-152).

Ao encontro de Vázquez (2002, p. 57), o ensino de filosofia é válido quando colocamos “o ensino de Filosofia à altura da própria Filosofia, da importante função não só teórica e acadêmica, mas também ideológica e social que tem cumprido historicamente e que hoje pode e deve ainda cumprir”.

Dessa maneira, a cidadania e o ensino de filosofia se imbricam. Não compreendemos de maneira plena, neste trabalho, apesar de termos intuições, os interesses que levaram ao esvaziamento do ensino filosófico no país, em vez de sua ampliação para além da visão democrática liberal construída. Espera-se que reflexões como as desta dissertação alertem para o cenário aqui descrito e, conjuntamente com outros atores políticos importantes do país, reconduzam o debate do ensino de Filosofia para a posição justa de seu lugar na educação brasileira, retirando-a da posição subalterna que lhe foi relegada.

3.2 Na relação com os direitos sociais

Ao pensarmos os direitos sociais, o trabalho de Bobbio (1992, p. 79-80) destaca-se ao demonstrar sua importância para a cidadania e a vivência coletiva em sociedade:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Mais ainda, são os direitos sociais que garantem a própria existência da democracia

[...] quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61).

Nesse mesmo sentido, Dallari (2004) interpreta a questão do direito social como aquele que ultrapassa o texto escrito da lei. Não basta para garantir a justiça social “afirmar que todos são iguais perante a lei; é indispensável que sejam assegurados a todos, na prática, um mínimo de dignidade e igualdade de oportunidades” (DALLARI, 2004, p. 46).

Em termos práticos, compreende-se que, para além do ditame teórico sobre os direitos sociais, estes se edificam “pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente” (COMPARATO, 2010, p. 77).

No Brasil, os direitos sociais pertencem à segunda dimensão de Direitos Fundamentais da Constituição de 1988, que está ligada ao valor da igualdade material para além da igualdade formal defendida nos textos iniciais da constituição. Visam, assim, “promover o aumento do bem-estar social e econômico e da qualidade de vida das pessoas, em especial, das mais desfavorecidas, de operar as necessárias correções das desigualdades na distribuição da riqueza e do rendimento” (MIRANDA, 2000, p. 38).

Compreendem-se os direitos sociais neste trabalho a partir da amplitude dos temas inscritos no art. 6º da Constituição brasileira de 1988, enunciados nos artigos 7º, 8º, 9º, 10º e 11º e também registrados sob o título VIII - Da Ordem Social, artigos 193 e seguintes. Constitucionalmente, os direitos sociais podem ser agrupados em grandes categoriais na constituição brasileira: a) os direitos sociais dos trabalhadores, por sua vez subdivididos em individuais e coletivos; b) os direitos sociais de seguridade social; c) os direitos sociais de natureza econômica; d) os direitos sociais da cultura; e) os de segurança. Especificamente ainda

são tratados o a) direito à educação, b) direito a saúde, c) direito ao trabalho, d) direito à moradia e) direito ao lazer, f) direito à segurança, g) direito à previdência social e, como subitens, h) proteção à maternidade e à infância e i) assistência aos desamparados.

Apesar de toda a legislação específica, a população brasileira, em específico o educando de EJA, enfrenta dificuldades para a garantia desses direitos no país, afinal, sua jornada educativa já é historicamente marcada por um processo de exclusão de um direito básico social essencial, que é a educação. É nessa ausência prática de direitos legalmente garantidos que a educação, especificamente o ensino de filosofia, pode colaborar, primeiro, para o reconhecimento desses direitos e, depois, para a luta pela efetivação desses direitos por dentro, e para além do espaço educacional. Compreende-se que os direitos sociais básicos são direitos humanos por excelência e sua preservação é necessária pelo ideário de dignidade da pessoa humana. A educação constitui-se em instrumento que possibilita a promoção dos direitos humanos por formar e conscientizar socialmente o indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania. Uma educação para os direitos humanos, assim, deve contribuir:

[...] para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade; a prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos e religiosos; e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre. (COSTA; REIS, 2009, p. 69).

A educação de jovens e adultos deve buscar rejeitar as desigualdades sociais como naturais, deslegitimando as diferenças de classe, raça, gênero, etnia, entre outras por escopo central. O enfoque de uma educação em direitos humanos que coloque no centro das discussões os direitos básicos do cidadão e com isso favoreça o reconhecimento e a formação para esses direitos, corresponde aos valores educacionais da EJA e do que, buscamos demonstrar, deva ser o ensino de Filosofia na modalidade. Não se deve restringir o processo de formação filosófica a mera reprodução de conteúdo curriculares preestabelecidos, mas sim promover uma cultura de consolidação dos direitos sociais humanos para o estímulo à emancipação dos educandos na EJA. A educação exerce um papel fundamental, uma vez que se liga intimamente a um projeto de Estado já que

[...] mediante o sistema escolar, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento. [...] “Tentar pensar o Estado é expor-se a assumir um pensamento de Estado, a aplicar ao Estado categorias de pensamento produzidas e garantidas pelo Estado e, portanto, a não compreender a verdade mais fundamental do Estado”. [...] um dos principais poderes do Estado: de “produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado”. (CATANI, 2007, p. 18).

Nesse sentido, a problematização dos conteúdos de Filosofia ministrados em sala de aula torna-se um elemento essencial na construção da educação em direitos sociais, e a Filosofia não pode se furtar desse lugar de questionamento. O exercício maiêutico socrático é basilar no processo educativo e norteia, inclusive, o produto desta pesquisa. É a problematização que conduz à criticidade em relação aos conteúdos postos, levando os educandos a pensarem-se como sujeitos ativos da sua realidade. “Ademais, a educação problematizadora é um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo-se criticamente no mundo” (FREIRE, 1996, p. 67). Nessa perspectiva, a educação é o “mais importante instrumento de inclusão social para a consolidação da cidadania e concretização dos direitos humanos; sendo imprescindível para a tomada de consciência de si mesmo e de sua importância para a comunidade” (GORCZEWSKI, 2010, p. 40). Assim, educar para o fomento dos direitos sociais entre os educandos é “[...] criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar a violação dos mesmos. Com ela, conseguiremos efetivamente dar a conhecer os direitos humanos, distingui-los, atuar a seu favor e, sobretudo, desfrutá-los” (GORCZEWSKI, 2009, p. 221).

Em síntese, o ensino de Filosofia em EJA precisa compreender e defender como princípio valorativo uma educação que

[...] é um direito social, visto que seu objetivo é a promoção do pleno desenvolvimento da personalidade humana; é um direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica, através da inserção no mercado de trabalho; e é um direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Resumidamente, pode-se dizer que “a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna”. (COSTA; REIS, 2009, p. 70).

Para isso, é inegável a necessidade de um ensino que abandone os conceitos de uma educação tradicional, voltada para a repetição, a memorização de conhecimentos descontextualizados e a obediência às regras impostas no ambiente educacional, principalmente em Educação de Jovens e Adultos.

3.3 No estímulo à autonomia dos sujeitos

Ao buscarmos um significado etimológico para a palavra autonomia, o escopo deste trabalho norteia-se pela definição do *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, no qual autonomia “é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115). Para além da definição formal, todavia, o conceito de autonomia presente nesta dissertação é norteado pelas concepções

teóricas freirianas e kantianas sobre o termo. Primeiramente, tomo emprestado o conceito de autonomia de Kant e suas relações com a modernidade para a seguir buscar o significado de autonomia em Freire e suas discussões contemporâneas, para no fim pensar o ensino de Filosofia na educação de jovens e adultos a partir desses dois autores.

Na crítica da razão prática, Kant pensa a autonomia “admitindo-se que a razão pura possa encerrar em si um fundamento prático, suficiente para a determinação da vontade, então há leis práticas, mas se não se admite o mesmo, então todos os princípios práticos serão meras máximas” (KANT, s.d., p. 31). Somente a razão, determinando por si mesma a vontade, possibilita a plena realização humana. Assim, “um ser racional não deve conceber as suas máximas como leis práticas universais, podendo apenas concebê-las como princípios que determinam o fundamento da vontade, não segundo a matéria, mas sim pela forma” (KANT, s.d., p. 37). O desenvolvimento da razão e da autonomia caminha junto na teoria kantiana:

Revela esta analítica que a razão pura pode ser prática, isto é, pode determinar por si mesma a vontade, independentemente de todo elemento empírico; - e demonstra-o na verdade mediante um fato, no qual a razão pura se manifesta em nós como realmente prática, ou seja, a autonomia, no princípio da moralidade, por meio do que determina a mesma a vontade do ato. Por sua vez, a Analítica mostra que este fato está inseparavelmente ligado à consciência da liberdade da vontade, identificando-se, além disso, com ela. (KANT, s.d., p. 49).

O projeto educacional kantiano, todavia, compreende a importância da experiência unida ao desenvolvimento racional. Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. “A educação não deve ser puramente mecânica nem se fundar no raciocínio” (KANT, 1996, p. 30). O encontro da razão com a experiência permite, na proposta kantiana, que o homem aprenda a pensar por si mesmo e é este o princípio universal que garante a autonomia nos textos do filósofo. “Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o esclarecimento [Aufklärung]” (KANT, 2005, p. 61). Por isso à educação cabe habituar os educandos a essa reflexão. No entanto, a partir do pensamento kantiano, pensar por si mesmo não se dá apenas pelo processo de aprendizagem escolar, mas, antes de tudo, implica a realização da sua filosofia prática que busca a moralização da ação humana através de um processo racional sustentado também pela prática:

Kant nos inspira a pensar uma educação para a autonomia que busca desenvolver as capacidades dos educandos para que tenham condições de perseguir as metas as quais se propõe livremente. Os conhecimentos aprendidos na escola são importantes por instrumentalizarem os sujeitos a realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente. Ou seja, o conhecimento, a razão teórica, pode alargar as condições para que o homem seja autônomo. Conforme o pensamento de Kant, o conhecimento pode possibilitar autonomia, ideia com a qual concordo, no entanto, penso que a razão teórica não é tão inocente, tão neutra, quanto ele a pensava, o conhecimento não está

imune à ação das ideologias, e isso deve ser levado em conta ao se pretender educar para a autonomia. (ZATTI, 2007, p. 34).

Kant pensa também uma educação para a autonomia que busca desenvolver as capacidades dos educandos para que tenham condições de perseguir seus sonhos livremente. Os conhecimentos escolares são importantes por instrumentalizarem os sujeitos a realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente, mas por si só não emancipam o sujeito, ou seja, a razão teórica pode alargar as condições para que o homem seja autônomo se dela a reflexão caminhar para a ação. Pode-se ver que as reflexões sobre a educação de Kant encontram:

[...] na ideia de trabalho, na sua acepção mais ampla, uma forma de integrar experiência de cada geração humana ao operar o mundo com a questão metafísica da liberdade que permite a ligação dessas experiências a um ideal de humanidade esclarecida e emancipada. (MARTINI, 1993, p. 113).

Já Paulo Freire (2000) propõe, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, uma discussão “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000, p. 11). A concepção de educação de Freire está fundada na capacidade do vir-a-ser humano. O homem foge do determinismo quando se forma em um processo educacional. Por isso, educação é formação e constante processo de transformação:

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história como a vocação para a humanização. (FREIRE, 2003, p. 20).

Educar, para Freire (2003), é em si um exercício de prática filosófica, já que perpassa dimensões éticas, estéticas e políticas. Uma das dimensões éticas, por exemplo, às quais uma educação que busca formar para a autonomia deve se atentar é a “corporeificação da palavra pelo exemplo do educador” (FREIRE, 2000, p. 38). Não é suficiente um professor em seu discurso exaltar a criticidade, a democracia, o pensamento autônomo, se sua prática é vertical, bancária e reprodutora da educação tradicional na prática. A ação generosa que testemunha a palavra a torna viva, a faz palavra viva, dando um significado especial a ela. Assim, não é uma prática puramente descritiva, “mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2000, p. 41). O testemunho concreto de um educador que possui uma prática autônoma e quer construir autonomia com seus educandos é essencial em uma educação que tenha por escopo a autonomia. A educação para a autonomia, assim, supõe:

[...] o respeito às diferenças, assim, rejeita qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero, etc. Como a autonomia não é auto-suficiência, ela inclui estar aberto à comunicação com o outro, com o diferente, e estar aberto à comunicação com o outro, segundo Freire é pensar certo. Toda inteligência, se não distorcida, é

comunicação do inteligido, portanto, a inteligibilidade se funda na comunicação, na intercomunicação, na dialogicidade. O pensar certo é dialógico, é aberto ao outro, igual enquanto membro da humanidade e diferente enquanto sujeito único. Portanto, a autonomia supõe o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo. (ZATTI, 2007, p. 55).

Ainda para a prática de uma educação que visa à autonomia, uma das tarefas mais importantes no processo de ensino e aprendizagem é possibilitar condições para que os educandos possam “assumir-se” (FREIRE, 2000, p. 38). Isso possibilita ao educando a condição de ser pensante, comunicante, transformador, criador e sonhador dentro do processo educativo. Não que isso o torne autocentrado em si próprio e leve à exclusão dos outros. O assumir-se como sujeito da própria história possibilita que o sujeito possa ser ele mesmo, possa ser autônomo. Assumir-se implica ser autêntico, ser o que se é a partir de si mesmo, por isso, para ser autônomo, o homem precisa assumir-se.

Em Freire (2000, p. 60), a construção da autonomia passa pela conscientização, ele propõe a conscientização como um esforço de “conhecimento crítico dos obstáculos”. A autonomia é, assim, conquistada gradualmente, em uma dinâmica que consiste no amadurecimento do ser para si, por isso, a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (FREIRE, 2000, p. 120).

Tal educação que fomenta a autonomia estimula nos educandos a curiosidade e a criticidade. Nesse ponto, o ensino de Filosofia ganha um espaço especial. O pensamento crítico funciona na Filosofia com uma defesa intelectual para o sujeito filosófico. Ao encontro do ideário freiriano, segundo Siegel (2003), a importância do pensamento crítico como um objetivo educacional é fundamental na medida em que estimular o pensamento crítico nas relações de ensino e aprendizagem é um meio essencial para tratá-los como pessoas, ou seja, “sujeitos autônomos capazes de pensar independente e reflexivamente. À medida que valorizamos a democracia, nós devemos estar comprometidos com o fomento das habilidades e disposições do pensamento crítico” (SIEGEL, 2003, p. 307). A prática educativa verdadeira é aquela que “deve ser uma tomada de posição frente ao mundo no sentido de transformá-lo para que condições heterônomas sejam superadas, para que se estabeleçam relações e condições que possibilitem a autonomia” (ZATTI, 2007, p. 63).

Tanto em Kant quanto em Freire, encontramos a concepção de um sujeito que pela sua liberdade constrói o mundo e a si. Também aparece em ambos o repúdio à memorização

mecânica, já que esta é contrária à criticidade e à curiosidade, essencial para a autonomia.

Assim:

Inspirados em Freire e Kant, podemos pensar a educação para a autonomia como processo de formação em que o homem faz a si próprio de acordo com projetos que estabelece racional e livremente para si. O homem só pode ser livre, autônomo, se formado, espontaneamente não o será. A educação entendida como processo de formação é indispensável para um homem conquistar sua autonomia. Podemos dizer que a possibilidade de formação do sujeito constitui o núcleo do pensamento educacional de ambos. Isso afirma a importância de que todos tenham acesso à educação humanizante e de qualidade. (ZATTI, 2007, p. 67).

A partir da discussão teórica de Kant e Freire e seguindo a proposta de Zatti (2007), propomos que a educação para a autonomia por meio do ensino de Filosofia em jovens e adultos se sustenta em três pilares: a) uma formação para uma educação política; b) uma formação para uma educação ética; c) uma formação para uma educação estética.

Na primeira proposta, segue-se a leitura de Philonenko (1966) sobre a ótica kantiana, em que, “para Kant, em certo sentido, a educação é indissociável da política” (PHILONENKO, 1966, p. 29-30). O respeito à dignidade e à liberdade dos sujeitos da EJA torna-se, assim, indissociável de uma prática autônoma educativa. Qualquer que seja a prática educativa, precisa levar esses valores em conta:

Defendemos que a educação que busca formar para a autonomia deve ser democrática, mas democracia orientada pelos princípios da razão. As relações vividas na escola devem ser momentos de aprendizagem da democracia, devem ser momentos de exercício racional e responsável da liberdade, a práxis educativa deve ser conscientizadora para que possam ser construídos espaços sociais mais democráticos e justos. Numa sociedade mais justa, em que todos tenham igualdade de acesso aos bens culturais, bens materiais, às oportunidades, etc., haverá condições para que os cidadãos sejam autônomos. Assim, para além do individualismo, poderemos construir um novo sentido, o sentido de um mundo feito em colaboração, em comunidade, em que cada um possa ser autêntico. (ZATTI, 2007, p. 67).

Na segunda proposta, segue-se a compreensão de Hermann (2005) em que “a ética interpreta, discute e problematiza os valores morais e a fundamentação do agir moral. De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano” (HERMANN, 2005, p. 11). A reflexão sobre as vontades e seus limites em vida social deve estar presente nas aulas de filosofia nas turmas de jovens e adultos. Segundo Freire (2000, p. 34), “em discursos lúcidos e em práticas democráticas, a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites”. Em Kant, a questão é mais central ainda, afinal, o Imperativo categórico é um de seus principais conceitos e uma educação que promova a ética é fundamental:

A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo. Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética ou categoricamente. Os

hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. (KANT, 1974, p. 218-219).

Na terceira proposta, segue-se a leitura de Schiller que, segundo Suzuki (1989), “propõe-se como tarefa completar o que Kant começou com a crítica da faculdade do juízo” (SUZUKI, 1989, p. 12). A disposição estética possibilita ao ser humano a liberdade e a autonomia. Mesmo que utópica por não ser possível sua plena realização, o ideário do belo deve ser procurado na ligação e no equilíbrio mais perfeito entre realidade e forma, entre experiência e razão:

Somos instados ao cumprimento dessa dupla tarefa (dar realidade ao necessário em nós e submeter a realidade fora de nós à lei da necessidade) por duas forças opostas, que nos impulsionam para a realização de seus objetivos e que poderíamos chamar convenientemente de impulsos. O primeiro destes impulsos, que chamarei sensível, parte da existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria: não lhe dar matéria, pois disso já faria parte uma atividade livre da pessoa que a recebe e a distingue daquilo que perdura. O segundo impulso, que pode ser chamado de impulso formal, parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional, e está empenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa em detrimento de toda alternância do estado. (SCHILLER, 1989, p. 67-68).

A estética nesse sentido se interliga à ética de uma maneira indissociável sendo impossível em educação de jovens e adultos separá-las. O acesso à arte, à cultura e à discussão sobre o belo é fundamental na construção da autonomia. Muitos relatos ouvidos na parte empírica dessa pesquisa rememoram aulas de apreciação artística com valores filosóficos. A aula de artes era uma aula de Filosofia e vice-versa nas experiências do PEMJA. Por isso, ética e estética caminham juntas nesta proposta. Assim,

O processo formativo é um processo artístico, é por ele que os seres humanos fazem a si e ao mundo como obra de arte. A formação estética que propomos como caminho para a autonomia é formação que engloba a totalidade do ser humano e requer a formação da sensibilidade aliada à formação moral, a fim de que haja conciliação da felicidade com uma vida autorresponsável. (ZATTI, 2007, p.76).

Este capítulo finaliza com a expectativa de ter apresentado discussões filosófica-educacionais que encampem a parte empírica desta dissertação. Seria um equívoco unânime um projeto que envolvesse Filosofia que não recuperasse, pelo menos em parte, os autores filosóficos que se envolvem na discussão proposta, bem como seria sem sentido pensar a educação de jovens e adultos sem retomar trabalhos basilares de autores brasileiros que formaram a reflexão sobre os estudos nessa modalidade. Espera-se, agora, com arcabouço teórico reunido, poder analisar a experiência da educação filosófica no PEMJA-UFMG nos últimos dez anos de obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Brasil.

4 O PEMJA E A FILOSOFIA

O estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em ambiente de uma educação federal dedicada, majoritariamente, ao ensino superior, foi o foco de análise empírica desta pesquisa para identificação da formação filosófica dos estudantes e, ao mesmo tempo, do reconhecimento social dos jovens e dos adultos que frequentaram a UFMG entre os anos de 2009 e 2018. Para entendimento do quadro específico da EJA nas universidades, recapitulo, de maneira breve, essa relação, na intenção de um melhor entendimento do cenário que busco analisar a partir daqui.

A entrada da EJA nas universidades se deu, historicamente, pela extensão, “componente menos prestigiado da consagrada tríade: ensino, pesquisa e extensão.” (IRELAND, 2001, p. 48). Tanto no Brasil quanto no restante do mundo, a interação entre EJA e universidade se deu por esse viés de abertura das academias à comunidade:

Embora as universidades e os movimentos da EJA tenham histórias próprias e bastante antigas, os primeiros registros de uma interação mais aproximada entre a universidade e EJA remontam ao exemplo da extensão universitária no Reino Unido. Em 1867, James Stuart, um jovem professor do Colégio Trinity, da Universidade de Cambridge, foi convidado, pelo Conselho para a Promoção de Educação Superior para Mulheres do Norte da Inglaterra. (IRELAND, 2001, p. 49).

No Brasil, o trabalho de Paulo Freire foi pioneiro no relacionamento entre universidade e Educação de Jovens e Adultos quando o professor pernambucano “liderou a equipe do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) no final da década de 50” (IRELAND, 2001, p. 53). A partir daí, a EJA disseminou-se nas universidades, como demonstra Carvalho (2004), ganhando núcleos de pesquisa e extensão na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Federal de Brasília (UnB), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na segunda metade do século XX. Todavia, a EJA e a universidade e, por conseguinte, sua relação com a comunidade, se constituíram, por vezes, em um espaço de conflito:

[...] as práticas extensionistas das universidades frequentemente revelam uma diversidade e riquezas submersas que dão sustentação a um conceito de educação como processo permanente, sem idade certa para começar nem para concluir. Assim, seria possível postular a existência de uma tensão não somente entre a pesquisa e o ensino universitários e as práticas de EJA desenvolvidas, implícita ou explicitamente, como atividades de extensão, mas também entre estas mesmas atividades e as preocupações principais dos grupos e núcleos que tomam o fenômeno de EJA como o seu objeto de estudo na academia. (IRELAND, 2001, p. 49).

Especificamente no caso da UFMG, recorte sugerido nesta pesquisa, a vinculação entre EJA e universidade se deu quando em “1985, a Associação dos Servidores da UFMG reivindicou, junto à reitoria, a oferta de curso de ensino fundamental para os trabalhadores” (SOARES, 2016, p. 44). Uma década mais tarde, após discussões sobre a forma de seleção dos educandos e das práticas pedagógicas que seriam trabalhadas na EJA, formou-se uma identidade do projeto:

Em 1996, o Projeto passou a se denominar Projeto de Ensino Fundamental – segundo segmento e, juntamente com o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – primeiro segmento e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), formam o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG (PROEJA). (SOARES, 2016, p. 46).

A partir desse momento, a preocupação do programa se deu em formar os professores, estudantes graduandos da universidade, para uma melhor efetivação da prática da EJA, preocupação existente até hoje no projeto de extensão:

Por isso, no mesmo ano em que havia sido criada a Habilitação em Educação de Adultos para os estudantes de Pedagogia, como discutiremos adiante, o Projeto de Extensão tomava como um de seus objetivos a formação dos licenciandos das demais áreas como Geografia, História, Ciências Biológicas, Matemática e Letras a partir da prática educativa com adultos. Para alcançar esse objetivo, o Projeto sempre dedicou algumas horas por semana para reuniões de discussões e análise da prática pedagógica. São três as reuniões que compõem a dimensão da formação: a primeira chamada de reunião de área, como o nome já diz, reúne semanalmente os estudantes de uma mesma área, sob a coordenação de um professor da Universidade; a segunda, chamada de reunião de equipe, reúne também semanalmente, os monitores das áreas que dão aula para uma mesma turma, considerados professores em formação. A terceira é a reunião geral que se realiza uma vez por mês entre todos os envolvidos no Projeto incluindo um representante dos estudantes de cada sala. (SOARES, 2016, p. 49).

O estudo sobre jovens e adultos em pesquisas como essa visa favorecer o reconhecimento de ações universitárias relacionadas à EJA, evidenciando seu impacto na vida dos sujeitos e reafirmando esse lugar da extensão universitária¹⁶. A balança pesquisa-extensão na EJA dentro das universidades é necessária para a garantia dos projetos que existem nos vários campos universitários brasileiros que ofertam educação de jovens e adultos. Concordasse, assim, mais uma vez, com Ireland (2001, p. 58):

Nas universidades brasileiras, a EJA ainda está na adolescência. A passagem para a fase adulta dependerá de um compromisso inabalável com os sujeitos deste processo, com a busca de investimentos e com a produção de conhecimentos que estabeleçam a centralidade do ser humano no processo de desenvolvimento.

¹⁶ Especificamente, o projeto do PEMJA foi fechado em 2018, mas não será abordado, aqui, os seus motivos por não ser o escopo da pesquisa e por ser necessário um levantamento criterioso de análise não exequível no tempo do mestrado.

Ainda no intuito de sustentar o campo teórico desta pesquisa, identifica-se que o problema relacional entre a EJA e a universidade é apresentado por algumas dissertações e artigos desenvolvidos nos últimos anos no Brasil para além do caso mineiro, mostrando a relevância da temática em contexto nacional. Como primeiro exemplo, a dissertação de Bisinella (2016), *Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI*, estuda os egressos de EJA e sua possível transição para o ensino superior. O argumento da autora é o de que o ensino superior deve se preocupar com a permanência dos seus alunos egressos da EJA, e não somente com o seu ingresso, bem como defende a necessidade da existência de políticas públicas e práticas pedagógicas que envolvam a realidade acadêmica universitária e a EJA.

A segunda dissertação analisada, *A educação de jovens e adultos e a universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*, de Carvalho (2004), vai ao encontro central do que esta pesquisa propõe: analisar a EJA na universidade, no contexto capixaba. A pesquisa analisa o trabalho realizado há 15 anos pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, com foco específico na formação de educadores lá feita. Por outro lado, o artigo de Silva (2015), *Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária*, apresenta, pela ótica do sociólogo francês Alain Coulon e seu conceito de afiliação, o comportamento dos egressos da EJA, que têm ingressado na universidade pública em um curso superior. O artigo busca sugerir práticas universitárias, principalmente realizadas pela docência superior, que auxiliariam no acolhimento dos educandos da EJA na comunidade acadêmica.

No artigo de Moura (2013), *Processos formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na extensão universitária*, encontra-se um olhar concomitante ao maior interesse deste trabalho. A autora estuda as experiências formativas vividas por alunos da Pedagogia e das demais licenciaturas na Extensão Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mas sem apresentar o olhar crítico, apresentado por esta pesquisa, quando se observam as dificuldades encontradas pelos sujeitos da EJA nas universidades. No trabalho de Dall'acqua, Vitaliano e Carneiro (2013), *Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária*, os autores focam nas percepções de graduandos bolsistas em relação à participação em um projeto de extensão que lhes possibilitou atuar como professores em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que se observa a defesa da valorização e da formação do educador nos cursos de EJA dentro das universidades.

Já no estudo de Nascimento (2016), *Inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior: desafios e percepções*, a autora dialoga, fortemente, com o

escopo desta pesquisa ao propor revelar as perspectivas dos jovens oriundos da EJA, com o objetivo de esclarecer os interesses e os desafios que esses enfrentam para ingressar no ensino superior, identificando, também, a baixa autoestima quanto às habilidades desenvolvidas para ingressar ou se sentir merecedores da universidade. Por fim, a pesquisa de Dias, Oliveira, Santos e Santos (2016), *Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis*, dialoga com o norte central deste capítulo ao analisar o perfil sociocultural e socioeducacional de mulheres egressas da EJA e os significados atribuídos quanto ao ingresso, como discentes, em uma universidade pública dentro de contextos de negação da vida humana e quanto à retomada da dignidade das sujeitas pela chegada à universidade.

No caso específico estudado neste trabalho, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolveu seu Programa de Jovens Adultos com recursos das “Pró-Reitorias de Extensão (bolsas de extensão para monitores professores), Recursos Humanos (material de consumo e bolsas de trabalho) e de outras instituições de fomento a um Programa de Educação de Jovens e Adultos” (COLTEC, 2016). Nesse contexto, surgiu no Colégio Técnico no ano de 1998, a possibilidade de ampliar e atender as demandas dos sujeitos da EJA da UFMG com o objetivo de favorecer a continuidade dos estudos dos funcionários da universidade – esses formados na EJA dentro da universidade no ensino fundamental – e, também, de atender a comunidade belo-horizontina como um todo. Assim, o Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos (PEMJA) no Colégio Técnico foi responsável por,

[...] além de atender a essa demanda, capacitar e formar o funcionário da própria instituição e da comunidade, ampliar as pesquisas e práticas pedagógicas sobre o aluno jovem e adulto dentro do que se configurou, desde o princípio, como uma responsabilidade social e política da Universidade. Assim, a partir de 1998, o Programa passou a oferecer o Ensino Médio e o Colégio Técnico da UFMG se responsabilizou, através da elaboração e execução de um projeto, pela oferta e certificação do Ensino Médio para Jovens e Adultos. (COLTEC, 2016, p. 6).

O curso ocorreu no turno noturno, inicialmente, com dois horários de entrada na UFMG: de 17h10 às 20h20 (1º turno) e de 18h50 às 22h (2º turno). No período desta pesquisa, dos anos 2009 a 2018, o 2º turno consolidou-se como horário oficial das turmas segundo depoimento dos educandos entrevistados. Eram previstas, a cada ano, “90 vagas de entrada” (COLTEC, 2012, p. 48). Todavia, como o Tabela 1 a seguir irá mostrar, o número de formandos esteve, em média, entre 30 e 50 por cento das vagas oferecidas, isso devido ao fato da evasão ao longo dos três anos de curso.

No ano de 2006, o Colégio Técnico ampliou as práticas educativas para jovens e adultos com a oferta dos cursos de qualificação profissional em eletricidade básica e informática, no âmbito do ensino médio. Já em 2010, “firmou-se a parceria com instituição de

fins não lucrativos e passou a oferecer, também, o curso de qualificação técnica em contabilidade.”¹⁷ Por meio de convênio com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁸, esses projetos expandiram-se entre 2012 e 2015 com a ajuda de verba específica do Governo Federal. Todavia, esses projetos de capacitação técnica não acompanharam o curso até o fim da sua existência. No ano de 2016, eles já não constavam mais no programa curricular do projeto.

Em seus 20 anos de existência, de 1998 a 2018, o PEMJA certificou 805 estudantes no ensino médio e contribuiu para a formação de aproximadamente “300 graduandos, estudantes de licenciatura e bacharelado dos diversos campos disciplinares da UFMG”¹⁹. A Tabela 1 que se segue mostra o ritmo de formação desses estudantes ao longo das duas décadas do programa:

Tabela 1 – Educandos formados em cada ano do PEMJA

Ano	Quantidade de alunos formados
1º semestre-2000	21
2º semestre-2000	76
2001	57
2002	62
2003	98
2004	66
2005	36
2006	65
2007	0 ²⁰
2008	45
2009	31
2010	24
2011	29
2012	30
2013	40
2014	43
2015	16
2016	21
2017	25
2018	20
Total	805

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria PEMJA. Coleta do autor, 2019.

¹⁷ INFORMAÇÕES GERAIS E NORMAS COLÉGIO TÉCNICO EBAP/ COLTEC -2012.

¹⁸ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

¹⁹ INFORMAÇÕES GERAIS E NORMAS COLÉGIO TÉCNICO EBAP/ COLTEC -2016.

²⁰ No ano de 2007, não houve formatura devido à mudança curricular do programa feita em 2006. A turma que deveria se formar nesse ano entrou em 2006, porém, o ensino médio no PEMJA passou a ter três anos de duração a partir da alteração curricular. Portanto, a turma de 2006 formou-se em 2008.

Para além da certificação, o PEMJA, como parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, também objetivou:

[...] ultrapassar a mera certificação formal de estudos, o mero cumprimento de uma grade curricular imposta pelo sistema educacional – algumas vezes viciado e fora do contexto real do aluno – e avançar no sentido de abrir espaço de interlocução, pesquisa, ensino, aprendizagem, tendo por referência a formação do cidadão. (COLTEC, 2016, p.7)

Resgatando as intenções históricas de formação do projeto, torna-se possível perceber quatro eixos estruturantes na formação do PEMJA, todos eles vinculados à proposta de consolidar a formação, a integração e a cidadania de jovens e adultos em um projeto de educação interdisciplinar, assim descritos:

1) Oferecer aos funcionários da UFMG e da comunidade externa, que não tenham concluído em tempo hábil, sua formação no Ensino Médio, a possibilidade de fazê-lo com qualidade e eficiência, além de possibilitar, de acordo com as suas necessidades e segundo seu interesse, prosseguimento nos estudos formais; 2) Ampliar os espaços de aprendizagem proporcionando aos alunos e aos monitores/professores a oportunidade de vivenciarem a construção do seu conhecimento; 3) Reorganizar o espaço de formação dos monitores/professores trabalhando dentro de uma linha mais humanística valorizando mais os princípios da educação do que aqueles relacionados ao ‘ensino de’; 4) Incentivar a esse aluno da graduação o desenvolvimento de projetos (de Ensino, Pesquisa ou Extensão) específicos de seu interesse, a partir da perspectiva acadêmica do Ensino Médio de Jovens e Adultos. (COLTEC, 2016, p. 2).

Entretanto, o projeto pedagógico do PEMJA não surgiu nessa intenção acima descrita, sendo ressignificado com tal ideário a partir de 2006, ano em que o projeto foi reformulado. Nos momentos iniciais de implementação do ensino médio para jovens e adultos no COLTEC, na década de 1990, o programa funcionou como uma cópia do ensino médio realizado nos outros turnos do colégio. Ou seja, havia uma grade curricular em que se enquadravam as disciplinas necessárias à formação do discente como Matemática, História, Biologia, entre outras. Assim, todo o tempo escolar dos jovens e dos adultos que recorriam ao projeto era preenchido com os conteúdos programáticos de cada disciplina. Posteriormente,

[...] visando atender a demanda dos estudantes e professores, construiu-se uma modalidade na qual professores/monitores pudessem desenvolver atividades de acordo com interesses próprios e/ou do grupo de estudantes. Nesse sentido, destinou-se um tempo para a realização de projetos de oficinas pedagógicas cujo objetivo principal era a interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, buscava-se construir outras formas de aprendizado cuja avaliação não passasse pela quantificação. A avaliação nas/das oficinas não deveria ocorrer mediada pela nota, como as demais atividades do projeto. (COLTEC, 2012, p. 8).

A estrutura de organização das diferentes áreas do conhecimento foi feita, também, a partir de 2006, agrupando áreas afins. As áreas trabalhadas no PEMJA, a partir do ano da sua reformulação até o dia do seu encerramento, foram: *Lógica Matemática*, que converge Física e Matemática; *Expressão Cultural*, englobando Língua Portuguesa, Inglês, Artes Visuais e

Cênicas; *Sócio-Histórica*, que compreende Filosofia, Geografia, História e Sociologia; *Sócio-Químico-Biológica*, reunindo Química e Biologia e a área da *Psicopedagogia*, que abrange Psicologia, Pedagogia e o Serviço Social. Além disso, a estrutura curricular do PEMJA foi composta, até 2015, por áreas do conhecimento, como apresenta o Quadro que se segue, aliadas ao ensino profissionalizante.

Quadro 3 – Estrutura curricular PEMJA 2012

Áreas	Disciplinas que compõem a área
Área do núcleo de formação geral	
Expressão Cultural	Português, Língua Estrangeira e Arte
Lógica Matemática	Matemática e Física
Sócio-Química-Biológica	Biologia e Química
Sócio-Histórica	História, Geografia, Sociologia e Filosofia
Área de assistência ao estudante	
Psicopedagogia	Psicologia, Pedagogia e Serviço Social
Áreas do núcleo profissional	Eletricidade Básica, Informática e Contabilidade

Fonte: COLTEC, 2012.

Em 2016, é possível identificar, no Manual do Estudante entregue aos educandos que ingressaram no PEMJA, a eliminação das atividades do núcleo profissional com o fim do PRONATEC, programa do Governo Federal que era utilizado em parceria com o PEMJA, e a incorporação da área de Psicopedagogia ao núcleo de formação geral, conforme o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Estrutura curricular PEMJA 2016

Áreas do núcleo de formação geral	Disciplinas que compõem a área
Expressão Cultural	Português, Língua Estrangeira e Arte
Lógica Matemática	Matemática e Física
Sócio-Química-Biológica	Biologia e Química
Sócio-Histórica	História, Geografia, Sociologia e Filosofia
Psicopedagogia	Psicologia, Pedagogia e Serviço Social

Fonte: COLTEC, 2016.

No que se refere à estrutura curricular do PEMJA, dividida pelas áreas, é possível perceber que a carga horária das matérias era distribuída de maneira equânime entre as áreas e os anos de formação do educando, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Estrutura curricular PEMJA 2016

Área	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Total/horas
Sócio-Histórica	108	108	108	324
Sócio-Química-Biológica	108	108	108	324
Lógica-Matemática	108	108	108	324
Expressão Cultural	108	108	108	324
Total da carga horária do ensino médio completo				1.296

Fonte: COLTEC, 2012.

Na área de Sócio-Histórica, interesse majoritário deste trabalho, que congrega a Filosofia, a Geografia, a História e a Sociologia, os contextos trabalhados foram “estruturados e ministrados por monitores que estão nas graduações destas disciplinas, sob orientação de um professor do setor de Ciências Sociais do COLTEC” (COLTEC, 2012, p. 24). Durante os 10 anos investigados nesta dissertação, a coordenação da área ficou, em sua maior parte, sob orientação do Prof. Me. E. de S. M. F., da área de Geografia do próprio Colégio Técnico. A orientação pedagógica na área de humanas do PEMJA foi guiada pelo conceito central de criação de sequências de ensino pensadas pelo coordenador de área. Sobre essas sequências de ensino, a proposta curricular do PEMJA esclarece que:

Trata-se de uma série de atividades que desempenham papéis diferenciados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar, ainda, que a sequência de ensino é dividida em quatro etapas que são: Problematização inicial (atividades voltadas para o envolvimento emocional dos estudantes com a temática a ser desenvolvida); Desenvolvimento da narrativa do ensino (exposição por parte do professor da abordagem que a ciência dá à temática em desenvolvimento); Aplicação de novos conhecimentos (momento de oportunizar aos estudantes refletir sobre a temática desenvolvida através de diversas atividades individuais e/ou em grupo); Reflexão sobre o que foi aprendido (momento de sistematização e formalização dos conteúdos temáticos discutidos). (COLTEC, 2012, p. 25).

Percebe-se também, no projeto liderado pelo professor E., uma tentativa de enxergar um perfil específico do estudante de EJA e, com isso, orientar a pedagogia da área de humanas no PEMJA:

A maioria dos estudantes da EJA é ‘aluno-trabalhador’ e, por isto, damos um destaque especial ao conceito de Trabalho. Inicialmente, fazemos uma introdução desta discussão, definindo-o ao longo da história, discorrendo sobre como o trabalho chegou a ser o que é hoje e que fatores foram determinantes para que a nossa sociedade viesse a se compreender como uma sociedade assalariada. Dessa maneira objetiva-se contribuir para um debate sobre a natureza e o lugar do trabalho na nossa sociedade e ao mesmo tempo perceber a força potencializadora que uma outra compreensão do trabalho pode assumir na construção de uma nova organização social. Posteriormente, ocorre um aprofundamento da discussão sobre a natureza e o lugar do trabalho na

nossa sociedade e ao mesmo tempo perceber a força potencializadora que outra compreensão do trabalho pode assumir na construção de uma nova organização social. (COLTEC, 2012, p. 25).

O estudo de Filosofia, nesse cenário, encontrou dificuldades para se consolidar no PEMJA. A aula da área de Sócio-Histórica no PEMJA estruturava-se a partir de quatro aulas semanais com duração de 50 minutos para cada matéria prevista no projeto – História, Filosofia, Sociologia e Geografia. Para alguns estudantes da EJA, como Gabriela²¹, formada em 2014, a área de História funcionava como o arcabouço estruturante que unia os demais conteúdos:

Eram 4, ou 5 matérias dentro da História mesmo, e se não me falha a memória...tinha História, tinha Sociologia, tinha Filosofia... e tudo era uma matéria só... Cada dia era uma aula... Um dia era você, outro dia era outra... Eram quatro aulas dentro da História... era muito bacana...²²

Entretanto, observa-se que nem sempre tal ideário proposto de divisão igualitária entre as matérias de humanas foi respeitado. Em muitos anos, foram selecionados dois monitores de Geografia, um deles ocupando o lugar do professor de Filosofia. A partir de 2016, esse cenário se oficializou e a Filosofia passou a incorporar, na prática, a área transdisciplinar no PEMJA, mesmo sem mudança de projeto ou estatutária. Nos dados sobre os monitores contratados de 2016 (Quadro 5), tal situação fica evidente:

Quadro 5 – Lista dos monitores de Sócio-Histórica PEMJA 2016²³

LISTA DOS MONITORES PEMJA 2016				
ÁREA	MONITOR	EMAIL	TELEFONES	CURSO
5				GEOGRAFIA
6	SÓCIO- HISTÓRIA (SH)			HISTÓRIA
7				SOCIOLOGIA
8				GEOGRAFIA

²¹ Nome fictício em respeito ao anonimato da fonte.

²² Entrevista concedida ao autor em 5 de maio de 2019.

²³ Os nomes e os dados foram ocultados em respeito ao sigilo das informações. O quadro foi mantido como evidência de dois monitores de Geografia contratados no mesmo ano.

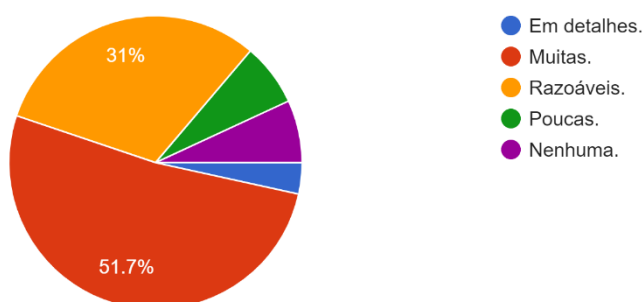
Fonte: Dados dos arquivos da secretaria PEMJA. Coleta do autor, 2019.

Dessa maneira, o entendimento da Filosofia como área de conhecimento no PEMJA torna-se um processo mais complexo, já que nem sempre, durante esses 10 anos, selecionaram-se professores-monitores da área. Assim, para a análise da relação entre Filosofia e PEMJA, fez-se necessário o entendimento dessa matéria por parte das memórias dos educandos, para a real compreensão de como os temas filosóficos eram tratados ou negligenciados dentro da educação oferecida pelo programa, além de uma profunda investigação da arquivologia. Mesmo sem uma matéria específica de Filosofia, quase 85 por cento dos estudantes entrevistados relatam ter lembranças em detalhes, muitas ou razoáveis das aulas de Filosofia, conforme o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Memórias sobre as aulas de Filosofia no PEMJA

4. O quanto você possui de lembrança de suas aulas Filosofia no Pemja -UFMG?

29 responses



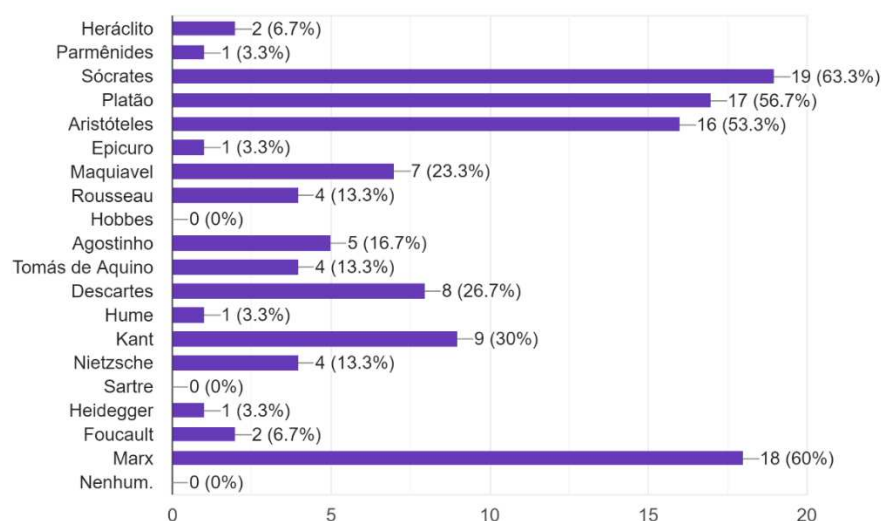
Fonte: Coleta do autor, elaboração própria.

Muitos dos autores tradicionalmente estudados na Filosofia do ensino médio também foram lembrados pelos estudantes do PEMJA, principalmente, os autores clássicos gregos e em interdisciplinaridade com a História e a Sociologia (Marx), conforme o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Autores estudados nas aulas de Filosofia no PEMJA

5. Qual autor você lembra de ter estudado nas aulas de Filosofia do Pemja -UFMG ?(marque mais de uma opção se necessário).

30 respostas



Fonte: Coleta do autor, elaboração própria.

Em depoimento sobre as memórias do PEMJA, a educanda, Gabriela, relembra os temas filosóficos estudados dentro dos conteúdos da área de Sócio-Histórica:

Era mais idade antiga que a gente estudava... Platão, Aristóteles. Aquela estátua de mulher que tem de um braço só com a balança pendurada. Não sabia o que significava aquilo... era um estudo muito rico.... às vezes eu costumo falar que não precisava nem de eu fazer a faculdade.²⁴

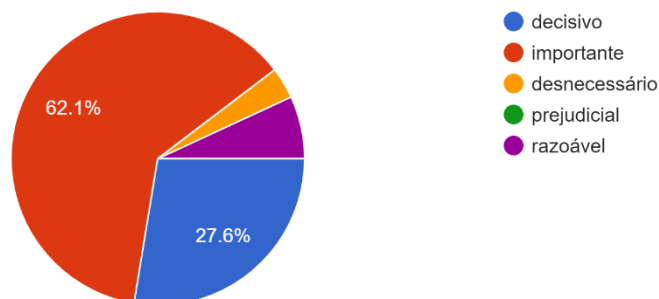
Além disso, 89,7 por cento dos estudantes do PEMJA entrevistados consideraram que o ensino de Filosofia foi decisivo ou, ao menos, importante na formação que receberam nos três anos em que frequentaram o espaço físico noturno do COLTEC, conforme demonstra o Gráfico 3 a seguir.

²⁴ Entrevista concedida ao autor em 5 de maio de 2019.

Gráfico 3 – Qualificação das aulas de Filosofia no PEMJA

9. Você considera que o ensino de filosofia, ofertado pelo Pemja, foi:

29 responses



Fonte: Coleta do autor, elaboração própria.

A relação específica da Filosofia no PEMJA, desta maneira, necessita de estudo e observação de todas as áreas de conhecimento no PEMJA que, de maneira transversal, formaram as análises políticas, éticas e estéticas no ensino médio do programa nos últimos 10 anos. Fez-se necessário, assim, evidenciar a percepção dos educandos sobre o que foi ensinado para além da área de Sócio-Histórica. Muitas discussões filosóficas descobertas vão ao encontro do trabalho da área de Expressão Cultural, por exemplo. Como relata o educando, formado em 2016, Eduardo²⁵:

Não tinha aula de filosofia diretamente... era a professora de português... era incluído nas matérias... não tinha uma aula específica... Tinha uma professora aqui e ela falava de Nietzsche... e ela gostava muito e a gente ficou trabalhando com ele um tempo... Mas era professora de português...²⁶

O relato de Eduardo encontra eco na ausência de um professor específico de Filosofia supracitado e nos pedidos de materiais para cópia aos educandos dos professores-monitores à secretaria do PEMJA. Por exemplo, em material pedido à secretária do programa para emissão de cópias aos educandos, encontra-se o seguinte texto apresentado na Figura 2:

²⁵ Nome fictício em respeito ao anonimato da fonte.

²⁶ Entrevista concedida ao autor em 22 de maio de 2019.

Figura 2 – Material usado nas aulas do PEMJA

Os animais e a moral

F. Nietzsche

("Aurora", parágrafo 26)

"As práticas que são exigidas na sociedade refinada, o evitar cuidadosamente o ridículo, o que dá na vista, o pretensioso, o preterir suas virtudes assim como seus desejos mais veementes, o fazer-se igual, pôr-se na ordem, diminuir-se - tudo isso, como moral social, se encontra, a grosso modo, por toda parte até o mais profundo do mundo animal - e somente nessa profundidade vemos o propósito que está por trás de todas essas amáveis precauções: quer-se escapar de seus perseguidores e ser favorecido na busca de sua presa. Por isso os animais aprendem a se dominar e disfarçar de tal maneira que muitos adaptam suas cores à cor do ambiente (em virtude da assim chamada função cromática"), fazem-se de mortos ou adotam formas e cores de um outro animal ou de areia, folhas, algas, esponjas (aquilo que os pesquisadores ingleses designam como "mimicry"). Assim se oculta o indivíduo sob a generalidade do conceito "homem ou sob a sociedade, ou se adapta a príncipes, classes, partidos, opiniões do tempo ou do ambiente: e para todos os refinados modos de nos fazermos de felizes, gratos, poderosos, amados, se encontrará facilmente o equivalente animal. Também aquele sentido de verdade, que no fundo é o sentido de segurança, o homem o tem em comum com o animal: não quer deixar-se enganar, não quer deixar-se induzir em erro por si próprio, ouve com desconfiança a voz persuasiva de suas próprias paixões, reprime-se e permanece em guarda contra si; isso tudo o animal sabe igual ao homem, também nele o autodomínio brota do sentido do efetivo (da prudência). Ele observa, igualmente, os efeitos que exerce sobre a representação de outros animais, aprende a voltar o olhar sobre si mesmo a partir dali, a se tomar "objetivamente", tem seu grau de autoconhecimento. O animal julga os movimentos de seus adversários e amigos, aprende de cor suas peculiaridades, orienta-se por elas: contra indivíduos de uma espécie determinada ele renuncia de uma vez por todas ao combate e, do mesmo modo, adivinha na aproximação de muitas espécies de animais o propósito de paz e acordo. Os íncios da justiça, assim como os da prudência, comedimento, bravura -, em suma, de tudo o que designamos com o nome de virtudes socráticas, é animal: uma consequência daqueles impulsos que ensinam a procurar por alimento e escapar dos inimigos. Se ponderamos agora que também o mais elevado dos homens só se elevou e refinou justamente no modo de sua alimentação e no conceito de tudo aquilo que lhe é hostil, não deixará de ser permitido designar todo fenômeno moral como animal."

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em abril de 2019.

Assim, a análise da formação filosófica no PEMJA foi realizada, como exemplificado acima, por duas óticas: os materiais produzidos e os pedidos à secretária do programa e os relatos e as memórias dos educandos colhidos em dados quantitativos e qualitativos por meio de entrevistas. A conjunção dessas análises, nas temáticas específicas de política, ética e estética, e as justificativas pedagógicas das escolhas dessas áreas para o foco do estudo de Filosofia em EJA se constroem nos tópicos a seguir.

4.1 O PEMJA e a formação política

A politicidade da educação e, ao mesmo tempo, a defesa de uma educação para a política são temas discutidos por Paulo Freire em suas obras que norteiam esta pesquisa. O espaço escolar formal funciona como local de formação político-pedagógica para educadores e educandos, contribuindo para a consciência crítica dos sujeitos educacionais, na visão do

educador. De acordo com Nobre (2013, p. 6.649), a filosofia política educacional de Paulo Freire pode ser organizada em quatro eixos básicos, a saber:

(i) a luta em prol da educação é veementemente política e, não, estritamente pedagógica; (ii) a politicidade da educação é diferente de opção partidária do educador, portanto não se utilizam estas expressões como sinônimas; (iii) a vinculação entre alfabetização e politicidade será concretizada na prática educativa, através da opção política do educador, que escolherá os métodos e as técnicas de acordo com a sua visão de homem, mundo e educação; (iv) ao se afirmar que a educação é política, tem-se a clareza de que ela pode estar a favor (ou não) das classes oprimidas, transformando-se, portanto, em uma prática reacionária ou revolucionária.

Esses quatro eixos serão utilizados, nesta dissertação, para análise da formação filosófica política no PEMJA, assim denominados: 3.1.1 Eixo político-pedagógico; 3.1.2 Eixo da politicidade; 3.1.3 Eixo alfabetização e politicidade e 3.1.4 Eixo revolucionário.

4.1.1 Eixo político-pedagógico

Ao se entender a própria luta em prol da educação como política e não apenas pedagógica, Freire ressalta a relação umbilical entre educação e política, pois, segundo ele, “toda prática educativa seria, na verdade, um ato político, destarte a educação seria uma prática eminentemente política” (FREIRE, 2008). Ainda, em seu livro *Pedagogia do compromisso*, fica evidente para o autor que:

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação. Muita gente confunde direcionalidade com dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada de politicidade da educação. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. (FREIRE, 2008, p. 34).

Sobre a direcionalidade da educação proposta na filosofia de Freire, o escopo na EJA é múltiplo quando se pensa o sonho dos educandos jovens e adultos, e cabe ao educador buscar incluir todos esses sonhos na mesma proposta, o que não é tarefa fácil. Apresentam-se, aqui, dois escopos diferentes esperados pelos estudantes da EJA no PEMJA que geravam conflitos no espaço escolar para os professores-monitores mediarem.

Na visão da educanda Fernanda²⁷, a formação em EJA deveria ser mais técnica e conteudista, pois o direcionamento esperado pela educanda estava vinculado à demanda do vestibular:

²⁷ Nome fictício em respeito ao anonimato da fonte.

Eu acho que eles têm obrigação de formar por ENEM... não adianta deixar o ENEM de fora e pensar que a EJA é para socialização... o adulto já está socializado... ele não precisa mais socializar em sala de aula... sala de aula não é só socialização... porque não adianta a sala de aula virar um bate-papo de pessoas adultas... ela tem que ensinar o 'beaba'... pra formar o indivíduo tem que ensinar o 'beaba'... porque na hora que você chega no ENEM ele tá te cobrando história, geografia...²⁸

Percebe-se que a expectativa de Fernanda, formada em 2016, era obter um conhecimento que lhe auxiliasse na progressão dos seus estudos. A educanda havia acabado de colocar seus filhos na faculdade e esperava, com a formação no PEMJA, conseguir acompanhar o desenvolvimento educacional de seus meninos. Diferentemente dessa resposta, para a educanda Gabriela, formada dois anos antes de Fernanda, o objetivo da educação era o conhecimento visando ampliar sua noção de mundo, além de entender a sociabilidade como elemento motivador de sua ida ao PEMJA:

Eu tive assim um aprendizado que eu costumo falar que o seu conhecimento ninguém tira... Tem muita coisa lá que eu sinto saudade.... [...] Eu tinha prazer em fazer trabalho... quando dividia a turma eu ficava toda feliz... a gente brigava... eu brigava com as meninas... todo mundo tem que trabalhar, todo mundo tem que fazer, ninguém vai fazer mais que outro... aí tinha gente que não queria apresentar... eu dava muito incentivo para todos.²⁹

A direcionalidade em uma turma de jovens e adultos, com múltiplos interesses, não era tarefa fácil para os educadores que buscavam aliar os interesses da turma ao mesmo tempo que buscavam promover o senso político educacional que o dever impõe como dito em Freire. Por isso, a proposta didático-pedagógica no PEMJA incluía a construção dialógica nas aulas, o que fez Gabriela se sentir mais à vontade com a proposta do projeto enquanto, Fernanda, mostra-se mais decepcionada com sua formação filosófica, por exemplo: “As aulas de Filosofia não tinham conteúdo... era só uma discussão, não passava disso... Aí você tem que ler o mundo de Sofia pra entender Filosofia... Aí você lê sozinha e fica meio perdido...”³⁰

4.1.2 Eixo da politicidade

No segundo tópico apresentado a partir da leitura de Nobre (2013) sobre Freire, fica evidente, na pedagogia freiriana, serem política e educação dois campos de conhecimento intrínsecos um ao outro, mas sem vínculos calcados em partidarismos do educador em sala de aula. Segundo Freire (2008, p. 73),

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a

²⁸ Entrevista concedida ao autor em 23 de maio de 2019.

²⁹ Entrevista concedida ao autor em 5 de maio de 2019.

³⁰ Entrevista concedida ao autor em 23 de maio de 2019.

politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as ideias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita.

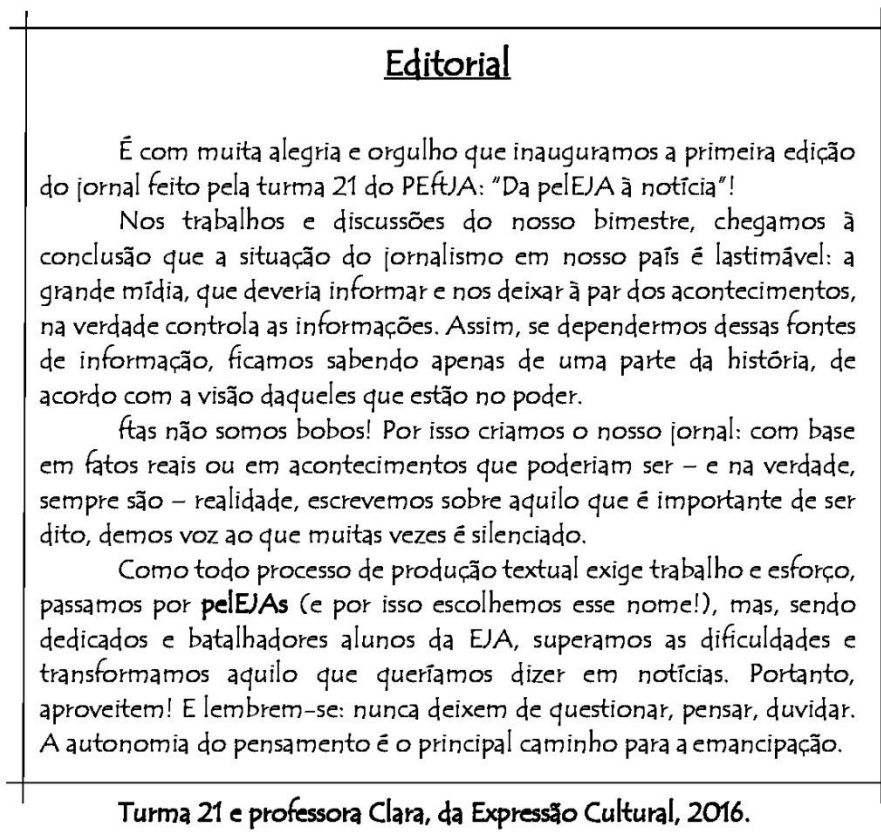
Muitos foram os assuntos políticos em sala de aula guiados pelos professores-monitores ao longo dos 10 anos do recorte desta dissertação. Destacam-se aqueles que invadiam o dia a dia da sala de aula e que eram trazidos pelos professores para serem debatidos. O educando Dickson lembra que o *impeachment* da Dilma, em 2016, foi muito discutido: “Na época do impeachment da Dilma, chegamos a discutir política porque a professora estava alegando que as pessoas não estavam pesquisando o que estava saindo na imprensa... Ela estava ensinando como fazer...”³¹

A problematização sobre a mídia narrada por Dickson levou, ao final do segundo bimestre do ano de 2016, os educandos a criar, como projeto da Semana Cultural do EJA, o próprio jornal³² da turma para noticiar aquilo que eles pesquisavam, e não o que a imprensa dizia. Estava fundado, então, o *Da peEJA à notícia - o cotidiano que você não lê nos grandes jornais*, que, em seu editorial de fundação, deixava claro (Figura 3):

³¹ Entrevista concedida ao autor em 22 de maio de 2019.

³² A versão completa desse jornal encontra-se em Anexo A.

Figura 3 – Editorial do Jornal Da peEJA à notícia



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em abril de 2019.

O assunto da Copa do Mundo e todos os problemas sociais ao seu redor foram marcantes em 2014. A educanda Gabriela relembra: “Na verdade, eu comecei com 59 anos e formei em 2014... foi na época da Copa. Discutimos... Fizemos um trabalho sobre os países”³³. Outra educanda, Maria de Fátima, relembra as dificuldades geradas pelos jogos e pelos confrontos naquela época: “Nós tivemos muitos problemas. Sem aula, greve, problemas de política, que impossibilita de ir a UFMG... problema de Copa... todo um aparato de problemas sociais e políticos que impossibilitou as aulas”³⁴

Muitos textos direcionados pelos professores abordaram a questão como um problema político. Houve, inclusive, um estudo dirigido³⁵, estruturado como projeto pelo Coordenador Professor E. e conduzido durante as aulas de Sociologia. Destaca-se, nesse aspecto, o uso das charges como forma de problematização política da Copa para os educandos (Figura 4):

³³ Entrevista concedida ao autor em 5 de maio de 2019.

³⁴ Entrevista concedida ao autor em 23 de maio de 2019.

³⁵ Esse estudo completo encontra-se no Anexo B.

Figura 4 – A abordagem política sobre a Copa do Mundo



Universidade Federal de Minas Gerais
COLTEC - PEMJA
Sócio - Histórica
2º trimestre 2014
Professo[redacted]a

Observe a charge a seguir e faça o que se pede:



Fonte: <http://tribunadaimprensa.com.br/?m=201403> acesso em 12/04/2014.

- Qual a relação entre Público e Privado que pode ser estabelecida nessa charge, sobre a Copa do Mundo? Justifique sua resposta.
- A partir de suas análises dê um novo título para cada charge e justifique sua resposta.
- Procure explicar a ironia que está presente na charge.

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em abril de 2019.

4.1.3 Eixo alfabetização e politicidade

Ao adentrar no terceiro tópico apresentado como eixo de formação política na filosofia freiriana, observa-se a preocupação do educador pernambucano em pensar os melhores meios para que se faça o processo educacional e a formação política intrínseca ao estudo em ambiente escolar. Sobre essa temática, Freire adverte que, em toda prática educacional, há a presença de “métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, entretanto esses devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho

de que o projeto pedagógico está empregado” (NOBRE, 2013, p. 6.648). Não é possível pensar métodos e matérias neutros a serem passados para os educandos, quanto mais na EJA:

[...] o problema da alfabetização de adultos, jamais a reduzi a um conjunto de técnicas e de métodos. Não os subestimando, também não os superestimo. Os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na práxis. O que se me afigura como fundamental é a clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao ‘sonho possível a ser concretizado’. (FREIRE, 1978, p. 69).

A discussão sobre o uso do material didático para os educandos da EJA também envolvia esses sujeitos. Para Maria de Fátima, isso era um dos problemas centrais do PEMJA:

Devia ter (um) material específico que não fosse onerar o orçamento do programa... Deveria ter. Mas (nem que fosse) o material da escola pública deveria ter porque é uma linguagem universal... porque até as mães da escola pública tinham contato com esse material quando ensinava os filhos... Tem que ter um material didático, sim, que represente cada aluno... que possa fundir com a ideia de cada aluno... não é ter canetinha colorida... não é ter lápis colorido.³⁶

A visão dessa educanda relata a inexistência de um material pensado de maneira uniforme para o programa e para seus educandos. No PEMJA, era comum que cada educador produzisse o seu material e o compartilhasse com os educandos. Isso, todavia, variava conforme o interesse e a disponibilidade de cada educador. Maria de Fátima persiste que, em sua visão, tal situação era um dificultador, principalmente a ausência de material específico em temas filosóficos:

Por exemplo, você chega na sala de aula hoje e vai falar sobre Platão. Ai você dá um discurso sobre Platão e dá uma folha falando de algumas passagens de Platão... Talvez entrega uma década resumida em uma folha... Ai você sobra duas décadas de Platão e envolve outros filósofos... Ai você começa a se perder. Porque você pensa: O texto da professora não falava sobre isso! Você entende? Para um aluno que já veio do trabalho, que está cansado... Você precisa focar... Não pode deixar solto... Se você só apresenta a folha e pronto... E você chega falando de muito mais conteúdo... A gente se perde...³⁷

Vale ressaltar, neste ponto, que as narrativas por parte dos educandos, somadas à vontade direcionada desta pesquisa ao modo pensado por Freire motivaram, para suprir a ausência de um material didático construído a partir das necessidades intrínsecas ao sujeito da EJA, uma sugestão para diminuir esse problema. No capítulo 6 deste trabalho, como resultado da pesquisa, é apresentado um livro de filosofia para ser utilizado nas aulas de Filosofia na EJA.

³⁶ Entrevista concedida ao autor em 23 de maio de 2019.

³⁷ Entrevista concedida ao autor em 23 de maio de 2019.

4.1.4 Eixo revolucionário

Sobre o quarto e último tópico mencionado como eixo estruturante da discussão política na formação filosófica educacional, no qual Freire posiciona-se sobre o papel revolucionário ou reacionário da educação, o autor percebe o convívio entre educadores e educandos no espaço escolar, em si, como um ato político. O compromisso social de formação política na educação se dá em todos os detalhes e em todas as circunstâncias que envolvem o espaço educativo, e não apenas em sala de aula. Freire (1981, p. 43) afirma que:

O analista crítico descobrirá nos métodos e nos textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada. Somente uma mentalidade mecanicista, que Marx chamaria de ‘grosseiramente materialista’, poderia reduzir a alfabetização de adultos a uma ação puramente técnica. Esta mentalidade ingênua não seria capaz, por outro lado, de perceber que a técnica, em si mesma, como instrumento de que se servem os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra.

No PEMJA, um caso de organização coletiva relatado pelos estudantes nas entrevistas ilustra como, a partir de uma decisão político-econômica sobre o espaço escolar, o oferecimento de lanche aos educandos da EJA moldou a forma de como os estudantes e os educadores se organizaram naquele espaço e o quanto a dificuldade apresentada se tornou uma forma de ação política decisiva para a formação dos estudantes. Segundo o estudante Eduardo,

O COLTEC, eu não gosto de ficar falando mal... o começo não foi muito bom pra gente... pra falar a verdade nem o final... mas a gente se adaptou ao tempo que estávamos aqui... como a gente já veio conhecido do CP a gente se uniu e fomos todos juntos. Foi o que deu força por pessoal continuar. Teve gente que queria sair... aliás... teve gente que saiu... porque eles não estavam dando uma estrutura muito boa pra gente não... por exemplo... No CP tinha janta para o pessoal que chegava tarde do serviço, das empresas e aqui não tinha nada disso... Pra falar a verdade não tinha nem uma estrutura certa para a pessoa fazer o lanche... o horário de intervalo já era bem ruim... o intervalo era de cinco a dez minutos... o pessoal chegava na sala atrasado... chegaram até a brigar com a direção, mas eu falei gente nós vamos ter que focar no nosso estudo. No produto final que é a formatura e o aprendizado... Por fim começamos a fazer adaptação... pessoal começou a levar lanche na sala e a galera fazia roda na sala e fazia mesa. E pronto! Ninguém mais vai esquentar a cabeça com a cantina... parece até que fecharam a cantina... E o pessoal por fim queria até fazer churrasco dentro de sala... mas falei não pode... vai dar problema... pessoal estava tão à vontade que se adaptou...³⁸

Na verdade, o problema da merenda incomodou várias turmas do PEMJA entre os anos de 2009 a 2018, e não somente a turma formada em 2016. Sucessivamente, a cantina foi parando de oferecer o serviço. Em 2011, o lanche era ofertado, mas não havia funcionários no

³⁸ Entrevista concedida ao autor em 23 de maio de 2019.

colégio para tal ato. Dessa maneira, a organização do lanche era feita entre os próprios educandos de modo voluntário (Figura 5):

Figura 5 – Voluntários para entrega do lanche

VOLUNTÁRIOS (RAS) PARA A DISTRIBUIÇÃO DE LANCHE DO PEMJA

MÊS DE ABRIL DE 2011

NOME	TURMA/ANO
	11 – 1º. Ano (Segunda a Quinta-feira)
	11 – 1º. Ano (Segunda a Quinta-feira)
	11 – 1º. Ano (Segunda a Quinta-feira)
	31 – 3º. Ano (Sexta-feira)

MÊS DE MAIO DE 2011

NOME	TURMA/ANO
	11 – 1º. Ano (Segunda a Quinta-feira)
	13 – 1º. Ano (Segunda a Quinta-feira)
	13 – 1º. Ano (Segunda a Quinta-feira)
	22 – 3º. Ano (Sexta-feira)

OBSERVAÇÃO: Prezados (as) Voluntários (as), caso não possam estar presentes no mês e dias informados, favor comunicarem na Secretária do PEMJA, se possível, com antecedência. Agradecemos a atenção.

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em abril de 2019.

Em 2013, em resposta à reclamação dos educandos sobre a ausência de lanche para todos e, também, sobre a qualidade do lanche oferecido, a direção do PEMJA publicou a seguinte carta ressaltando o problema da verba da cantina (Figura 6).

Figura 6 – Carta da direção sobre o problema da cantina



Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Educação Básica e Profiss

Colégio Técnico



Belo Horizonte, 30 de agosto de 2013

Merenda do Pemja

Prezados alunos do Pemja,

Comunicamos que o lanche ofertado pelo Coltec aos alunos do Pemja é um recurso do MEC (Ministério da Educação) do Governo Federal. O recurso que recebemos é no valor de 0,30 (trinta centavos) por estudante. O colégio mediante um acordo com a cantina do Coltec está fazendo o possível para melhor atendermos aos nossos alunos, pois com o valor desta verba fica quase inviável oferecermos uma merenda com a qualidade e estrutura que gostaríamos.

Assim, contamos com a colaboração de todos os aluno no sentido de valorizarmos a parceria realizada com a cantina do Coltec, tratando com respeito os funcionários da respectiva cantina e mantendo a organização durante a distribuição da merenda, de forma que a ordem seja preservada.

Atenciosamente,

Coordenação do Pemja

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em abril de 2019.

Em 2016, como relatado no testemunho do educando Eduardo, a própria turma se uniu para tentar amenizar a questão e fazer do problema com a alimentação um espaço de auxílio entre os estudantes. Com a ajuda dos professores-monitores, os educandos criaram um sistema de rodízio de lanches com objetivo de manter a frequência de todos até o fim do ano (Figura 7):

Figura 7 – A solução do rodízio de lanche

PEMJA

EXPRESSÃO CULTURAL 2016
3º Bimestre – Turma 21
Professoras: [REDACTED]**Cronograma do 4º Bimestre e rodízio do lanche**

Data	Dia	Horário	Professora/grupo do lanche
17/out	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED]
20/out	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 1
24/out	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 2
27/out	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 3
31/out	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 4
3/nov	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 1
7/nov	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 2
10/nov	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 3
14/nov	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 4
17/nov	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 1
21/nov	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 2
24/nov	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 3
28/nov	SEG	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 4
1/dez	QUI	20:30 às 22:00	[REDACTED] grupo 1

Grupo 1: [REDACTED]

Grupo 2: [REDACTED]

Grupo 3: [REDACTED]

Grupo 4: [REDACTED]

Combinados para o lanche:

- O lanche acontecerá de 20:25 às 20:40, para ganharmos mais tempo para nossa aula. Podemos nos divertir, mas sejamos rápidos!
- Atenção ao cronograma: não lhes lembraremos quando será a vez do seu grupo. Marquem na agenda!
- O grupo responsável pelo lanche coletivo do dia deve se organizar de forma autônoma e todos os integrantes devem ajudar de alguma forma; se não for possível para algum integrante trazer algo, o grupo combina entre si como fica a divisão das tarefas. Lembrem-se apenas de que tudo deve ser feito de forma JUSTA.
- Sem exageros: o objetivo é apenas fazer uma boquinha, não um banquete; os grupos não precisam se preocupar em alimentar a turma inteira, tragam apenas algo simples para beber e comer. Não se preocupem em gastar dinheiro: pacotinhos de biscoito e uma garrafa de café são suficientes, por exemplo.

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

O problema social percebido pelos estudantes foi minimizado por meio de uma política de alteridade, de pensamento coletivo e de união entre os próprios sujeitos da EJA que não viram soluções práticas nas cobranças feitas à direção do COLTEC. O problema da alimentação na EJA é uma das situações mais graves para a educação dos jovens e adultos, e a resposta dada pelos educandos mostra como as relações políticas na escola ultrapassam o ensino técnico de matérias, como ressalta Paulo Freire. Mesmo nos cenários que não deveriam existir, mas que infelizmente existem, como na falta de estrutura básica da educação em EJA, há oportunidade de valores educativos a serem compartilhados se a opção explícita por uma

filosofia do ser humano, como teoriza Freire, estiver decidida pelas pessoas que compõem a realidade escolar, principalmente educadores e educandos.

4.2 O PEMJA e a formação ética

A busca por enxergar a formação filosófica no PEMJA, pelos pressupostos metodológicos e teóricos filosóficos de Paulo Freire, faz da ética campo central de análise, tanto para a Filosofia como campo de conhecimento quanto para o pedagogo em forma de atuação na EJA. Para Freire (2001, p. 40), “assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos”. Segundo Borges (2014, p. 225), nesta passagem:

Paulo Freire concebe unicamente uma educação da e para a liberdade numa sociedade democrática de homens e mulheres livres, autônomos, que constroem uma nova sociedade com as suas próprias mãos, por meio da dialogicidade problematizadora e da politicidade.

No PEMJA, a opção por uma educação ética que visibilize os educandos construir o saber de maneira autônoma está presente na maioria dos trabalhos e provas sugeridas pelos professores de humanas e linguagens nos 10 anos do recorte temporal de estudo. Acompanhando o papel da Filosofia de maneira interdisciplinar, no ano de 2017, foi possível perceber a construção da revista de opinião dos educandos chamada *Penso, logo opino* em referência, bem-humorada, à célebre frase de Descartes. O filósofo francês conecta a existência ao pensamento, e o trabalho desenvolvido no PEMJA, a partir do olhar freiriano, expõe a lógica minoritária do público da EJA que, por vezes, tem sua voz silenciada. No editorial de lançamento da revista, encontra-se o reconhecimento dessas vozes silenciadas (Figura 8):

Figura 8 – Penso, logo opino



E se pessoas cujas vozes foram tantas vezes silenciadas ocupassem lugares de fala? Esse é um espaço criado para que os alunos e alunas do Ensino Médio da EJA do projeto PEMJA/UFMG possam exercitar sua voz, seus questionamentos e suas reflexões sobre a vida e a sociedade.

É com muita alegria que divulgamos a revista de opinião da turma 31 do PEMJA, “**Penso, logo opino**”, elaborada coletivamente ao longo das aulas de Expressão Cultural e agora disponível também em papel!

A construção dessa revista pediu de nós muito trabalho, esforço e dedicação. Ao longo de todo o ano, falamos sobre a importância de se construir uma opinião, de saber argumentar, e o resultado não poderia ser melhor: textos sobre diversos temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, com visões críticas e questionamentos muito interessantes a respeito da vida em sociedade.

Acredito que é a partir de trabalhos como esse – o trabalho em comunhão com pessoas – que a sociedade, aos poucos, se transforma. Uma pequena mudança no olhar para o outro e para si mesmo ou a construção de uma maneira mais autônoma de pensar o mundo são grandes passos que podem ser dados nesse processo. Como nos diz Paulo Freire, “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode”.

Visite também a nossa plataforma on-line e divulgue o nosso trabalho!
www.pensologoopinopemja.wordpress.com

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Esse trabalho feito no PEMJA liga-se ao que Boff (2006, p. 8), no prefácio à *Pedagogia da esperança*, identifica na luta da educação freiriana, a possibilidade de dar voz ao explorado e ao oprimido:

Pedagogia do oprimido é mais que um livro, é antes uma prática pedagógica que, num momento de seu processo de constituição ganhou corpo numa escritura. Prática pedagógica que parte de uma clara opção ético-humanista prévia: o amor ao ser humano oprimido contra a sua opressão e em favor da vida e da liberdade. Esse ser humano oprimido constitui as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do Mundo. É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse ser oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação.

A voz, nesse caso, a escrita, dos educandos do PEMJA na Revista *Penso, logo opino* evidência tal situação de exclusão sofrida pela maioria dos educandos da EJA. Nos artigos da revista, são abordados os problemas dos negros, das mulheres e de boa parte das discriminações sociais existentes até os dias atuais. Em um apanhado de títulos, manchetes e autores que

escreveram na revista, pode-se perceber o olhar crítico dos sujeitos da EJA para com o mundo à sua volta (Figura 9):

Figura 9 – Manchetes da revista Penso, logo opino

Quais são nossos limites na sociedade?

A lei da constituição brasileira fala que tenho o direito de ir e vir. Mas na verdade no dia a dia não é assim que funciona.

Crispim Teodoro de Oliveira é porteiro na UFMG

A morte é negra

Todo dia morre um negro na periferia. Nossos jovens negros morrem não só pela violência, mas também por mortes psicológicas, sendo discriminados ou massacrados violentamente, ou tendo as portas batidas na cara, na rejeição de empregos devido à cor negra.

Elias Martimiano Gomes é taxista, estudante COLTEC da UFMG no período da noite. Elias também é negro.

Preconceito em relação aos serviços gerais

Os serviços gerais, que é minha profissão, tem algumas desvantagens, como toda profissão. Por exemplo, diversas pessoas não te desejam um “bom dia”.

Geralda Rodrigues é estudante do PEMJA, doméstica e acredita que vai se formar no ensino médio e poderá ter uma profissão melhor

A revolta dos ambulantes

Essas atitudes, entre outras, prejudicam o jovem, a mulher, o negro, a comunidade LGBT, os deficientes e trabalhadores como os vendedores ambulantes, que agora terão mais dificuldade de trabalhar e ganhar o seu sustento em meio à falta de emprego e à crise que o país enfrenta.

Johann Yuri é atendente de loja no centro de Belo Horizonte

O papel da terceira idade em nossa sociedade

Vamos falar das pessoas da terceira idade em nossa sociedade. Muitos afirmam que pessoas mais velhas só podem ficar em casa fazendo tricô e assistindo televisão. E tem mais, que pessoas da terceira idade são chatas e só sabem reclamar.

Maria José Pascoal é participante do projeto da terceira idade da UFMG

São Paulo: Um estado quase nordestino *A vida do nordestino em São Paulo*

Milhares de pessoas largam o nordeste em busca de uma vida melhor em São Paulo. O que muitos não sabem é que existem trabalhos escravos, abusos sexuais e violência de todas as formas nesses lugares.

Maria Aparecida Ferreira é doméstica, estudante da EJA e migrou do Norte para o Sudeste.

O racismo

53% da população no Brasil é negra. Costumam dizer que existe democracia racial no país. Porém, quem acredita na inexistência do preconceito?

Eliana Faria é casada com um homem negro e por isso vê, todos os dias, o preconceito racial acontecendo.

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

É preciso evidenciar que o princípio ético freireano sustenta-se em simbiose com a defesa da vida, principalmente da vida de grupos minoritários excluídos da sociedade e que, portanto, tem a sua vida negada ou ameaçada dentro dos processos sociais. Borges (2014, p. 228) comenta sobre isso:

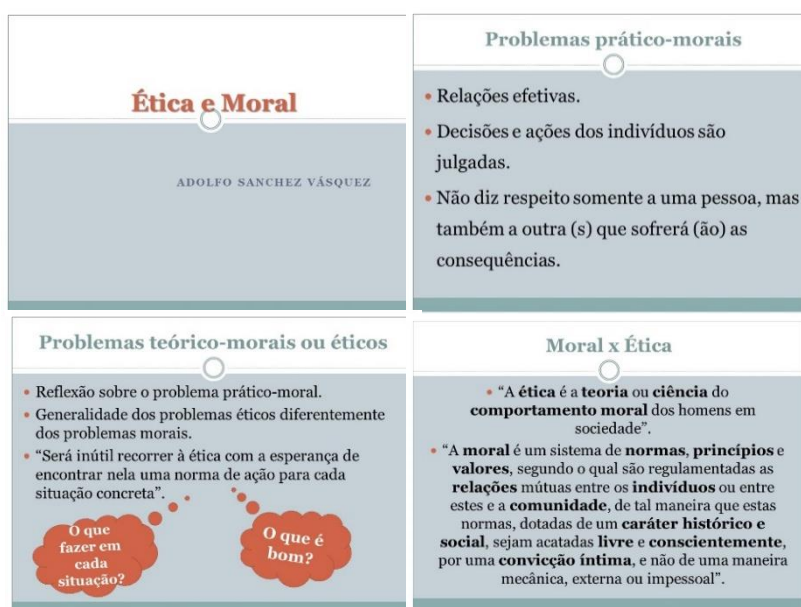
Essa ética da vida, verificada na práxis cotidiana dos atos conscientes e voluntários dos indivíduos, no caso freireano, se constrói pelo ato de educar que implica uma atitude ética. É no ato de educar que o oprimido construirá a sua consciência crítica, perceberá a introjeção da consciência do opressor hospedada na sua própria consciência, redescobindo-se como sujeito histórico, autônomo e livre.

Em vários momentos ao pesquisar o arquivo do PEMJA, foi possível encontrar o escopo proposto por Borges, acima citado. Especificamente nas aulas de temática filosófica, mesmo quando não ministradas por um professor específico da área, é possível encontrar estudos sobre a ética que buscavam a construção do sujeito histórico autônomo e livre defendido por Freire, como definido a seguir:

A ética freireana segue a linha de Adolfo Sánchez-Vázquez (1980), e como parte integrante da vida, verifica-se na práxis do ser humano que afeta a outros seres humanos historicamente datados e situados. Sánchez-Vázquez (1980) se refere ao objeto e ao estudo da ética da seguinte forma: '[...] seu o objeto de estudo é constituído por um tipo de atos humanos: os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto'. (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1980, p. 14 *apud* BORGES, 2014, p. 228).

Foi exatamente o trabalho de Sánchez-Vázquez que foi apresentado aos educandos PEMJA para sua formação sobre ética, no ano de 2017, por meio das aulas de Psicopedagogia. A professora da área solicitou à secretária 24 cópias dos slides que se seguem (Figura 10), produzidos por ela, no dia 25 de maio de 2017:

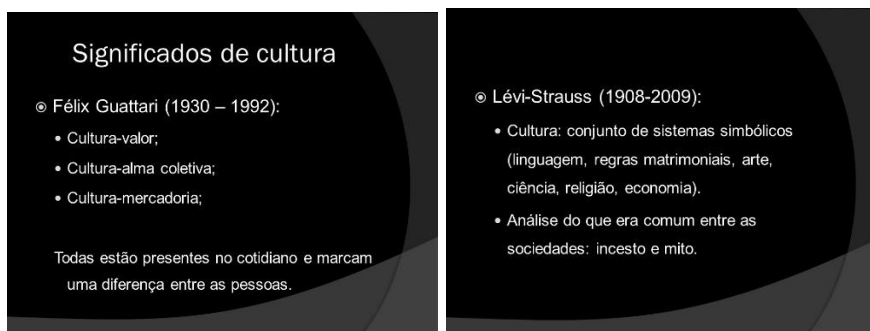
Figura 10 – A ética de Sánchez-Vázquez apresentada para os educandos do PEMJA



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

A concomitância de valores da prática no PEMJA com os nortes éticos centrais freirianos coincidem. Nos últimos três anos do projeto, 2016, 2017 e 2018, a Psicopedagogia ficou responsável pelo tratamento dos temas filosóficos para os educandos do programa. Percebe-se o cuidado das professoras-monitoras em incluir filósofos que ajudavam a desenvolver as temáticas de ética. Em outro trabalho no ano de 2017, foi solicitada a impressão de mais 24 cópias (Figura 11) no mesmo dia 25 de maio, assim, a discussão de moral se cruzou a com de cultura em visões de filósofos e sociólogos como Guattari e Lévi-Strauss.

Figura 11 – Cultura e moral apresentada para os educandos do PEMJA



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

De maneira geral, pode-se resumir que, para Paulo Freire, “o início da ética está na capacidade de indignar-se com as injustiças que ocorrem” (STRECK, 2002, p. 11). Dessa maneira, pressupõe-se, nos trabalhos de Freire, um conceito ético filosófico bem específico, a saber:

[...] a posição propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da ‘conscientização’ de denúncia e anúncio de Paulo Freire, em situação de uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial. Paulo Freire, como se poderá ver, conserva uma originalidade própria (um autêntico ‘anti-Rousseau do século XX’) que desejamos justificar a partir de uma definição precisa da dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica, que inclui então a dimensão estritamente ética do conteúdo do material negado (não sendo meramente uma moral-formal como no caso de Kohlberg ou Habermas). Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra em comunidade. (DUSSEL, 2002, p. 427).

No ano de 2010, quando as aulas específicas de Filosofia estavam mais presentes no programa, a professora-monitora da área Sócio-Histórica, no dia 4 de novembro, pediu 45 cópias do texto de Tugendhat para trabalhar com educandos e propôs a mesma discussão da citação freirana acima. Qualquer ética não é válida na discussão do tema entre jovens e adultos. Não é uma discussão moralizante de comportamentos e ações que transformam a realidade da EJA. Antes de estudar os temas éticos filosóficos, é preciso, com os educandos, questionar qual ética e para que ética, conforme os alunos do PEMJA, filosoficamente, problematizaram em 2010, com o texto de apoio trabalhado (Figura 12), que é apresentado, a seguir, apenas em sua parte inicial do material que foi entregue aos educandos:

Figura 12 – Discussão sobre ética no PEMJA em 2010

Por que Ética?

Por que ética? E o que é a ética? Não poderemos nos contentar com uma representação qualquer ou indeterminada. Da mesma forma, pressupondo uma pré-compreensão completamente indeterminada, desde o início podemos nos perguntar: por que afinal devemos nos ocupar com a ética? Na filosofia, mas também nos *currículos* das escolas, a ética parece ser um fenômeno da moda. Entre os jovens intelectuais, antigamente havia mais interesse pelas assim chamadas teorias críticas da sociedade. Ao contrário disto, na ética supõe-se uma reflexão sobre valores reduzida ao individual e ao inter-humano. E teme-se que aqui contudo não seria possível encontrar nada de obrigatório, a não ser remontando-se a tradições cristãs ou de outras religiões. É o ético, ou então, ao contrário, as relações de poder que são determinadas na vida social? E estas não determinam, por sua vez, as representações éticas de um tempo? E se isto é assim, ao se pretender lidar diretamente com a ética e não a partir de uma perspectiva de crítica da ideologia, não representaria sito um retorno a uma ingenuidade hoje insustentável?

TUGENDHAT, Ernst.

Lições Sobre a Ética. Petrópolis,

Vozes, 1996. P. 11-12.

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Paulo Freire adverte a todos sobre o pensamento do educador que vê a ética apenas como uma disciplina filosófica afastada da realidade social em que vivemos. Ela é a essência educacional por excelência capaz de transformar e mudar vidas dentro de uma EJA. Em suma, a questão é que o ato de educar é sempre um ato ético em Paulo Freire, não se resumindo a uma matéria do ensino de Filosofia, como nas palavras do próprio educador:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...] falo da Ética universal dos seres humanos, que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 16-17).

4.3 O PEMJA e a formação estética

A relação entre educação e estética é objetiva em Paulo Freire. Em entrevista narrada em sua biografia, conforme Gadotti (1996, p. 509), o pernambucano admite:

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes, Oi! Como vão vocês?, Você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores.

Seguindo a compreensão de Berino (2017, p. 183-184) sobre a obra estética filosófica de Paulo Freire, destaca-se, ao menos, três momentos cruciais em que a obra do educador, diretamente, se liga às questões estéticas. São elas: “1) no encontro com o educador norte-americano Ira Shor; 2) no livro Educação como prática da liberdade; 3) no livro Pedagogia da esperança”. Busca-se, assim, nesta dissertação, cruzar esses momentos do esteta Paulo Freire com a discussão e a composição artística-reflexiva feita no PEMJA. Baseando-se no texto freiriano, a busca do belo no autor é, assim, explicitada:

Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 145).

O conhecimento como beleza, defesa freiriana no excerto, é algo identificado na percepção da estudante Gabriela sobre os anos que passou no ensino médio do PEMJA. A educanda rememora suas experiências na educação de jovens e adultos com o brilho no olhar pela aprendizagem adquirida:

Eu tive assim um aprendizado que eu costumo falar que o seu conhecimento ninguém tira... Tem muita coisa lá que eu sinto saudade.... os percalços da vida vai te impedindo... ai você vai amadurecendo e você não consegue ter a chance... eu tive muito problema... mas seu eu tivesse tudo a oportunidade que os jovens tem hoje pra estudar... não o que o governo dá... mas de incentivo mesmo... eu acredito que eu já tinha feito umas duas faculdades...³⁹

Eduardo, outro estudante, reconhece a beleza da educação na própria experiência de vida:

Quando eu comecei a trabalhar e estudar aqui no CP eu trabalhava com carrinho de ferro velho puxando lixo mesmo... Mas eu pensei: eu tenho que mudar e arranjar outra coisa que preste. Procurava emprego e pedia escolaridade... ai procurei estudar... mal sabia ler escrever... ai fui conseguindo melhorar meus empregos... consegui um emprego de entrega, depois na área de depósito... tudo pedia escolaridade... depois eu fiz concurso... prestei vários e hoje estou na prefeitura. Realmente [conhecimento] ajuda demais.⁴⁰

Fernanda, mesmo com os problemas que aponta na formação que recebeu do PEMJA -COLTEC, também enxerga, na educação, um belo processo na construção de si mesma:

Eu resolvi estudar porque meus filhos estavam estudados encaminhados e eu precisava acompanhá-los... eu percebo que foi muito bom pra mim porque eu já tenho contato com público, eu já leio livros grossos, eu me interesso pelas coisas... e eu sempre li pra educar... mesmo sendo uma mãe semianalfabeta... eu consegui passar pros meus filhos aquilo que era importante... eu era uma criança de família muito

³⁹ Entrevista realizada em 5 de maio de 2019.

⁴⁰ Entrevista realizada em 22 de maio de 2019.

pobre... eu nunca li uma revistinha da Mônica... já meus filhos já tinham... então eu comprava os livros e além de lê eu incentivei demais isso, mesmo sem saber como isso funcionava... mas acabou dando certo...⁴¹

O discurso de valorização do conhecimento por parte dos educandos do PEMJA encontra eco em todas as entrevistas realizadas. O conhecimento como algo esteticamente belo é discurso fundante no educando da EJA. Assim, ao refletir sobre o aspecto estético em uma sala de aula, Freire argumenta que nem sempre esse é um movimento consciente, todavia, não menos essencial por isso:

Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses [...]. Nós podemos fazer todas essas coisas sem estarmos conscientes todo o tempo do seu aspecto estético, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino. (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509).

No segundo aspecto pensado de análise a partir dos eixos estruturantes de Berino (2017), no livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire narra como desenvolveu sua formação educacional a partir de uma ajuda visual-estética chamada fichas de cultura: “Perfeita integração entre educação e arte” (FREIRE, 1994, p. 117). Sobre essas fichas, Berino (2017 p. 187) demonstra que:

Os desenhos das fichas de cultura são originalmente desenhos sem a pretensão do reconhecimento geralmente destinado à ‘arte outorgada’ (COLI, 1995), mas produções estéticas ordinárias, isto é, próprias da vida comum. Desse modo, o que importa ver aqui é que um dos momentos mais significativos de Paulo Freire como educador, o desenvolvimento do que ficou conhecido como sua criação – ou sistematização, o ‘Método Paulo Freire’, é ainda uma criação estética e a sua experimentação também. Cada desenho corresponde a uma situação existencial ali codificada, a uma ‘redução’ que o diálogo entre os participantes de um ‘círculo de cultura’ deverá descodificar para alcançar uma determinada compreensão sobre o que significa. Portanto, no trabalho com as fichas de cultura, o diálogo como uma pedagogia da comunicação’ (FREIRE, 1994, p. 116) é um ato de educação e de fruição estética.

Em diálogo com a proposta freiriana, a área de Sócio-Histórica do PEMJA, no ano de 2010, no intuito de discutir ocupações e cidades, trabalhou, com os educandos, uma visualização estética dos locais em que eles moravam. A ideia dos professores-monitores era que os educandos visualizassem, a partir do seu olhar, a cidade onde moravam, no caso Belo Horizonte. A ilustração de D.⁴² chamou a atenção dos professores que a registraram no dia 25 de outubro de 2010 (Figura 13):

⁴¹ Entrevista realizada em 23 de maio de 2019.

⁴² Nome preservado.

Figura 13 – A arte de D. em 2010



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

A formação em arte também invadia as semanas culturais do PROEF, unificando as discussões feitas em sala de aula. Dança, cinema e música eram compartilhados entre os educandos por meio de uma proposta reflexiva por intermédio da Semana Cultural. Na minuta da programação cultural da Semana em 2015, por exemplo, encontram-se várias propostas de arte e ensino, diretamente ligadas a uma educação estética (Quadro 6):

Quadro 6 – Minuta da programação cultural do PEMJA 2015

DIA	ÁREA	TEMA	TURMA/ATIVIDADE/LOCAL/HORÁRIO
5/10/2015 Segunda-feira	Sócio Químico Biológica	Mostra de Profissões	Turma 12 Atividade 4 – Oficina de Desenho Local: sala 330 Horário: 20h Turma 12 Atividade 5 – Oficina de Arraiô Local: sala 329 Horário: 20h Turma 12 Atividade 6 – Canto, Maria MMM Local: sala 308 Horário: 20h Turma 21 Atividade 3 – Oficina de Dança Anos 60 Local: sala 323 Horário: 20h *Quem quiser, vir caracterizado! Turma 21 Atividade 4 – Canto Gregoriano, Betty Local: cantina Horário: 10h
7/10/2015 Quarta-feira	Sócio História	Salas interativas	Turma 11 Atividade 1 – Projeção de vídeos Local: sala 330 Horário: 19:00 às 19:40 Turma 12 Atividade 1 – Teatro de Bonecos Local: sala Horário:

			Turma 21 Atividade 1 – Oficina de Enfeites reciclados para festividades/ presentes
			Local: sala
			Horário: 19:00 às 20:20
9/10/2015	Psicopedagogia	Filme comentado	Todas as turmas (11, 12, 21 e 31)
Sexta-feira			Atividade – Sessão de Cinema: “Gattaca – Experiência Genética”
			Local: Auditório
			Horário:

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Em relação ao terceiro aspecto pensado da estética freiriana, percebe-se que, por vezes, Freire recorre a aspectos estéticos de filmes e fotografias para exemplificar sua educação política. Nesse sentido, percebe-se a força da imagem como forma de educação:

Em Pedagogia da esperança, em um longo parágrafo, quando se refere ao caráter crítico da educação popular, observa que mesmo a formação para um ofício é mais ampla que um treinamento estritamente técnico. Então, exemplifica o que está afirmando através da conhecida imagem de um operário na linha de produção de uma fábrica, em um filme: ‘A classe trabalhadora não deve dela fazer parte simplesmente como o operário de Tempos Modernos se viu às voltas com o ato de apertar parafusos, na produção em série, que Chaplin genialmente criticou’. (BERINO, 2017 p. 187).

As aulas de Sócio-Histórica do PEMJA cruzavam as discussões estéticas com as discussões políticas também por meio de filmes e fotografias. Observa-se o estudo, por exemplo, da indústria cultural entre os materiais passados aos educandos. No dia 27 de setembro de 2017, a equipe de Sócio-Histórica solicitou texto de apoio e impressão de prova sobre o tema, cruzando análises do cinema e da propaganda com a teoria de Adorno e Horkheimer e o conceito de ideologia de Marx (Figura 14):

Figura 14 – A indústria cultural no PEMJA

PEMJA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
COLÉGIO TÉCNICO – PEMJA
Área de Sócio-História. Professora: [REDACTED] Atividade para
entregar até dia 06/10- Valor 5 pts

QUESTÃO N° (2 pt) Leia as frases retiradas do filme "Clube da Luta":

Escreva uma reflexão sobre os trechos do filme os relacionando com o que foi aprendido sobre conceitos de cultura de massa, a imprensa como fins publicitários para venda de mercadorias nos transformando em coisas e não em seres humanos e o conceito de Marx sobre Ideologia

QUESTÃO N° (1,5 pts) A televisão continua sendo o meio de comunicação (Indústria Cultural) mais utilizado pelos (as) brasileiros(as). O dado é da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015. De

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Especificamente enquanto conteúdo da Filosofia, a área de Expressão Cultural, liderada pela equipe de linguagens, abordou, em alguns momentos entre os 10 anos finais do PEMJA, temáticas sobre o belo e a padronização da beleza em um sentido político-social. Nas aulas de espanhol do ano de 2015, por exemplo, um grande projeto denominado Sequência de Beleza foi iniciado para a problematização do belo em seus amplos níveis discussão. A discussão filosófica aparece nesse material por meio de questionamentos aos educandos sobre o que é beleza para cada um.⁴³ O uso da charge como instrumento estético provocativo também compunha o material (Figura 15):

⁴³ Para ver o material completo, consulte o Anexo C.

Figura 15 – A indústria cultural no PEMJA

		
Alumno (a): _____	Fecha: ___/___/___	Profesora: _____
Coordenação: Profª _____		



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Este capítulo se encerra, mais uma vez, com um pensamento de Paulo Freire, filósofo, não só educador, como visto, usado para a estruturação dos eixos de análise da formação filosófica no PEMJA: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2015, p. 34). Política, ética e estética se entrecruzaram, tanto em Paulo Freire quanto no PEMJA, mas, principalmente, na vida de educandos e educadores que conviveram nas salas de aula dos últimos 10 anos do programa de jovens e adultos do COLTEC.

5 O RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA

O conceito de reconhecimento neste trabalho emerge, principalmente, do filósofo Axel Honneth, proeminente pensador da terceira fase da Escola de Frankfurt na Alemanha, por meio de seus escritos em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Em suma, como norte deste capítulo, busca-se, em Honneth, o conceito de reconhecimento quando o autor afirma que ele se “faz presente na luta intersubjetiva entre os sujeitos sociais” (HONNETH, 2009, p. 189), e não em uma luta de autoconservação de alguns grupos sociais dominantes ou de sujeitos específicos na sociedade. Nesse sentido, a discussão de reconhecimento é concomitante à existência da democracia e à luta por reconhecimento em um ambiente de conflitos sociais.

Observa-se que tal ideário foi estudado, no mesmo sentido, pelos educandos do PEMJA nas aulas de setembro de 2014 a partir do texto da filósofa brasileira Marilena Chauí (Figura 16):

Figura 16 – Tema democracia como conflito - PEMJA 2014



Texto 1 – Democracia é conflito, não ordem

Democracia é conflito, não ordem, diz Chauí

Rafael Carielo

Folha de São Paulo(03/08/2003)

O que está acontecendo no país, segundo a professora de filosofia da USP Marilena Chauí, não é uma crise social, mas sim, pela primeira vez na história, o pleno funcionamento da democracia.

"É uma coisa espantosa e certamente deixa as pessoas desorientadas porque é uma experiência inédita", afirma. Contra a idéia "liberal" de que a democracia é "o regime da lei e da ordem", a filósofa diz que "a democracia é o único regime político no qual os conflitos são considerados o princípio mesmo do seu funcionamento".

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Honneth propõe, então, três formas de reconhecimento, que fomentariam o ideal de aprendizado coletivo e a formação do pertencimento em comunidade dentro das escolas contemporâneas. Para o autor, são o amor, o direito e a solidariedade, entrecruzados de maneira que: “A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor,

a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima.” (SALVADORI, 2011, p. 189).

Sobre a primeira forma de reconhecimento, o amor, Honneth evoca as emoções primárias do ser humano como base de definição e caracterização. Esse é o momento em que o sujeito reconhece o outro como alguém com direitos próprios, não vinculados a interesses próprios e pessoais do sujeito observador. O amor torna-se, assim, a forma mais elementar de reconhecimento que aprendemos, na relação afetiva com nossos pais, quando se percebe que esses não são nossas propriedades a realizarem nossos desejos, mas, sim, sujeitos independentes de nossas vontades. Ao compreendermos tal situação, saímos do individualismo egoísta do desejo e passamos a reconhecer a autonomia do outro perpassado pelo sentimento de amizade e amor. Citando Hegel, Honneth considera:

[...] o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam = mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro. (HEGEL, 1806 *apud* HONNETH, 2009, p. 160).

O amor, para o autor, estrutura-se nos ideais de correspondências, assentimentos, concordâncias, anuências, aquiescências entre dois indivíduos. Consiste em um sistema de parceria e confiança construído na relação de dois sujeitos que remetem às noções sociais de família.

O amor se diferencia do direito, segundo momento do reconhecimento social em Honneth, no modo como ocorre o reconhecimento da autonomia do outro:

No amor, esse reconhecimento é possível, porque há dedicação emotiva. No direito, porque há respeito. Em ambos, somente há autonomia quando há o reconhecimento da autonomia do outro. A história do direito ensina que, no século XVIII, havia os direitos liberais da liberdade; no século XIX, os direitos políticos de participação e, no século XX, os direitos sociais de bem-estar. De modo geral, essa evolução mostra a integração do indivíduo na comunidade e a ampliação das capacidades, que caracterizam a pessoa de direito. Nessa esfera, a pessoa é reconhecida como autônoma moralmente imputável ao desenvolver sentimentos de autorrespeito. (SALVADORI, 2011, p. 191.)

No reconhecimento especificamente do direito, Albornoz (2011, p. 137) defende que:

[...] só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando sabemos quais obrigações temos de observar em face do outro. Da perspectiva normativa de um ‘outro generalizado’, que nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, passamos a nos entender também como pessoas de direito, e é assim que nos tornamos seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões.

Amor e direito se unem no projeto de integração social proposto pelo filósofo frankfurtiano. Assim, “embora caracterizem duas esferas de reconhecimento diversas, somente a complementariedade ou a soma desses dois padrões poderia levar à perfeita socialização do indivíduo” (FERREIRA, 2017, p. 382).

Em um terceiro e último nível, a solidariedade, última esfera de reconhecimento,

[...] remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na comunidade. Por meio dessa esfera, gera-se a autoestima, ou seja, uma confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas pelos membros da comunidade. A forma de estima social é diferente em cada período histórico: na modernidade, por exemplo, o indivíduo não é valorizado pelas propriedades coletivas da sua camada social, mas surge uma individualização das realizações sociais, o que só é possível com um pluralismo de valores. (SALVADORI, 2011, p. 191).

A solidariedade encerra o reconhecimento de maneira completa. O conceito se aplica, especialmente, às relações de grupo que se originam na experiência de circunstâncias desfavoráveis e que, portanto, se reconhecem enquanto um coletivo. Cada sujeito aprende a reconhecer, na mesma medida, o significado das capacidades e das propriedades do outro para a construção coletiva. Esse mecanismo, da “estima simétrica” em conceito de Honneth, pode explicar também

[...] um acontecimento coletivo capaz de fundar relações espontâneas de interesse solidário para além dos limites sociais. [...] Na experiência partilhada de grandes fardos e privações, origina-se uma nova estrutura de valores que permite aos sujeitos estimarem-se mutuamente por realizações e capacidades que antes não tinham importância social (HONNETH, 2009, p. 209-210).

O tratamento simétrico busca, na equidade, o valor máximo para o reconhecimento social entre os sujeitos de uma comunidade:

[...] a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar ‘solidárias’ porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade. (HONNETH, 2009, p. 210).

Ainda segundo Honneth, para cada forma de reconhecimento (amor, direito e solidariedade), há uma autorrelação prática do sujeito – autoconfiança nas relações amorosas e de amizade, autorrespeito nas relações sociais e autoestima na comunidade de valores. Essas são, portanto, as três categorias que se busca identificar neste capítulo. Tal constatação faz-se importante na teoria do reconhecimento de Honneth, já que é a ruptura dessas autorrelações, pelo desrespeito a elas, que gera as lutas sociais. Assim, quando não há um reconhecimento ou

quando ele é falso, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento por se verem desprovidos dessa inclusão em cada uma das camadas analisadas pelo autor:

O desrespeito ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. (SALVADORI, 2011, p. 192).

Segundo Honneth, quando os sujeitos não se reconhecem como seres de direito, a noção de desrespeito passa a vigorar para o indivíduo. No primeiro nível apresentado, o amor, a ausência de reconhecimento se evidencia por algum desrespeito no sentido de *violação*. No nível do direito, é a sua *privação* que leva ao rebaixamento moral do indivíduo, fazendo o sujeito não se identificar como merecedor de respeito no processo de socialização. Isso o faz se considerar como um sujeito inferior. Honneth argumenta que nesse sentido,

[...] de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Portanto o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral que, por seu turno, tem de ser adquirida a custo em processos de interação socializadora. (HONNETH, 2009, p. 217).

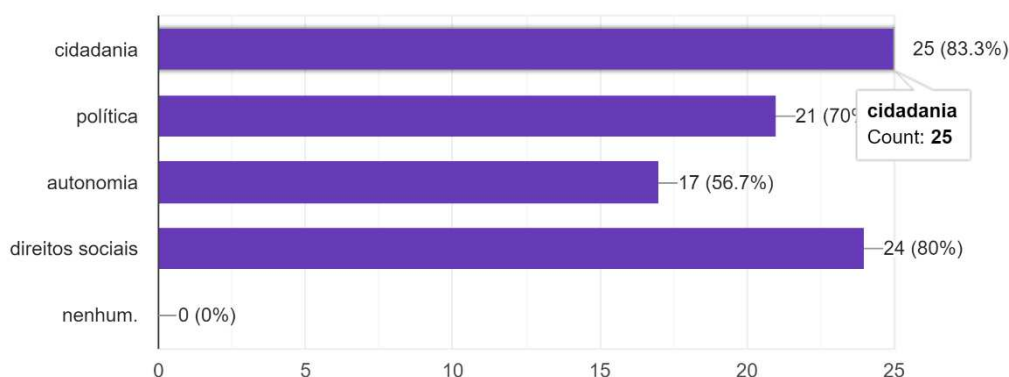
Em um terceiro nível, o desrespeito ainda se enquadra no conceito de *degradação* que é apresentado como uma desvalorização social do sujeito. “Logo, o que se pode extrair dessa terceira forma de desrespeito é a impossibilidade de autorrealização do indivíduo enquanto ser pertencente aquela dada comunidade, uma vez que o sentimento é o de que lhe subtraíram a honra ou a sua dignidade” (FERREIRA, 2017, p. 386).

A partir das categorias supracitadas, *amor*, *direito* e *solidariedade*, e sua autorrelação com *autoconfiança*, *autorrespeito* e *autoestima*, além das suas formas de desrespeito em *violação*, *privação de direitos* e *segregação*, pode-se entender se os educandos do PEMJA reconhecem, ou não, a cidadania, os direitos sociais e a autonomia, estimulados em seus processos educativos na formação que obtiveram na educação de jovens e adultos. Para tanto, a primeira investigação feita foi verificar se, de alguma maneira, esses três temas foram trabalhados dentro das aulas do PEMJA nos 10 anos últimos anos da existência do programa investigados. A percepção dos educandos, conforme o Gráfico 4 a seguir, é a de que sim. Mais de 80 por cento dos entrevistados narram estudos referentes à cidadania e aos direitos sociais. Mais de 50 por cento deles lembram-se de estudar algo relacionado à autonomia enquanto estiveram na formação em EJA.

Gráfico 4 – Temas socio-filosóficos estudados no PEMJA

6. Qual tema você lembra de ter estudado nas aulas de Filosofia do Pemja -UFMG ? (marque mais de uma opção se necessário)

30 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor.

A percepção retirada da aplicação do questionário se cruza com vários materiais encontrados ao longo dos 10 anos investigados. Em agosto de 2014, por exemplo, a equipe de linguagens do PEMJA trouxe o tema cidadania (Figura 17):

Figura 17 – Tema cidadania trabalhado no PEMJA 2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
COLÉGIO TÉCNICO – PEMJA
Área de Sócio - Histórica
1º trimestre 2014

TEXTO: Indivíduo e cidadania – participação política¹

A era moderna incentiva o individualismo e a falta de civilidade, fazendo com que os interesses individuais se sobreponham ao coletivo e assim o espaço público torna-se cada vez mais agressivo.

Pensamentos individualistas são decorrência da transformação do indivíduo em pessoa. O liberalismo fortalece a noção do particular em detrimento da coletividade. É preciso que haja a noção de igualdade de direitos e as ações decorrentes dessa concepção só podem ser empreendidas pelo Estado, já que diz respeito aos interesses coletivos, ao compartilhamento de benefícios que exigem o esforço de todos. Por isso, sabemos que não basta ser cidadão, é preciso fazer-se uso das prerrogativas de cidadão, exigindo e participando ativamente da democracia no uso da sua cidadania.

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Em um segundo aspecto, os direitos sociais, os temas sobre os direitos, principalmente das minorias, estavam constantemente presentes, como no trabalho em abril de 2016, pela área de Sócio-Histórica, sobre os direitos das mulheres (Figura 18):

Figura 18 – Tema de direitos sociais trabalhado no PEMJA 2016

Inserção da mulher no mercado de trabalho foi passo importante para novas configurações sociais

Firmar-se profissionalmente e garantir consolidação de seus direitos são preocupações primordiais para a mulher atualmente

Por Joana Leal



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

A partir do ponto de vista do estímulo, a autonomia destaca-se com o convite constante à autoavaliação no processo educativo feito no PEMJA. Em todos os anos investigados, foram encontradas atividades que pediam uma avaliação do aluno sobre si e sobre o processo educacional ao seu redor. O questionário final da área de Psicopedagogia, por exemplo, pedia (Figura 19):

Figura 19 – Autoavaliação de Psicopedagogia 2016

“Somente por meio da educação podemos desenvolver um raciocínio crítico até mesmo sobre o tipo de educação que estamos recebendo e desenvolvendo” (Gouveia e Silva, 2015)

Este questionário tem o objetivo de avaliar a nossa prática - monitoras e alunos - na disciplina de psicopedagogia, com a finalidade de aperfeiçoarmos o nosso trabalho no próximo ano. Sua participação é muito importante para nós, por isso, para que você fique completamente confortável para expressar as suas opiniões, esse questionário é sigiloso, ou seja, não é necessário que você forneça nenhum tipo de identificação pessoal, apenas a turma à qual pertence. Na primeira parte você irá fazer uma auto-avaliação da sua experiência nessa disciplina, em seguida será realizada uma avaliação das monitoras e, por fim, haverá um espaço para que sejam feitas propostas de atuação no próximo ano. Ressalta-se que não há respostas certas ou erradas e não haverá qualquer atribuição de pontos pelo preenchimento ou não deste questionário.

Turma: _____

1ª parte - Auto-avaliação

3) Como você classifica a sua participação nas discussões em sala de aula?

() muito ruim () ruim () média () boa () muito boa

4) Você cumpriu os prazos propostos pelas monitoras?

() sim () não

Por quê?

2ª parte - Avaliação das monitoras e da disciplina

1) Como você classifica pontualidade das monitoras para as aulas?

() muito ruim () ruim () média () boa () muito boa

2) Como você classifica a relevância dos conteúdos trabalhados na disciplina?

() muito ruim () ruim () média () boa () muito boa

Justifique sua resposta para a questão 2:

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Para se compreender a problematização sobre o reconhecimento feita por Honneth e sua ligação como o PEMJA, faz -se necessário, a partir deste momento, observar a teoria do autor com os acontecimentos e os depoimentos dos educandos da EJA de maneira mais específica.

5.1 Reconhecimento da cidadania

Para se entender a relação entre cidadania e reconhecimento, faz-se necessário retomar Honneth e reafirmar como pressuposto, para o autor, que a luta por reconhecimento

perpassaria, como citado, por três dimensões da vida do indivíduo, quais sejam o amor, o direito e a solidariedade:

Na primeira dimensão de reconhecimento apresentada por Honneth estariam contempladas aquelas relações primárias, responsáveis pela autoconfiança do ser, podendo-se citar como exemplo as relações familiares e de amizades (objetiva, segundo Honneth, uma dedicação emotiva); na segunda dimensão são contempladas as relações responsáveis pelo autorrespeito, onde o indivíduo se enxerga como um sujeito de direito em face de sua relação com o outro (objetiva, segundo Honneth, o respeito cognitivo); e, por fim, na terceira dimensão, estariam contempladas aquelas relações do sujeito com a coletividade, onde a valorização da intersubjetividade seria o quantum valorativo daquele membro para a sociedade (objetiva, segundo Honneth, mensurar a estima social daquele indivíduo). (FERREIRA, 2017, p. 380).

O conceito de cidadania imerso nesta dissertação está sustentado pelo trabalho de Marshall, como apresentado na introdução deste trabalho:

[...] a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. (MARSHALL, 2002, p. 76).

A partir do conceito de Honneth, percebe-se que o viés cidadão pressuposto por Marshall ainda se sustenta em níveis básicos para um reconhecimento de valores dos sujeitos, já que o mínimo acesso igualitário aos bens e direitos que a sociedade construiu ao longo dos séculos permite que eles compartilhem do mesmo legado social e, assim, dentro de experiências comuns, articulem suas reivindicações.

Nesse sentido, a educanda Fernanda entende que o conteúdo ministrado nas salas de aulas são o bem máximo que o educando de EJA pode receber para se tornar um cidadão:

Eu acho que ensinar o conteúdo é respeitar a dignidade de qualquer aluno de qualquer indivíduo. É primário... talvez seja o ato mais fundamental que existe em uma sala de aula. [...] Estimular o aluno a autonomia é importante, mas ele precisa dentro da sala de aula ter uma base de como aprender aonde buscar... mas sem o conteúdo o incentivo deixa a desejar...⁴⁴

Eduardo, por outro lado, reconhece os estudos do PEMJA, de maneira integral, como decisivos na formação do seu sentimento de pertencimento à sociedade:

Eu me tornei cidadão aqui... porque foi o que me ajudou a melhorar na vida... eu não achava que eu não tinha dignidade, mas eu era excluído pela atividade que eu exercia... andar no centro da cidade puxando um carrinho de ferro velho... você tem que ter muita coragem de passar na frente das pessoas de cabeça erguida... pra mim é muito

⁴⁴ Entrevista concedida em 23 de maio de 2019 para o autor.

digno... eu só queria ganhar meu dinheiro e sustentar minha família, minha esposa... tinha menino pequeno... eu ganhava quase um salário mínimo.⁴⁵

Para Honneth, as vivências de desrespeito no nível primário de análise de reconhecimento, o amor, “não estariam sujeitas às mudanças históricas, enquanto os dois outros seriam passíveis de serem mudados com o tempo” (HONNETH, 2009, p. 216). Assim, a afronta aos direitos seria o grande problema na construção cidadã levando à formação de grupos excluídos. Segundo Ferreira (2017, p. 380-381):

Este é o móvel sob o qual se constrói [...] o postulado da cidadania sob o enfoque do reconhecimento pregado por Honneth, ou seja, haveria uma estreita relação entre o reconhecimento e o não-reconhecimento dos indivíduos e os direitos de cidadania, o que levaria à formação de minorias, entre os que detém o status de cidadão e os que não detém tal status, conseqüentemente, privados de direitos enquanto cidadãos.

Todavia, na contemporaneidade, o ideário de cidadania, compreendido como inclusão individual por si só, apenas, não basta para Honneth. É preciso que não se reduza o postulado da cidadania a “uma simples questão de tratamento igualitário, seja em sede de leis, seja na prática. O reconhecimento necessita ultrapassar a barreira do direito (segundo padrão) e chegar à solidariedade (terceiro padrão)” (FERREIRA, 2017, p. 380).

Nesse viés de direito, mas também de solidariedade, busca-se compreender o reconhecimento da cidadania a partir das análises feitas no PEMJA, de 2009 a 2018. Em trabalho da área de Expressão Cultural na turma de 2016, a ideia da união cidadã foi o ponto de partida para o ensino da construção do artigo de opinião (Figura 20) que levou, posteriormente, à criação da revista *Penso, logo opino*, como apresentado por parte dos estudantes:

⁴⁵ Entrevista concedida em 22 de maio de 2019 para o autor.

Figura 20 – Tema democracia como conflito PEMJA 2014

PEMJA

EXPRESSIONÃO CULTURAL 2016
2º Bimestre – Turma 31
Professoras: Clara, Edr

A maioria é minoria

Nesta unidade vamos discutir sobre:

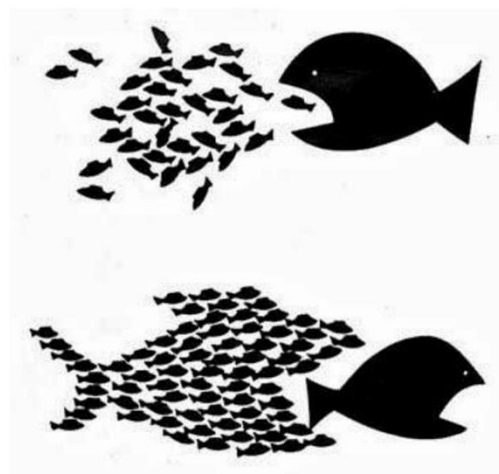
- As minorias
- Desigualdade social

Nesta unidade vamos aprender:

- O que é um artigo de opinião
- Como escrever um artigo de opinião
- Como construir argumentos fortes

Para refletir...

- O que são minorias sociais?
- Como as minorias são vistas e tratadas na sociedade?
- Que grupos são considerados minorias sociais?
- Essas minorias representam uma pequena parte da população?



Fonte: <https://psicologia.origem.com.br/influencia-de-las-minorias/>

Fonte:

Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

O ideário cidadão, defendido por Honneth e estimulado no PEMJA, é aquele que faça o sujeito se reconhecer como membro da sociedade, mas também que o faça, de maneira ativa, sentir-se pertencente à comunidade ao ponto de se perceber em comunhão com ela, e não apenas como indivíduo dentro de um aglomerado.

5.2 Reconhecimento dos direitos sociais

Como supracitado, o direito é considerado por Honneth como um aspecto decisivo para o reconhecimento dos sujeitos sociais:

[...] reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretentes, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso. (HONNETH, 2009, p. 193).

Para o filósofo, os direitos são concebidos a partir do conceito de equanimidade impessoal dentro de um estado democrático de direito:

De início, podemos conceber como ‘direitos’, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade. (HONNETH, 2009, p. 216).

Ao pesquisar o PEMJA, observou-se que as reivindicações por melhores condições se faziam por parte dos educandos, primeiramente, no espaço escolar em relação ao próprio colégio, e não em um espaço macropolítico como em relação ao Estado ou à economia. A luta por direitos sociais dos educandos se construiu na tentativa de melhorar o aspecto educacional que os agentes sociais da EJA estavam envolvidos. As condições estruturais da UFMG eram valorizadas, todavia, não eram suficientes para a garantia do direito educacional que os estudantes buscavam na EJA. Fernanda, por exemplo, percebe uma defasagem entre a estrutura oferecida e o compromisso educacional:

Então eu acho que o COLTEC tem tudo... e a UFMG tem um aparato e uma estrutura muito interessante pra prestar pra sociedade um serviço melhor... mas tem que ter vontade... porque olha... você tá me vendo... eu fiquei seis anos estudando... eu saí daqui eu ia até UFMG... é um esforço... foi muito bom, foi... mas poderia ter sido melhor...⁴⁶

Comparado a realidade dos outros programas de EJA da UFMG, Fernanda revela perceber uma grande diferença no PEMJA:

E quando a gente chegou lá [PEMJA] a gente teve um choque completo e absoluto do desinteresse dos horários, da forma que a gente era abordado e cobrado do vácuo que ficava... a gente teve um choque. Porque lá embaixo [PROEF~] era tudo preto no branco... e a gente tinha que dar conta... então a gente sentiu demais... eu senti naquele ano que alguma coisa estava muito diferente... então a gente sofreu... infelizmente...⁴⁷

Nesse sentido, a narração de Eduardo vai ao encontro do olhar crítico de Fernanda:

O pessoal esperava mais da direção em termos de eles participarem mais. Os professores que realmente abraçavam a nossa causa... mas a direção teve, olha que coisa louca, dois ou três contatos e mesmo assim era quando o pessoal queria fazer uma reclamação muito contundente que deixava eles na parede aí a diretora aparecia... para o pessoal que formou aqui foi uma decepção... Eu esperava mais do COLTEC... [...] A UFMG tem uma estrutura muito boa... por isso é triste... todas as faculdades e colégios até a creche tem uma atenção especial e foi uma tristeza ver que essa estrutura não foi disponibilizada em termos humanos pra gente. Ficamos muito decepcionados.

Honneth considera os direitos sociais não em um sentido restrito jurídico, mas em um campo de luta da própria esfera social comunitária, o que vai ao encontro às reclamações dos estudantes da EJA por melhorias no projeto que frequentavam. Todavia, se ampliarmos o

⁴⁶ Entrevista realizada em 23 de maio de 2019.

⁴⁷ Entrevista realizada em 23 de maio de 2019.

conceito de Honneth para uma leitura no campo do direito, institucional, Gonçalves (2017, p. 263) apresenta, por meio da leitura de Honneth, o campo prático dos direitos sociais afetados pela filosofia do frankfurtiano:

[...] uma primeira possibilidade seria a de que a luta por reconhecimento culminaria em um processo social que, ao mesmo tempo, conduziria a um possível aumento da comunitarização, a um crescimento das capacidades do eu e ao alcance das pretensões dos grupos e dos sujeitos individuais que sofreram experiências de desrespeito, criando possibilidades de libertação de energias políticas antes paralisadas a partir de suas atuações por meios dos movimentos coletivos direcionadas às instituições. Esse processo de influência do poder decisório central inicia-se pela formação de opinião em espaços públicos informais, que invadem os espaços considerados formais de deliberação, chegando à esfera de aplicação do direito, como também podem atingir o legislativo e a administração pública. A possibilidade visualizada em todo esse processo é que haveria uma relação de troca entre o centro sistêmico e a periferia social, que poderia trazer benefícios imediatos aos demandantes por reconhecimento de direitos.

A esse respeito, nas próprias palavras de Honneth (2007, p. 78-79),

[...] a justiça das sociedades modernas se mede pelo grau de sua capacidade de assegurar a todos os seus membros, em igual medida, as condições da experiência comunicativa [de ser consigo-mesmo-no-outro] e, portanto, de possibilitar a cada indivíduo a participação nas relações da interação não desfigurada sendo que seria preciso garantir a preservação das diferentes esferas comunicativas que, tomadas em conjunto, proporcionam a autorrealização de cada sujeito individual.

O direito enquanto instituição deveria formalizar o reconhecimento do direito social, pedra angular fundante dos direitos sociais, garantindo as demandas dos grupos sociais organizados que já se reconhecem como possuidores desses direitos:

Assim, o direito e suas instâncias formais teriam um papel extremamente importante em captar esses pleitos sociais e ‘devolvê-los’ à sociedade na forma de um ‘reconhecimento oficial’ ou ao menos uma apreciação da justiça e legitimidade da demanda social. (GONÇALVES, 2017, p. 268).

Nesse caso, em que o reconhecimento dos direitos leva à ampliação da noção de justiça, social e até mesmo institucional, a análise pura de Honneth e seus pressupostos hegelianos, como mostrados, não se revelam inteiramente suficientes para análise do reconhecimento dos sujeitos do PEMJA. O trabalho de Fraser, em 1997, denominado *Da redistribuição ao reconhecimento – dilemas da justiça na era Pós-Socialista*, revela a dicotomia de exclusões que, geralmente, o educando da EJA está envolvido, já que a justiça social que verdadeiramente assume os direitos sociais como valor a ser exaltado “requer tanto reconhecimento como redistribuição” (FRASER, 2001, p. 246).

Para a autora estadunidense, é preciso, pelo menos para fins analíticos, separar “injustiça econômica” de “injustiça cultural ou simbólica” (FRASER, 2001, p. 249). Nesse sentido, a política de reconhecimento poderia resolver o último, mas não o primeiro. Para

Fraser, a defesa do reconhecimento como solução dos problemas pós-modernos, feita por Honneth, advém de uma postura mais hegeliana e menos marxista do autor e que, por isso, pode ser problemática para a solução dos problemas levantados na teoria do reconhecimento, isso porque o remédio para a injustiça econômica seria a redistribuição e não apenas o reconhecimento (FRASER, 2001, p. 252). Reivindicações de reconhecimento, para Fraser, tendem a “promover diferenciações entre grupos enquanto demandas distributivas tendem a homogeneização entre grupos”. (FRASER, 2001, p. 253-254). Aqui, então:

[...] temos, um dilema difícil. Eu o chamarei doravante de dilema de redistribuição/reconhecimento. Pessoas que estão sujeitas a ambas, injustiça cultural e injustiça econômica, precisam tanto de um reconhecimento como redistribuição. Precisam reinventar e negar suas especificidades. (FRASER, 1997, p. 254).

As coletividades que sofrem de ambas injustiças são chamadas, por Fraser, de comunidades ambivalentes e a solução para elas ocorre tanto no reconhecimento quanto na lógica de distribuição. Essas comunidades, “quando oprimidas ou subordinadas, sofrem injustiças ligadas à economia política e à cultura simultaneamente” (FRASER, 2001, p. 259). O público frequentador da EJA, em sua grande parte, se insere nesse conceito de comunidade ambivalente.

Para Fraser (2001, p. 253-280), por fim, o que se pode fazer nessa situação de conflito é “tentar suavizar o dilema achando abordagens que minimizem conflitos entre redistribuição e reconhecimento em casos nos quais ambos devem ser buscados simultaneamente”. É preciso construir coalizões que deem conta de enfrentar todos os problemas das comunidades ambivalentes.

Nesse sentido, não basta que a EJA reconheça, apenas, direitos sociais de grupos identitários como os de minorias de negros, mulheres, LGBTs, entre outros, mas é preciso que se busque intersecções com movimentos que lutem pela justiça para todos, identificando os problemas existentes na estrutura política e econômica em que se vive, no caso, o capitalismo. As lutas pelos direitos sociais se tornam, assim pessoais, coletivas e estruturais para que se dê conta de reconhecer tudo que afeta socialmente o sujeito na construção de sua vida. É por esse motivo que é comum, entre os materiais encontrados no PEMJA, muitas discussões problematizarem o sistema político e econômico ao qual nos subordinamos: o capitalismo. Por isso, temas como trabalho e consumo eram abordados nas avaliações da área de Sócio-Histórica e entrecruzados com a gama de problemas sociais enfrentados pelas comunidades específicas que frequentam a EJA, como na seguinte avaliação (Figura 21):

Figura 21 – Provas PEMJA – trabalho e consumo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
COLÉGIO TÉCNICO – PEMJA
Área de Sócio- História, Profª [REDACTED]

Prova Bimestral- valor 5 pts

“Trabalhamos em lugares que odiamos, para comprar coisas que não precisamos, para agradar pessoas que nem conhecemos”. (Trechos do filme: Clube da luta). Boa prova e reflexão!

NOME: _____

QUESTÃO Nº 1 (1, 5 pt) - Analise a charge a seguir do Cartunista Quino:



QUESTÃO Nº 4 (0,5 pts) - Analise a seguinte imagem:



Os sindicatos foram uma forma dos trabalhadores se unirem para negociar de forma mais igual com os patrões e garantirem o mínimo necessário para sustentarem suas famílias. Quais foram

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Os temas de trabalho e consumo cobrados na prova de Sócio-Histórica dialogam com o campo da redistribuição de Fraser que, aliado ao reconhecimento de Honneth, são dois valores essenciais para construção dos direitos sociais para os sujeitos da EJA.

5.3 Reconhecimento da autonomia

Após tudo o que foi discutido até aqui, é importante salientar que, neste trabalho, a partir dos ideais de Honneth e Fraser supracitados, a concepção de autonomia não é compreendida no viés liberal individualista defendido, atualmente, dentro de um contexto socioeconômico vigente, mas construído:

[...] pela ideia de ensinar aos alunos uma percepção certa do que significa entender o colega como um parceiro com direitos iguais num processo comum de aprendizado e investigação. Para que a escola pública volte a gerar em cada nova geração as formas de comportamento que são vitalmente necessárias para a formação da vontade democrática, ela deve apostar muito mais fortemente na habituação a uma cultura associativa do que na transmissão unilateral de princípios morais. (HONNETH, 2013, p. 556).

Nesse viés de autonomia para a comunidade, e não apenas para autorrealização individual, o relato de Gabriela encontra-se com o proposto teórico de Honneth. Os estudos na EJA a motivaram a melhorar sua relação com o outro, no caso seu marido:

Muitos valores [eu aprendi no PEMJA]. Eu era uma pessoa que achava que sabia demais, mas você nunca sabe demais. Em casa mesmo, eu falava assim com meu marido: Mas você é ignorante, não pode falar assim com as pessoas... então eu aprendi muito. Você nunca é ignorante... às vezes a pessoa está com uma certa razão... então aprendi a valorizar o ser humano, valorizar o outro... eu não tinha isso, agora tenho...⁴⁸

Então, quando se pensa sobre a relação entre o segundo nível de reconhecimento de Honneth, o direito, e a autonomia dos sujeitos, é possível perceber:

As pretensões individuais de reconhecimento penetram as relações jurídicas e, quando não são tratadas da mesma forma para todos, ocorre um sentimento de menor imputabilidade moral daqueles desrespeitados em direitos que, por se sentirem – e serem – iguais entre os que já possuem tais direitos garantidos, experimentam a perversidade da limitação violenta de sua autonomia pessoal (GONÇALVES, 2017, p. 261).

Assim, a exclusão da autonomia de um em Honneth acaba sendo também uma exclusão da possibilidade de autonomia no coletivo:

Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade. (HONNETH, 2009, p. 216).

Em depoimentos coletados junto aos educandos do PEMJA, os temas da recuperação da liberdade, da autonomia de decisão e da retomada de decisões por vontade

⁴⁸ Entrevista concedida em 5 de maio de 2019.

própria são comuns. Mariana, por exemplo, sente-se, a partir da experiência na EJA, no comando de suas ações:

Estou ansiosa para saber o resultado do Enem, pois prestei para o curso de Pedagogia. Tenho 60 anos, mas continuo sonhando como se tivesse 14, detalhe: sem ninguém para me proibir de sonhar, tendo em vista que hoje sou viúva e dona dos meus próprios atos. Hoje me sinto orgulhosa e muito feliz com o incentivo que tenho dos meus filhos, pois para mim é a base de tudo.⁴⁹

Zoraide sente-se motivada e orgulhosa de suas realizações: “Eu, com 56 anos, orgulhosa da minha determinação. Fácil não foi, mas depois de alcançar e realizar este sonho, me sinto muito feliz. Assim que eu terminar, vou fazer um curso técnico na área da saúde. Este é um dos meus objetivos”.⁵⁰

Maria da Consolação percebe-se renovada em suas potencialidades: “Achei mesmo que não dava conta, que seria só um mês ou três no máximo. Fui vencendo os meses, o medo e a incerteza. Sim, pensei: eu sou capaz, posso aprender”.⁵¹ E Carolina retoma o prazer intelectual do estudo: “Estou a muito tempo fora da sala de aula, agora está surgindo uma oportunidade de volta. Quanto à satisfação de retornar à sala de aula, é indescritível.”⁵²

Por fim, Beatriz vê sua dignidade na terceira idade sendo reconstruída: “Já com 75 anos, orgulho-me de ser a mais idosa da turma. Sou avó, irmã, tia. Os professores têm a idade dos meus netos. Apesar da idade e ultimamente muitos problemas de saúde, estou chegando, se Deus quiser, ao fim.”⁵³

Todos esses discursos se alinham ao conceito de reconhecimento de Honneth. Ainda, em 2014, o projeto de crônicas⁵⁴ da área de Expressão Cultural estimula que esses sujeitos se reconheçam como autores de suas vidas e de seus “causos” (Figura 22):

Figura 22 – Caderno de Crônicas – Educandos do PEMJA

⁴⁹ Depoimento. Arquivo do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

⁵⁰ Depoimento. Arquivo do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

⁵¹ Depoimento. Arquivo do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

⁵² Depoimento. Arquivo do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

⁵³ Depoimento Arquivo do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

⁵⁴ No Anexo D, apresenta-se o caderno completo com as crônicas feitas pelos educandos da EJA.

Caderno de Crônicas

Organizado por



Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

O ser autônomo é aquele que é capaz de escrever sobre si mesmo, narrativamente, misturando realidade e fantasia, ou deixando, ao leitor, a tarefa desse discernimento. As histórias da EJA, são afinal, as histórias dos seus sujeitos. Como salienta Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 2). O direito, a cidadania e a autonomia encontram-se na educação também e, preferencialmente, pela voz, no caso, a letra, daqueles que, decisivamente, constroem a educação: os sujeitos que estão presentes nos espaços educacionais como no PEMJA.

5.4 Reconhecimento e educação

Como demonstrado, Honneth procura defender uma educação que busque romper com esse ciclo de afastamento entre educação e política na contemporaneidade e que se mantenha aliada a uma construção democrática:

A ideia da educação democrática, que quis lembrar com minha palestra, já tem a resposta para a primeira parte, a parte metodológica dessa pergunta: quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se

estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo. (HONNETH, 2013, p. 560).

Em seu artigo mais recente sobre o vínculo entre educação e democracia na contemporaneidade – intitulado *Educação e esfera pública democrática - um capítulo negligenciado da filosofia política* –, Honneth (2013, p. 546) argumenta que a pedagogia era “entendida como a teoria dos critérios e métodos de uma instrução para adequação das gerações futuras”.

Todavia, esse conceito não encontra eco na maioria dos discursos vistos ultimamente na contemporaneidade, já que

[...] a vinculação de democracia e concepção educacional, de filosofia política e pedagogia está rompida. Certamente há repetidamente iniciativas de refletir sobre a necessidade de uma educação democrática, mas elas geralmente vêm de uma ciência educacional que foi deixada sozinha, e não mais do centro da própria filosofia política. (HONNETH, 2013, p. 547).

A filosofia política moderna estruturou a escola subordinada à política e tal fato, que encontra eco inclusive na filosofia antiga como nos estudos platônicos, também citado na discussão teórica desta dissertação, gera dois aspectos diferentes na relação entre pedagogia e democracia atualmente:

[...] com a implementação estatal de uma frequência escolar obrigatória para todos, o ensino administrado pelas autoridades públicas se tornou uma alavanca decisiva da formação de comportamentos e capacidades da geração subsequente, de modo que ele exerce, tanto para o bem quanto para o mal, influência sobre as qualidades do futuro cidadão e da futura cidadã. O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral. (HONNETH, 2013, p. 548).

Honneth (2013, p. 549) identifica algumas razões para a separação entre política e educação na formação contemporânea do mundo ocidental ou, como diz, a descrença “no valor da educação organizada pelo estado para a democracia”. O autor identifica, na contemporaneidade, uma percepção de uma parcela dominante da sociedade em que as discussões sociais

[...] na mais recente teoria da democracia se mantivessem em grande parte afastadas questões referentes à educação pública; tais problemas precisam mostrar se supérfluos na medida em que parece estar estabelecido que atitudes democráticas não são adquiridas em processos educacionais mediados pelo estado, mas nos ambientes pré-políticos de comunidades tradicionais. (HONNETH, 2013, p. 550).

Assim, essa parcela começa a entender a educação sem seu aspecto social ou público, afastando a escola de uma formação cidadã e restringindo-a em aspectos formais de atuação. De maneira ainda mais decisiva, está a noção, derivada de uma visão econômica, e não mais política, da função da pedagogia que tem levado, enquanto sociedade, à

[...] propensão a interpretar o imperativo da neutralidade do estado de modo tão restritivo que até mesmo os princípios da formação da vontade democrática não podem mais se expressar de modo algum no ensino escolar público. Como já a reinterpretação neoconservadora da democracia, segundo a qual esta última só permanece viável mediante um fornecimento permanente de componentes de tradições anteriores a ela, a exacerbação do imperativo da neutralidade do estado ocorreu mais às costas da filosofia política do que de maneira deliberada e plenamente consciente. (HONNETH, 2013, p. 551).

Tal fator apresenta-se como um grave problema porque “naturalmente a definição política do grau de neutralidade estatal está sujeita desde sempre a um fluxo constante em que se refletem, de maneira quase intransparente, as convicções éticas de uma maioria” (HONNETH, 2013, p. 551). Assim,

[...] em correspondência com tal ponto de fuga concebível já se encontram hoje em dia ponderações no sentido de só incumbir a escola ainda com a tarefa da inculcação de um ‘mínimo civil’ (cf. Gutmann, 1999, p. 292-303), deixar por conta dos pais, através de vales educacionais (ibid., p. 65-66; Walzer, 1992, p. 314-318), a escolha do caráter cosmovisivo do ensino escolar e, de modo geral, não entender mais os professores e professoras em seu conjunto como incumbidos pelo estado de direito, mas apenas pelas associações de pais. (HONNETH, 2013, p. 552).

Vive-se, atualmente, no Brasil, situação dessa natureza com as defesas, por parte de parcela da sociedade, de movimentos como o Escola sem Partido⁵⁵. O objetivo da separação entre política e democracia fica claro para Honneth (2013, p. 552), também sendo exposto, em seu trabalho, porque esta é uma luta tão importante e decisiva:

Mas quanto mais longe forem levadas essas reflexões inicialmente só tentativas, quanto mais decisivamente, portanto, a escola pública fosse concebida como eticamente neutra, para colocar no lugar dela um sem-número de escolas privadas com vínculo cosmovisivo, tanto mais acentuadamente a sociedade democrática perderia o quase único instrumento de que ela dispõe para a regeneração de seus próprios fundamentos morais. Neste sentido, o conflito em torno do sistema escolar estatal, independentemente de ele dizer respeito à sua estruturação, aos currículos ou aos métodos empregados, sempre é também uma luta pela viabilidade das democracias para o futuro.

A luta que leve a uma educação pública de qualidade é o reconhecimento universal que emerge do escopo da relação entre educação e democracia em Honneth e, por isso, é, com

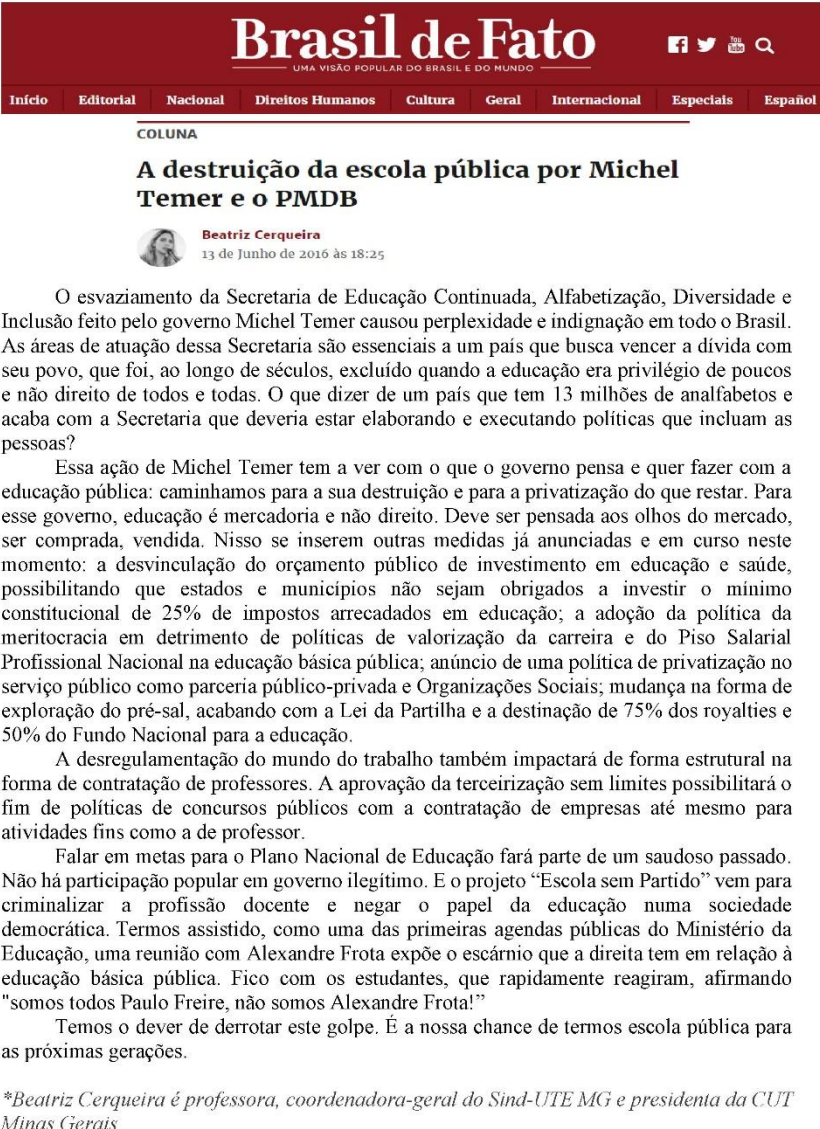
⁵⁵ Segundo o site da organização: “Atuando desde 2004, o Movimento Escola sem Partido é reconhecido nacionalmente como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária.” Disponível em: <<https://escolasempartido.org/>> Acesso em: 6 de novembro de 2019.

pesar, que se constata a atitude do COLTEC de fechar⁵⁶ o PEMJA, seu programa público de educação de jovens e adultos, em 2018, ano em que o programa completava vinte anos de existência. O cenário percebido e teorizado por Honneth na Alemanha relaciona-se, diretamente, com contexto mineiro e brasileiro no que diz respeito ao entendimento de parcela de agentes da esfera pública de que a educação não deve mais ser um sonho dos valores democráticos pelos quais a sociedade deve lutar. Se esse discurso não é assumido declaradamente por muitos ainda, tal fato ecoa em medidas práticas que ocorrem no Brasil e apontam para esse caminho, tanto de maneira oficial pelas medidas do Ministério da Educação (MEC) de Bolsonaro⁵⁷ como em atitudes locais com o fechamento do PEMJA por decisão própria do COLTEC-UFMG. Nos estudos dos educandos do PEMJA, a problematização sobre a destruição do viés educacional público e os impactos do Escola sem Partido começou em 2016, na área de linguagens, por meio de estudos sobre o que é um artigo de opinião. Para exemplificar tal questão, os professores traziam os temas de política e educação para a sala de aula (Figura 23):

⁵⁶ Como dito em capítulo anterior, os motivos para tal fechamento, apesar de importantes de serem levantados, não serão discutidos nesta dissertação pela não possibilidade de aprofundamento de pesquisa em tempo hábil necessário.

⁵⁷ Para ver as diretrizes do programa Escola sem Partido nos preceitos do MEC, acesse: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/weintraub-manda-oficio-para-redes-de-ensino-que-retoma-diretrizes-do-escola-sem-partido.shtml>>. Para ver as medidas antidemocráticas do MEC no ano de 2019, acesse: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/mec-condena-coacao-para-que-estudantes-e-professores-participem-de-protestos.ghtml>>.

Figura 23 – Artigo de opinião – educação e política




Brasil de Fato
UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO

[Início](#) [Editorial](#) [Nacional](#) [Direitos Humanos](#) [Cultura](#) [Geral](#) [Internacional](#) [Especiais](#) [Espanhol](#)

COLUNA

A destruição da escola pública por Michel Temer e o PMDB

 **Beatriz Cerqueira**
13 de Junho de 2016 às 18:25

O esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão feito pelo governo Michel Temer causou perplexidade e indignação em todo o Brasil. As áreas de atuação dessa Secretaria são essenciais a um país que busca vencer a dívida com seu povo, que foi, ao longo de séculos, excluído quando a educação era privilégio de poucos e não direito de todos e todas. O que dizer de um país que tem 13 milhões de analfabetos e acaba com a Secretaria que deveria estar elaborando e executando políticas que incluam as pessoas?

Essa ação de Michel Temer tem a ver com o que o governo pensa e quer fazer com a educação pública: caminhamos para a sua destruição e para a privatização do que restar. Para esse governo, educação é mercadoria e não direito. Deve ser pensada aos olhos do mercado, ser comprada, vendida. Nisso se inserem outras medidas já anunciadas e em curso neste momento: a desvinculação do orçamento público de investimento em educação e saúde, possibilitando que estados e municípios não sejam obrigados a investir o mínimo constitucional de 25% de impostos arrecadados em educação; a adoção da política da meritocracia em detrimento de políticas de valorização da carreira e do Piso Salarial Profissional Nacional na educação básica pública; anúncio de uma política de privatização no serviço público como parceria público-privada e Organizações Sociais; mudança na forma de exploração do pré-sal, acabando com a Lei da Partilha e a destinação de 75% dos royalties e 50% do Fundo Nacional para a educação.

A desregulamentação do mundo do trabalho também impactará de forma estrutural na forma de contratação de professores. A aprovação da terceirização sem limites possibilitará o fim de políticas de concursos públicos com a contratação de empresas até mesmo para atividades fins como a de professor.

Falar em metas para o Plano Nacional de Educação fará parte de um saudoso passado. Não há participação popular em governo ilegítimo. E o projeto “Escola sem Partido” vem para criminalizar a profissão docente e negar o papel da educação numa sociedade democrática. Temos assistido, como uma das primeiras agendas públicas do Ministério da Educação, uma reunião com Alexandre Frota expõe o escárnio que a direita tem em relação à educação básica pública. Fico com os estudantes, que rapidamente reagiram, afirmando “somos todos Paulo Freire, não somos Alexandre Frota!”

Temos o dever de derrotar este golpe. É a nossa chance de termos escola pública para as próximas gerações.

**Beatriz Cerqueira é professora, coordenadora-geral do Sind-UTE MG e presidenta da CUT Minas Gerais*

Fonte: Dados dos arquivos da secretaria do PEMJA. Coleta do autor em novembro de 2019.

Essa constatação teórica, todavia, não é feita como uma mensagem de desesperança, em Honneth. Apesar do distanciamento entre democracia e educação se fazer presente em discursos de valores liberais individualistas e, por conseguinte,

[...] em tempos nos quais se fala em toda parte da existência de uma apatia política crescente e até se aponta para o perigo de uma ‘pós-democracia’ (CROUCH, 2008), não existe qualquer razão para não compreender a educação pública como órgão central da autorreprodução das democracias. (HONNETH, 2013, p. 558).

Afinal,

[...] todos os levantamentos empíricos que a pesquisa comparada da formação e os diversos estudos do Pisa revelaram nos últimos anos contradizem essas tendências a um afastamento da ideia da educação democrática, pois neles se confirma, de maneira quase admirável, o que Durkheim e Dewey tinham previsto há um século, quando quiseram estabelecer uma relação bem estreita entre métodos de ensino cooperativos e promotores da democracia e o desempenho escolar. Ocorre que o sistema escolar que, em todas as comparações de desempenho em nível internacional, alcança os melhores resultados é, ao mesmo tempo, aquele em que os ideais democráticos desses dois pensadores ainda foram melhor realizados: nas escolas finlandesas, os alunos de origens formacionais diferentes permanecem juntos tanto tempo quanto possível numa única comunidade escolar, os processos de testes e exames são reduzidos ao mínimo necessário, atribui-se à responsabilidade comunicacional e à confiança mútua mais importância do que à imputabilidade individual e, por fim, a soberania sobre a moldagem do ensino pertence unicamente a um quadro de professores com formação profissional que coopera estreitamente com os representantes dos alunos. (HONNETH, 2013, p. 557-558).

A luta por cidadania, direitos sociais e autonomia dos sujeitos da EJA é, dessa forma, uma luta por democracia. O reconhecimento desses valores na vida dos educandos do PEMJA é essencial para a consolidação de um projeto educacional do país em que se cumpra o ideário constitucional de que a educação de qualidade seja ofertada para todos.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A presente pesquisa gerou como produto educacional um livro de apoio didático pedagógico chamado *Conversas Filosóficas na EJA*⁵⁸, de formação para o ensino de Filosofia em EJA. Para a realização desse material, primeiro buscou-se pensar qual melhor formato de literatura filosófica se encaixaria na proposta do ensino de filosofia na educação de jovens e adultos. A amplitude de estilos filosóficos de escrita implica o próprio pensar filosófico, como elucidada Danto (1982):

A história da literatura filosófica é a história dos diálogos, notas de conferência, fragmentos, poemas, exames, ensaios, meditações, discursos, críticas, cartas, summae, enciclopédias, testamentos, comentários, investigações, Vorlesungen, Aufbauen, prolegomena, parerga, pensées, tractati, confissões, sententiae, inquiries, aforismos, commonplace books, e um turbilhão de outras formas mais sutis, nunca nomeadas. A *Phenomenologie des Geistes* especifica um gênero que só ela ocupa, cujo parente mais próximo é o Bildungsroman, e nada é comparável a *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Derrida inventou tantas formas, abrigando sabe-se lá o quê, que há uma forte probabilidade de que cada uma seja seu próprio conteúdo, permitindo-lhe ser a um tempo criativo e vazio. A classe dos textos filosóficos, em suma, resiste a qualquer generalização fácil, e a questão mais profunda de saber o que é a filosofia talvez devesse ser diferida até que estivesse claro por que essa extraordinária profusão grafomórfica é necessária. Em todo caso, devemos considerar a possibilidade de que, a menos que um filósofo tenha sido compelido a encontrar uma nova forma de apresentação, ele não tem nada de novo a dizer em filosofia. (DANTO, 1982, p. 7-8 *apud* SECCO, 2015, p. 131).

Há, assim, uma variedade de formas de escritas filosóficas que servem para diferentes interesses pedagógicos. No trabalho de Marcondes e Franco (2011), pode-se resumir em sete os estilos filosóficos usados na história da Filosofia:

⁵⁸ O livro produzido encontra-se no Apêndice B.

Figura 24 – Esquema da variedade das formas da escrita filosófica inspirado na discussão de Marcondes e Franco (2011)



Fonte: Secco, 2015, p. 130.

O ponto de partida desse material foi apresentar a História da Filosofia a partir de diálogos (formato platônico) de dois sujeitos da EJA, um idoso e um jovem estudantes, que conversam sobre o cotidiano da vida a partir do que aprenderam nas aulas de EJA e, assim, entram em assuntos filosóficos tratados ao longo da História da Filosofia por diversos pensadores. A opção pela construção do texto em diálogos platônicos foi inspirada no texto da Profa. Dra. Gisele Dalva Secco, em seu trabalho *Diálogos que nossos alunos podem ler*.

Para Secco (2015), os diálogos platônicos são aqueles que apresentam maior potência pedagógica entre os estilos literários que podem ser apresentados aos educandos de uma aula de Filosofia. De maneira geral, um diálogo possui um personagem central que funciona como um fio condutor narrativo por meio dos seus questionamentos. Em Platão, a figura de Sócrates ocupa esse papel enquanto aqui tal tarefa se dá pelo velho estudante Freire. Nesse sentido, Freire funciona como o Sócrates platônico, já que o que interessa aqui é que, como personagem dos diálogos de esses dramas filosóficos, o personagem central:

[...] se engaja com os demais em um tipo de exame, de inquérito, que por vezes tem sido chamado de “jogo dialético”. Para contextualizar a discussão acerca deste tópico, há um quadro de reflexões especializadas sobre a melhor maneira de se interpretar o assim chamado “método dos elencos”. De acordo com uma determinada e tradicional interpretação da obra de Platão, trata-se do procedimento através do qual a personagem de Sócrates, em alguns mais do que em outros dos diálogos⁴, submete seus interlocutores a uma série de questionamentos que, invariavelmente, os acaba constringendo a reconhecer

que aquilo que supunham saber – e que se manifesta em uma tese qualquer sobre, digamos, a natureza da justiça ou da coragem ou da amizade – não é objeto de conhecimento genuíno. Sócrates procede de modo a mostrar a falsidade da tese inicialmente assumida e a verdade da tese contraditória àquela. (Outra coisa que pode acontecer é o interlocutor se reservar o direito de abandonar a discussão sem o reconhecimento da falsidade de sua tese.) Tradicionalmente, portanto, compreende-se o que faz Sócrates como a aplicação de um método de refutação de seus oponentes. (SECCO, 2015, p.137).

O método de elencos supracitado foi a base da construção do livro *Conversas Filosóficas na EJA*. Dessa maneira, os textos foram construídos com base nas seguintes regras dos jogos dialéticos:

(i) Os jogos envolvem sempre dois jogadores: um proponente P e um oponente O, diante de uma audiência – em geral o oponente é Sócrates, mas os papéis podem ser trocados ao longo da conversa; (ii) Um jogo começa com O extraindo de P seu comprometimento com uma asserção ou tese A – uma tese sobre qualquer assunto, mas em geral se trata de opiniões aceitas por todos, ou a maioria, ou por entendidos, que são chamadas de endoxas. (iii) O jogo segue com uma série de perguntas e repostas alternadas. O pergunta de modo que P possa dar “repostas curtas”, “sim” ou “não”; (iv) Assim procedendo, O extrai de P o comprometimento com outras asserções, B, C, etc., que podem ser consideradas como acréscimos a seu “fundo de comprometimentos” – com esta regra se forma o “conjunto” de opiniões ou teses que vão passar pelo “teste de consistência”;[...] (vii) O não pode introduzir qualquer tese que não seja aceita explicitamente por P; (viii) O não pode introduzir qualquer tese que não seja aceita explicitamente por P; (ix) Tendo extraído de P o comprometimento com, digamos, B e C, O pode propor que eles raciocinem sobre a consistência do conjunto formado por A, B e C. (CASTELNÉRAC; MARION, 2009, p. 54, 56 *apud* SECCO, 2015, p.142-143).

Já sobre os conteúdos buscados para a base desse produto, a partir dos contatos com os sujeitos pesquisados por meio de preenchimento de um questionário, foram oferecidos na entrevista aos sujeitos pesquisados 43 temas previamente estabelecidos para os estudantes da EJA, para que os estudantes identificassem aqueles temas que mais lhes interessavam e que consideravam mais importantes para compor os 20 temas do material pedagógico. Os temas pré-selecionados foram retirados de temas abordados por mim, como professor e pesquisador, nos últimos dez anos de minha prática pedagógica respeitando o recorte temporal da pesquisa. Assim, os educandos da EJA tiveram que escolher os temas que mais lhe agradavam de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7 – Questionário de temas filosóficos

(Continua)

(Dos temas a seguir, escolha aqueles que mais te interessam seguindo a orientação abaixo: Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas circulando o número que corresponda ao seu grau de interesse).

**1 – Muito Interesse 2 - Interesse 3 - Indiferente
4 – Desinteressante 5 – Muito Interessante.**

01 Sobre uma filosofia da esperança.

1 2 3 4 5

**1 – Muito Interesse 2 - Interesse 3 - Indiferente
4 – Desinteressante 5 – Muito Interessante.**

02	Sobre a existência de deus.	1	2	3	4	5
03	Sobre a origem do universo.	1	2	3	4	5
04	Sobre o que é o bem e o mal.	1	2	3	4	5
05	Sobre o valor da humildade.	1	2	3	4	5
06	Sobre o que é ciência.	1	2	3	4	5
07	Sobre a aceitação.	1	2	3	4	5
08	Sobre o poder.	1	2	3	4	5
09	Sobre a idolatria.	1	2	3	4	5
10	Sobre a essência das coisas.	1	2	3	4	5
11	Sobre o conhecimento na antiguidade clássica.	1	2	3	4	5
12	Sobre o que é perdão.	1	2	3	4	5
13	Sobre as curas médicas.	1	2	3	4	5
14	Sobre a moral.	1	2	3	4	5
15	Sobre o amor.	1	2	3	4	5
16	Sobre o pensamento cristão.	1	2	3	4	5
17	Sobre a indústria cultural.	1	2	3	4	5
18	Sobre a alegoria da caverna de platão.	1	2	3	4	5
19	Sobre a velhice.	1	2	3	4	5
20	Sobre o papel da memória.	1	2	3	4	5
21	Sobre o universo.	1	2	3	4	5
22	Sobre a linguagem.	1	2	3	4	5
23	Sobre a ética dos animais.	1	2	3	4	5
24	Sobre a arrogância.	1	2	3	4	5
25	Sobre o prazer.	1	2	3	4	5
26	Sobre o contrato social.	1	2	3	4	5
27	Sobre a saúde psíquica.	1	2	3	4	5
28	Sobre a consciência.	1	2	3	4	5
29	Sobre a humildade.	1	2	3	4	5
30	Sobre a civilização.	1	2	3	4	5
31	Sobre a mentira.	1	2	3	4	5
32	Sobre a educação.	1	2	3	4	5
33	Sobre conflitos e discussões.	1	2	3	4	5
34	Sobre política.	1	2	3	4	5

	1 – Muito Interesse	2 - Interesse	3 - Indiferente	4 – Desinteressante	5 – Muito Interessante.
35 Sobre liberdade.	1	2	3	4	5
36 Sobre falar e ouvir.	1	2	3	4	5
37 Sobre ética	1	2	3	4	5
38 Sobre o cuidado com as pessoas	1	2	3	4	5
39 Sobre o que é mito.	1	2	3	4	5
40 Sobre as relações humanas.	1	2	3	4	5
41 Sobre o que é manipulação.	1	2	3	4	5
42 Sobre o que é tempo.	1	2	3	4	5
43 Sobre nacionalismo e patriotismo.	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Os 20 temas selecionados considerados muito importantes para os educandos entrevistados estão descritos no Quadro 8.

Quadro 8 – Os 20 temas mais votados pelos educandos do PEMJA-COLTEC entrevistados

Colocação	Tema	Votação
1º	Sobre o cuidado com as pessoas	20 votos de muito importante
2º	Sobre o valor da humildade	19 votos de muito importante
3º	Sobre a existência de Deus	19 votos de muito importante
4º	Sobre educação	19 votos de muito importante
5º	Sobre ética	18 votos de muito importante
6º	Sobre a origem do universo	17 votos de muito importante
7º	Sobre o amor	17 votos de muito importante
8º	Sobre falar e ouvir	16 votos de muito importante
9º	Sobre liberdade	16 votos de muito importante
10º	Sobre saúde psíquica	16 votos de muito importante
11º	Sobre patriotismo	15 votos de muito importante
12º	Sobre a aceitação	15 votos de muito importante

13°	Sobre a moral	15 votos de muito importante
14°	Sobre a consciência	15 votos de muito importante
15°	Sobre a essência das coisas	14 votos de muito importante
16°	Sobre as relações humanas	14 votos de muito importante
17°	Sobre o que é bem e mal	14 votos de muito importante
18°	Sobre o que é ciência	14 votos de muito importante
19°	Sobre o papel da memória	13 votos de muito importante
20°	Sobre as curas médicas	13 votos de muito importante

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todavia, vale perceber também os temas mais rejeitados. Eles podem apontar caminhos para dificuldades temáticas da EJA que devem ser abordados apesar da resistência *a priori*. O Quadro 9 aponta os temas mais rejeitados.

Quadro 9 – Os cinco temas mais rejeitados pelos educandos do PEMJA-COLTEC entrevistados⁵⁹

Colocação	Tema	Votação
1°	Sobre a alegoria da caverna de Platão	7 votos de muito importante e 5 indiferente
2°	Sobre prazer	6 votos de muito importante e 1 muito desinteressante
3°	Sobre o que é a indústria cultural	9 votos de muito importante e 4 indiferente
4°	Sobre o que é tempo	9 votos de muito importante e 4 indiferente
5°	Sobre ética com os animais	9 votos de muito importante e 2 indiferente

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁵⁹ Todos os resultados e informações desta pesquisa encontram-se no Apêndice C.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer de toda a pesquisa, o mais impactante trecho documental encontrado foi o pedido do Sr. J.M.S⁶⁰ apresentado no início deste trabalho. É como se sua voz, no caso sua escrita, fosse um pedido pela não substituição das aulas de matemática e português pelas de filosofia, visto que os educandos já tinham pouco tempo para aprender sobre elas e ainda teriam que ceder a uma outra matéria, no caso, a Filosofia, disciplina que eles acreditavam ser menos importante.

O pedido do Sr. J.M.S permanece como incômodo nas ideias no final deste trabalho. De alguma forma, sinto que este trabalho é para ele. Não como uma resposta, pelo contrário, como uma oferta.

Afinal, em 2018, ano de conclusão do recorte temporal desta dissertação, o PEMJA comemorou 20 anos e, nesse mesmo ano de 2018, todavia, as comemorações encerraram-se com o fechamento do PEMJA. O pedido do Sr. J não foi atendido de maneira integral, como visto nos vários estudos filosóficos nos últimos dez anos de existência do programa. Entretanto, os percalços desses estudos filosóficos também se mostraram evidentes no período estudado.

O PEMJA, mesmo como as intempéries, cumpria sua função na educação de jovens e adultos, assim como as discussões filosóficas na vida dos educandos da EJA. Espera-se que esta dissertação assim também o faça.

O lugar da filosofia, após essa pesquisa, fica claro para mim, é na educação. Não se precisa adjetivar mais nada além disso.

⁶⁰ Nome protegido com fins de sigilo.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 127-143, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v14i1p127-143>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ALMEIDA, Aires. A lógica e o lugar da razão. In: RIBEIRO, Henrique Jales; VICENTE, Joaquim Neves (Org.). **O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia**. Coimbra: Ciência. Inovação, 2010. p. 125-144.
- ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da praxis**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.
- ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, v.18, n. 1, p. 32-45, jan-jul/1993.
- ARENDDT, Hannah. **A crise da educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- ARISTOTLE. **Physics**, books I-IV. Tradução de P. H. Wicksteed & F. M. Cornford. Cambridge: Harvard University Press, 1980. (Edição grego-inglês). (Loeb Classical Library).
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 31-80.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Interações entre conceitos espontâneos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. **Contrapontos (UNIVALI)**, v. 10, p. 50-56, 2010.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa Educação e Cultura (CAP-UERJ)**, Rio de Janeiro, n. 6, v. 13, p. 182-192, dez. 2017.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. **Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior**: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005-2014). 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 6-8.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014.

BORTONI- RICARDO, Stela Maris; DETTONI, Rachel de Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 29 julho 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Série. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 364 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BUTTNER, A. Campo de Movimiento y sentido del lugar. In: RAMÓN, M. D. G. (Org.). **Teoria y Método em la Geografía Anglosajona**. Barcelona: Ariel, 1985.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In: COX, Maria Inês Pagliarini; **Cenas de Sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CARVALHO, Carlos Fabian. 2004. 132 f. **A educação de jovens e adultos e universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-673DVM>. Acesso em: 22 set. 2019.

CATANI, Denice Barbara. A educação como ela é. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. **Revista Educação: Bourdieu pensa a educação**, São Paulo, n. 5. Set., 2007, , p. 16-25.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLTEC. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular - Ensino Médio concomitante com qualificação profissional**. Belo Horizonte: Colégio Técnico - UFMG, 2012.

COLTEC. Manual do Aluno do PEMJA. Belo Horizonte: Colégio Técnico - UFMG, 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 7. ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 77.

COSTA, M. M. M.; REIS, S. S. Educação em direitos humanos: perspectivas e possibilidades. **Ciência em movimento**, v. 2, n. 22, 2009, p. 65-73.

COSTA, Thamiris Gomes. Desafiando a Filosofia na Eja: Relato de experiência na educação. **Revista de pesquisa interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 745-750, set. 2017.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; VITALIANO, Célia Regina; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p.162-175, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/845>>. Acesso em: 5 out. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2^a ed. Reform. – São Paulo: Moderna, 2004.

DANELON, Márcio. **Educação e subjetividade**: uma interpretação à luz de Sartre. 2003. 267p. Tese (Doutorado) - Campinas, 2003.

DANTO, Arthur. Review: **Philosophy and/as film and/as if philosophy**, v. 23, p. 4-14, oct. 1982.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DESCARTES, René. **Princípios da Filosofia**. Biblioteca do Congresso. Domínio Público. 1644. Disponível em: <https://catalog.loc.gov/vwebv/searchBrowse?editSearchId=E>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão; SANTOS, Manoel Raimundo; SANTOS, Odite das Graças Brilhante. Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 444-467, ago./nov. 2016.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

ÉVORA, Fátima Regina R. O papel físico do lugar natural na Teoria Aristotélica do Movimento. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, Série 3, v. 16, n. 2, p. 281-301, jul.-dez. 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Org.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996. p. 77-86.

FERREIRA, L. F. **Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo**. Revista Território, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf. Acesso em: 6 jun. 2018.

FERREIRA, Paulo Rangel Araújo. Não-reconhecimento e cidadania: uma análise do postulado da cidadania à luz da filosofia social de Axel Honneth. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 379-391, ago. 2017. Disponível em: <http://periodico.abavaresco.com.br/index.php/opiniaofilosofica/article/view/744>. Acesso em: 14 set. 2019.

FLECHA GARCIA, Ramon. **Efeito desnivelador y educación comunicativa**: Educación de jóvenes y personas adultas em España. Barcelona: Crea, 1996.

FRASER, Nancy. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos**: é ela um fazer neutro? Educação & Sociedade, n. 1. São Paulo: Cortez, 1978.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GALLO, S. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2004. p. 133-153.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GOMES, E, G. **Um estudo sobre a presença da filosofia nos cursos técnicos de educação de jovens e adultos na modalidade proeja**. 2016. 100. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2007.

GONÇALVES, Ricardo Juozepavicius. O direito em Axel Honneth: a luta por reconhecimento em desenvolvimento. **Revista Direito e Liberdade – RDL – ESMARN** –, v. 19, n. 2, p. 253-275, maio/ago. 2017.

GORCZEWSKI, C. A educação para os direitos humanos como política pública de combate a violência na sociedade pós-moderna. In: GORCZEWSKI, C. (Org.). **Direitos humanos e participação política**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010.

GORCZEWSKI, C. **Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **Sofrimento de indeterminação**. Tradução de Denilson Werle e Rúrion Melo. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

IRELAND, Timothy. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE) - V ENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 13., 2001, Campinas. 2001. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Afonso Bertagnoli. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Vozes, 2016.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Uno Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983. p. 407.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Org.). **Filosofia na escola pública**. Vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. (Org.) **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, W. O. **Ensino de Filosofia: perspectiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Campinas, 2003.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A filosofia: o que é? Para que serve?** Rio de Janeiro: Zahar: PUC-Rio, 2011.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 109-118, jul./dez. 1993.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomo IV, 3. ed. Coimbra: Coimbra Editores, 2000.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, Presidente Prudente, n. 14, v. 2, p. 48-60, 2008.

MOTA, I. S. **O Ensino de Filosofia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Monografia (Graduação em Filosofia) – Instituto Santo Tomás de Aquino, Belo Horizonte, 2013.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa. Processos formativos em educação de jovens e adultos presentes na extensão universitária. **Revista UNPB**, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16165/9237>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MURCHO, Desidério. **A natureza da Filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

NASCIMENTO, Maria Rongirlene Oliveira. **Inclusão dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior: Desafios e Percepções**. In: CINTEDI - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande - PB. **Anais...** Campina Grande: CINTEDI, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID2422_06102016155031.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. Paulo Freire e a politicidade da educação: a alfabetização de jovens e adultos em questão. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 6.639-6.651.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n. 30, p. 5-16, jul.- dez./2004.

ODALIA, N. Revolução francesa: a liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

PAIVA, Angélica L. P. **Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar**: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis. 2016. Disponível em: dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download . Acesso em: 12 jun. 2018.

PASSEGGI, NASCIMENTO & OLIVEIRA. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, 2016, p. 111-125.

PHILONENKO.A. Introduction et Notes. In: KANT, Immanuel. **Réflexions sur L'éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. Vol. I. São Paulo: Paulinas, 1990.

RIBEIRO, W. C. Do Lugar ao Mundo ou o Mundo no Lugar? **Terra Livre AGB**, n. 11, v. 12, p. 237-242, 1993.

ROCHA, Ronai. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, Jose. **A filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 41-57.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2009.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no ensino médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007. p. 37-52.

RODRIGUES, Daniel; MENDES, Jackeline. O ensino de filosofia e a cidadania: uma análise a partir da IdB 9.394/96. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 7-19, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v23n56p7-19>. Acesso em: 5 maio 2018.

RUSSO, Hugo Antonio. **Didática especial da filosofia no segundo grau: subsídios para uma teoria didática**. 1990. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

SALVADORI, Matheus. **HONNETH, Axel: luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. *Conjectura*, v. 16, n. 1, p. 189-192, jan./abr. 2011.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L. R. A. dos; CHAGAS, P. C. de M. Ensino de filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 27, n. 4, p. 182-200, set. 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Comunicação apresentada em mesa redonda. Brasília, 1984.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SECCO, Gisele Dalva. Diálogos que nossos alunos podem ler. In: RIGATTI, Pietra Cassol. **Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica**. Porto Alegre: Sci Books, 2015. p. 127-155.

SIEGEL, H. Cultivating reason. In: CURREN, R. (Ed.). **A companion to the philosophy of education**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 305-319.

SILVA, Luciele. **Ensino de Filosofia na EJA: relato de uma experiência de ensino e aprendizagem de filosofia da arte**. Artigo. Udesc 2015. Educere –XII Congresso Nacional da Educação, 2015.

SILVA, Neilton. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, 2015.

SILVA, Wanderley. Atividade filosófica na eja: um relato de práticas interdisciplinares. 2014. **Conjectura: filos. Educ.**, caxias do sul, v. 19, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2014.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Estudos RBEP. 53R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.

SOARES, Leôncio. 30 anos de EJA na UFMG: extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**, v. 17, p. 43-58, 2016. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013/18075>>. Acesso em: 3 set, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014

STANISKI, Adelita; Kundlatsch, Cesar Augusto; Pirehowski; Dariane. O conceito de lugar e suas diferentes abordagens. **Revista Perspectiva Geográfica**, v. 9, n. 11, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/download/11154/8417>. Acesso em: 2 maio 2018.

STRECK, D. R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: **A educação estética da humanidade**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

TEIXEIRA, Evilázio. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro; ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; SILVA, Jussara Almeida Midlej. **A filosofia enquanto disciplina no ensino médio: Abordagem histórica de sua ensinabilidade no secundário brasileiro**. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão, 20 set. 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/17.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

VÁZQUES, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em filosofia: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S; ALMEIDA, R. (Org.). **O que é isto, a Filosofia [na escola]?**. São Paulo: Editora Laços/Selo Képos, 2014. p. 11-31.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Da peEJA à notícia

O cotidiano que você não lê nos grandes jornais

Editorial

É com muita alegria e orgulho que inauguramos a primeira edição do jornal feito pela turma 21 do PEfJA: “Da peEJA à notícia”!

Nos trabalhos e discussões do nosso bimestre, chegamos à conclusão que a situação do jornalismo em nosso país é lastimável: a grande mídia, que deveria informar e nos deixar à par dos acontecimentos, na verdade controla as informações. Assim, se dependermos dessas fontes de informação, ficamos sabendo apenas de uma parte da história, de acordo com a visão daqueles que estão no poder.

Mas não somos bobos! Por isso criamos o nosso jornal: com base em fatos reais ou em acontecimentos que poderiam ser – e na verdade, sempre são – realidade, escrevemos sobre aquilo que é importante de ser dito, demos voz ao que muitas vezes é silenciado.

Como todo processo de produção textual exige trabalho e esforço, passamos por **peEJAs** (e por isso escolhemos esse nome!), mas, sendo dedicados e batalhadores alunos da EJA, superamos as dificuldades e transformamos aquilo que queríamos dizer em notícias. Portanto, aproveitem! E lembrem-se: nunca deixem de questionar, pensar, duvidar. A autonomia do pensamento é o principal caminho para a emancipação.

Turma 21 e professora Clara, da Expressão Cultural, 2016.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

PAI DE FAMÍLIA ABANDONA SEU LAR

Em Belo Horizonte, pai de família abandona sua mulher e três filhos.

No dia 10 de setembro Maria fez uma denúncia de seu marido dizendo que foi agredida por ele, depois de ter chegado embriagado em casa.

Ele prestou algumas declarações sobre a agressão que Maria denunciou na delegacia. Não gostando da detenção, preferiu abandonar sua família.

Repórter: Marta Lúcia da Silva

EMPRESA DEMITE FUNCIONÁRIAS POR POSSUÍREM MENOR “TEMPO DE DEDICAÇÃO” AO TRABALHO QUE FUNCIONÁRIOS

Nesta segunda-feira, 22 de agosto, pela manhã, funcionárias da empresa “M.N.O” se negaram entrarem para trabalhar, em protesto contra demissão de colegas. A causa da demissão foi a falta de “tempo de dedicação” ao trabalho das funcionárias.

Todas as funcionárias, demitidas ou não, e alguns funcionários solidários a elas aderiram ao manifesto. “Não concordo com a atitude de nossos chefes, em dispensar funcionárias por motivos inexistentes. As trabalhadoras demitidas dedicam muito ao que fazem, não são justas essas demissões, principalmente pelo motivo alegado”, disse um dos funcionários da referida empresa.

A manifestação durou toda a manhã, sendo que nenhuma das funcionárias e nem os funcionários que aderiram a esta causa trabalharam neste dia.

Por volta das 13 horas, um dos chefes da empresa convidou algumas das manifestantes para conversar. Entraram 2 funcionárias demitidas, 1 não demitida e também o funcionário que se pronunciou a favor da causa.

Ficou decidido que os diretores da “M.N.O.” iriam pensar no assunto.

Repórter: Rosalina Viana César

ASSÉDIO NO METRÔ

Mulher sofre assédio no metrô de Belo Horizonte, na segunda-feira, 03/05/16. A vítima reagiu a esta agressão e foi chamada a segurança, que imobilizou o agressor.

A mulher deu queixa e foi liberada. Neste momento deu um grande tumulto de pessoas querendo saber o que havia acontecido.

Todos começaram a falar e questionar este acontecido, principalmente as mulheres, dizendo que é preciso reagir.

ANEXO B – CRONOGRAMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
COLÉGIO TÉCNICO – PEMJA
Área de Sócio-Histórica
1º trimestre 2014

Temática Principal: Copa do Mundo 2014

Subtemática: A relação entre o público e privado a partir da Copa do Mundo

Conceitos Básicos: Formação Social – Público – Privado – Corrupção – Investimentos – Lucro – Dívida – Superfaturamento – Mercantilização – Elitização – Crescimento – Desenvolvimento

Duração da Sequência Didática: 06 aulas de 90 minutos cada

PRIMEIRA AULA – “Problematização inicial”:

- Debate com os alunos sobre o que eles entendem sobre público e privado;
- O professor deve apresentar algumas questões-problema (exemplos cotidianos) para os alunos, inclusive notícias sobre os investimentos da copa e a administração dos projetos;
- Professor deve colocar as perguntas iniciais da SD para ajudar na reflexão dos alunos.
- A partir das respostas o professor deve enumerar os apontamentos no quadro para que sejam realizadas discussões sobre o entendimento de Público e Privado, por parte dos estudantes.
- O professor deve distribuir os exercícios da SD. Isso inclui as charges e as questões sobre elas;

SEGUNDA AULA – “Aplicação de novos conhecimentos”:

- Aula expositiva apresentando os tópicos a seguir:
 - Apresentação das esferas de que existem nas sociedades democráticas e que articulam as relações políticas e sociais;
 - Apresentação dos poderes da esfera pública (legislativo, executivo, judiciário);
 - Apresentação de instituições da esfera privada e seus diversos interesses (atividades econômicas, dos interesses particulares das empresas, do mercado, da vida familiar, da vida religiosa etc.);
 - Apresentação das concepções de esfera pública e privada em diferentes contextos históricos, com suas semelhanças e diferenças, bem como as influências de elementos presentes em contextos históricos pretéritos na modernidade e na contemporaneidade.

TERCEIRA AULA – “Desenvolvimento da narrativa:

- O professor deve apresentar o texto intitulado “*Copa 2014 tem gastos públicos recordes, em benefício da iniciativa privada*” para a realização de um estudo dirigido sobre o texto para desenvolver a capacidade crítica/analítica dos alunos (o estudo dirigido deve ser feito em sala);
- Professor a partir do roteiro de estudo dirigido desenvolva uma discussão com os estudantes sobre as características das Copas do Mundo em outros países, procurando apontar semelhanças e diferenças com a experiência brasileira, bem como apontando as causas dessas semelhanças e diferenças e suas consequências para o conjunto da sociedade.

QUARTA AULA:

- Distribuir os textos: “Indivíduo e cidadania – participação política”; e “Copa de 2014 – quem paga a conta?”;
- Discussão sobre cidadania e participação política;

QUINTA AULA:

- Após a leitura dos dois textos e uma breve discussão de aprofundamento da temática, solicitar aos estudantes que elaborem um texto dissertativo analisando:
 - a) Os investimentos com a Copa e outros eventos esportivos que serão sediados no país, apontando os principais problemas verificados por eles nessa questão e propondo mudanças de melhorias para os projetos implantados e em implantação;
 - b) palavras ou termos que devem ser utilizados para a realização do texto:

Desvio de verba pública – interesses privados nos eventos esportivos – privatização – corrupção – uso eleitoral dos eventos – patrimônio público – patrimônio privado – direitos sociais – direitos civis – direitos políticos.

SEXTA AULA – “Reflexão sobre o que foi aprendido”:

- Apresentar a última atividade da SD com as charges e a atividade final;

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

- Atividades com análise de charges e perguntas sobre as mesmas;
- Elaboração de estudo dirigido;
- Elaboração de dois textos dissertativos a partir de análise de textos e discussões em sala sobre público e privado e as conclusões que chegamos;
- Participação nas discussões em sala de aula.

ANEXO C – ATIVIDADES DE ESPANHOL



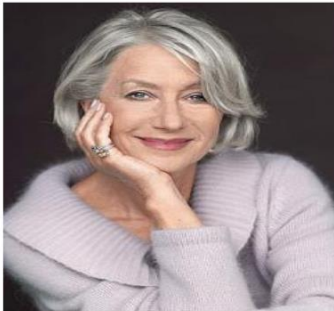
PRECALENTAMIENTO

Observa las imágenes y discute con tus compañeros las preguntas que sigue:



¿Qué es belleza para ti?
¿Eres una persona vanidosa?

Para ti, ¿cómo sería un patrón de belleza ideal?
¿Gastas mucho dinero para "mejorar" tu apariencia?



PARA EMPEZAR

Ahora, lee el texto y a continuación contesta las preguntas.

Mujer y salud: La dictadura de la belleza

Como mujer que forma parte de la cultura occidental moderna, seguramente habrás experimentado, en algún momento de tu vida, algún tipo de presión para amoldarte a las normas de imagen corporal: algo que leíste en una revista, o yendo de compras al centro comercial, o en una conversación entre amigas. ¿Cómo te hace sentir el pensar que tu cuerpo tiene que lucir de un modo concreto para ser bella? Jodidamente mal, al menos por experiencia propia.

mujer y salud:
la dictadura de la
belleza.

www.evamuerdelamanzana.com



Dejar que los cánones de belleza se infiltren en nuestra mente consciente es de lo primero que nos tenemos que deshacer. Porque puede conseguir que te sientas resentida hacia tu cuerpo, incómoda en tu propia piel y que entres en conflicto con tu yo. Cuando pretendemos entrar en tallas, formas y looks antinaturales, normalmente acabamos por intentar controlar nuestros cuerpos. Nos frustramos fácilmente. Podemos llegar a odiar nuestro aspecto.

Incluso si el tamaño de nuestro cuerpo y el índice de masa corporal son saludables, la presión sigue siendo enorme. Prácticamente toda mujer occidental tiene que hacer un gran esfuerzo a diario (a veces sin ser consciente de ello) para proteger su autoestima frente a presiones externas. Nos dicen que tenemos que vernos de una forma concreta, encajar en un molde concreto, ser perfectas, y nos hacen sentir tan mal con nosotras mismas que comprar ropa y cosméticos es la única solución para sentirnos bellas. Se nos fuerza a idealizar un tipo de cuerpo que no es nuestro cuerpo natural. Y esto hace que muchos ganen grandes cantidades de dinero a nuestra costa. Idealizar un cuerpo poco realista y natural no sólo es dañino para nuestra salud mental sino también para la física. Las mujeres a menudo se imponen dietas poco saludables y prácticas restrictivas en un intento desolado por conseguir lo inalcanzable. Hay multitud de ejemplos de dietas ridículas, como la del sirope de savia o la del pomelo. Una versión aparentemente más inocente, que estoy segura de que muchas mujeres han probado en algún momento, es la vegetariana, baja en grasas y baja en calorías. ¿Es ésta una dieta saludable para el cuerpo femenino? No lo es. El cuerpo de una mujer es extremadamente sensible a las señales de hambruna y puede ponerse en modo alerta si detecta estas señales. Pasar hambre no te va a aportar salud a largo plazo y tampoco atractivo sexual.

Uno de los principios que considero más importantes es que seas *tú misma*. Y cuando hablamos de apreciar la naturalidad de la mujer, no significa que debemos rehuir de ciertos “lujos”, maquillaje y moda. Nada más lejos. Los productos de belleza y maquillaje, sobretodo si optamos por los más naturales, no suponen un riesgo para la salud. Nada de lo que digo aquí debe impedirte usar maquillaje, vestirte como más te gusta o tener 20 pares de zapatos en el armario. Haz lo que te haga sentirte bien contigo misma. Sólo recuerda esto: no *necesitas* maquillaje para ser guapa. No *necesitas* estar a la moda. No *necesitas* joyería cara o cirugía estética, ni nada de lo que te vendan en los anuncios. Sólo *necesitas* aceptar quien eres y disfrutar de ello a tope, junto con el maquillaje, ropa y comportamientos que *tú* elijas.

Quizás lo peor de todo es que estos cánones de belleza enfrentan a las mujeres. Si no creo en la diversidad del cuerpo femenino, me estaré comparando constantemente con otras. Me mediré, me pesaré y me juzgaré. Siempre estaré preocupada de no dar la talla. Asimismo, mediré a otras, pesaré a otras y juzgaré a otras. Me enfrentaré a ellas. Sentiré envidia. ¿Esa mujer está más buena que yo? ¿Cómo consigo lo que tiene ella? Las apariencias se convierten en una competición. Pero si rechazamos la idea de una forma de cuerpo común e ideal, y en su lugar nos enorgullecemos de nuestras propias formas únicas, entonces no tendremos que competir en la carrera para la belleza y el amor. Entonces podremos celebrar nuestras diferencias y reconocer una verdad básica de la naturaleza: tú tienes un ADN único, un cuerpo único, una personalidad única y una historia y vida únicas.

Celebrar esa belleza única con la que has nacido no significa que no puedas fijarte objetivos. No significa que te rindas ante la pérdida de peso, la forma física, el estado de tu piel o cualquier otro marcador externo de salud y atractivo físico/sexual. Eso sigue siendo importante. Solamente significa que aceptas tu cuerpo tal y como ha sido diseñado. Que te encuentras cómoda con quién eres, que te quieres a ti misma, que

te mueves por la vida con alegría, y que te atreves a ser tú misma, sin vergüenzas y sin complejos. Esto te permite querer y no temer a otras mujeres, y sin estos miedos puedes volverte más segura de ti misma y despreocuparte por cómo te juzgan los demás.

Disponible en: <http://www.evamuerdelamanzana.com/2015/02/mujer-y-salud-la-dictadura-de-la-belleza>. Acceso en 03 de marzo de 2015

PARA INTERPRETAR

1. ¿Qué punto de vista defiende el texto? ¿Estás de acuerdo o no? ¿Por qué?

2. ¿Hay un único modelo de belleza? ¿Por qué?

3. ¿Qué se comenta en el texto sobre la valoración de si mismo?

4. ¿Cuáles son los efectos de un modelo de belleza para las mujeres?

5. ¿Para ser bella hay que tener un cuerpo perfecto?

6. ¿Dé acuerdo con el texto como podemos aceptar nuestro propio cuerpo?

7. ¿Cuál es el tipo de belleza más valorado en el ambiente en el que vives?

8. Haz una lista de palabras del texto que no conocías.

9. Escribe (C) para correcto y (I) para incorrecto.

- a) Debemos dejar que los cánones de belleza se infiltren en nuestra mente.
- b) No *necesitas* joyería cara o cirugía estética, ni nada de lo que te vendan en los anuncios.
- c) Hay multitud de ejemplos de dietas ridículas, como la del sirope de savia o la del pomelo.
- d) Celebrar la belleza única con la que has nacido es la única manera de lograr sus objetivos.

10. Lee la tira y coloca las frases del recuadro en los lugares correspondientes.

Algunas posturas poco estéticas sobre la cirugía estética



...y, ¡sí lo necesitan!

Ni loca

Una cosita de nada.

Ahh do sta bald
¿Yo? ¡regia!

¡Epa esa mirada no es mía!

11. En la tercera viñeta, el sinónimo para la palabra *ganas* es:

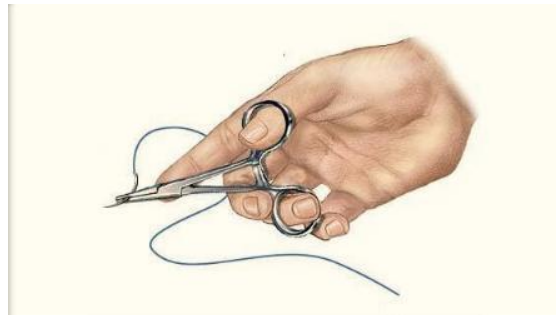
- a) voluntad. b) oportunidad. c) plata d) desesperación.

12. En la primera viñeta en la frase “... nunca te la harías”, la palabra destacada en bastardilla se refiere a _____

13. En la última viñeta, el equivalente de la expresión “te das cuenta”

- es: a) te alegras
b) te aburres
c) te enteras
d) te enfadas
e) te duele

14. Y tú ¿qué piensas de la cirugía estética? ¿Es una necesidad o una vanidad?
Justifica tu punto de vista.



COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Escucha la canción “ Antes muerta que sencilla” de María Isabel y ordena las estrofas numerándolas de 1 a 5

Antes muerta que sencilla

(María Isabel)

Peluquería, crema hidratante

Y maquillaje que es belleza al instante

Abrid la puerta que nos vamos pa'la calle

Que a quién le importa lo que digan por ahí ()

Antes muerta que sencilla,
ay que sencilla, ay que sencilla
Antes muerta que sencilla,
ay que sencilla, ay que sencilla

El pintalabios, toque de rímel
Moldeador como una artista de cine ()

Y hemos venido a bailar
Para reír y disfrutar
Después de tanto y tanto trabajar
Que a veces las mujeres necesitan
Una poquita, una poquita, una poquita, una poquita libertad ()

Y es la verdad porque somos así
Nos gusta ir a la moda, que nos gusta presumir
Que más nos da que digas tú de mí
De Londres, de Milán, de San Francisco o de París ()

Mucho potaje de los de antes
Por eso yo me muevo así con mucho arte
Y sí algún novio se me pone por delante
Le bailo un rato
Y una gotitas de Chanel nº 4
¡El más barato!
Que a quién le importa lo que digan por ahí ()

Antes muerta que sencilla,
ay que sencilla, ay que sencilla
Antes muerta que sencilla,
ay que sencilla, ay que sencilla.

Disponible en < <http://www.musica.com/letras.asp?letra=828402>>. Acceso 03 de marzo de 2015.

COMPRENDIENDO LA CANCIÓN

1. ¿Crees que desde niños ya somos influenciados por el mercado de la moda y de la vanidad? ¿Cuál debe ser, en tu opinión, el papel de los padres, abuelos y otros ante esa situación?

2. La canción enfatiza el lado femenino de la vanidad. ¿Crees que los hombres también sufren presión social para encajarse en los patrones de belleza?

3. Piensas que los ideales de belleza son iguales para todo el mundo?

4. ¿Por qué en la canción aparecen los nombres de las ciudades de Londres, Milano, San Francisco y París?

5. ¿Qué tipo de libertad nos presenta la canción?

6. ¿Cuál es la diferencia entre autoestima y exceso de vanidad?

ANEXO D – CADERNO DE CRÔNICAS


Cronistas



Organizador



CadernodeCrônicas

Organização: 



APRESENTAÇÃO

Este fanzine intitulado Caderno de Crônicas, é a compilação de crônicas produzidas pelos alunos das turmas 11 e 12 do 1º ano do ensino médio do PEMJA – Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos. O trabalho foi realizado durante o 2º semestre/2014, com o intuito de mostrar aos alunos a importância de se saber a respeito dos gêneros literários. Além da apresentação dos vários gêneros, as aulas foram direcionadas para o aprofundamento de conhecimentos sobre crônicas. Trabalhamos com o cronista Nei Lopes, que traz uma linguagem bem próxima da vida por muitos dos alunos, e por ser um homem negro que quebrou o paradigma imposto pela sociedade brasileira para o homem negro contemporâneo, que não é visto como escritor. Foi pautado esse olhar sobre a literatura apresentada, objetivando desenvolver uma produção literária da turma, que é composta em sua grande maioria por alunos negros, alunas negras e alunos de baixa renda, que por diversos motivos não puderam concluir os estudos no tempo regular.

Foi um grande prazer incitá-los e mostrá-los que são capazes de tornar literatura suas vivências e seus pensamentos, suas histórias e seus casos. Esse trabalho foi realizado no meu período de estágio curricular obrigatório, necessário para minha formação de Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 02 de dezembro de 2014

Amor



Amor, amor, como se explica?

Vejo, no céu azul e branco, o sol a clarear. Depois o céu cheio de nuvens escuras, lá de cima eu sinto isso como amor, amor.

E aqui embaixo tanta guerra, tantos conflitos, muito racismo, tanta riqueza, tanta miséria...

Para quê? No sorriso de um bebê vejo amor, pureza. Como tudo poderia ser diferente se existisse só amor. Se todos olhassem para cima e pensassem, entenderiam o amor. E quando sentissem o verde, o pomar, a natureza... isto é amor, amor.

Viagem



Na véspera do feriado da Semana Santa, Mariza, minha irmã, me convidou para viajarmos com ela. Achei que estava muito em cima da hora, talvez se ela tivesse convidado com antecedência... A possibilidade de encontrarmos passagem também era difícil. Disse pra ela que pensava em ficar em Belo Horizonte mesmo neste feriado, mas ela com vários argumentos que me convenceram a partir com ela na mesma noite do convite, com destino a Cabo Frio, cidade litorânea do estado do Rio de Janeiro.

Chegamos na manhã do outro dia, guardamos as malas, tomamos um café rapidinho e como boas mineiras partimos pra praia.

- Ótimo começar o dia num lugar maravilhoso, muito obrigada irmã por ter me arrastado pra cá.

- Não tem de que, adoro sua companhia.

Diferenças que se tornam igualdade



Quando eu tinha onze anos, estudava em uma determinada escola rígida, onde os diretores de lá pareciam verdadeiros sargentões. Não demonstravam ter amor pelo trabalho, tampouco carinho comigo e com as outras crianças.

Lá dentro havia duas divisões, classe alta e classe baixa. O que me fazia ser diferente dessas crianças era o muro da escola, que nos separava. Enquanto os pais das crianças ricas, paravam seus carrões na porta da escola, eu e meus colegas saíamos por um pequeno portão, tão estreito que passava apenas uma criança por vez.

Assim o tempo foi passando, e eu comecei a perceber que o mundo deles era diferente do meu. Eles eram ricos e eu e meus colegas éramos pobres.

Muitas vezes subíamos no muro para ver qual tipo de brincadeira eles brincavam; qual tipo de roupa eles vestiam. Eu olhava e lá estavam meninas de saia rosa, sapatilha e cabelos impecáveis, escovados, logo chegava uma senhora vestida toda de preto dando ordens a todos. Aí começavam todos, em sintonia, a dançar. Os meninos tocavam vários instrumentos, e então começava a marcha. Ficávamos ali horas olhando, observando aquele ritual, que durava vários dias.

Um dia, para minha surpresa, eram esses meninos que estavam nos olhando por cima do muro. Neste dia eu e minha turma brincávamos de pular corda, outros rolavam na grama e subiam nas árvores. Então esses meninos chamaram a professora e disseram: “ professora porque não podemos brincar assim? Queremos rolar na grama, subir nas árvores, comer sentados no chão, enfim, queremos ser amigos deles.” A professora sem ação, marcou um encontro com a nossa turma.

Quando nos encontramos foi muito legal, eles queriam viver a vida que nós vivíamos. Muitos deles levaram vários brinquedos caros. Eu e meus colegas, sem jeito, começamos a brincar com os brinquedos de sempre: corda, patinete, carrinho de rolimã, bola de plástico, boneca de pano, bolinha de gude, finca etc. Gente, foi uma experiência única! As crianças ricas queriam brincar com os nossos brinquedos... Nos tornamos amigos, passamos a nos encontrar na pracinha do bairro aos fins de semana para brincarmos. Assim, aquele muro que um dia nos separou nos uniu também.

Festa em família



Todo ano juntamos a família para comemorar o aniversário de nossa avó, Dona Clô, oitenta e cinco anos bem vividos!

Todo mundo vai, minha mãe, minhas tias, que aliás, são todas casadas, em especial a tia Né que casou-se com o José.

O Ti'zé como gosta de ser chamado, conta uma lorota que só ele pra aguentar.

No último aniversário da avó Clô, o Ti'zé disse:

- Fui parado em uma blitz sem carteira de habilitação e sem o documento do carro. E pra piorar o policial me deu bom dia!

- Oh Ti'zé inventa outra sô!

E pra piorar, o Ti'zé, disse escondido só para os cuecas de plantão que tinha pegado três mulheres aqui do bairro. Joana, a loira da rua 15, Denise, a morena da rua lá de trás e a Carla... Antes mesmo do Ti'zé completar a frase o primo Dico disse:

- Zé, não precisa responder, porque a Carla na verdade é o Carlão do calçadão!

Velório engraçado



Lá pelas três horas da manhã estávamos, eu e minhas primas, Laura, Dora, Maria José, Maria Inês, minha irmã Márcia e Dona Carmem, uma amiga, no velório de nosso tio Osvaldo. O restante do povo já havia ido cada qual para sua casa, descansar, retornariam só no outro dia pela manhã.

Deixamos a porta da capela mortuária recostada, pois Irineu, marido de Laura, e seu filho Edgar descansavam dentro do carro, do lado de fora da capela. Enquanto conversamos um pouco relembando momentos da vida com o tio Osvaldo, fomos surpreendidas com a entrada de um bêbado na capela. Ele sentou-se de frente pra gente e nos abordou com perguntas. Perguntou quem era o morto. Como não respondemos, levantou-se e foi até o caixão. Debruçou-se. Pasmem... Quase o morto foi ao chão com o caixão e tudo. Pedimos ao bêbado que fosse embora dali, mas ele se recusou e continuou lá. Minha prima Laura foi ao banheiro e ligou para o marido. Ele veio e ligou para a polícia que logo chegou e levou o bêbado dali.

Rimos bastante da situação.

Traumas da Ditadura

M [REDACTED] Z

Na época o Brasil estava em plena ditadura. As famílias sofriam na pele esta crise.

Atores e cantores que não passaram na censura na maioria das vezes eram extraditados. As crianças nas escolas tinham que saber o nome do presidente do Brasil sempre que mandavam (que no caso na década de 1970 era Emilio Garrastazu Médici).

Uma vez por semana a bandeira era hasteada atrás da escola e o hino nacional era cantado com a mão no coração.

Em São Paulo, no bairro Santo André havia uma família formada por um pai de nome Reinaldo, mãe de nome Leonor e sete crianças pequenas.

O pai era ajudante de pedreiro, a mãe lavadeira e os filhos maiores cuidavam dos menores.

Um certo dia o pai ficou sabendo que a montadora de carros iria abrir vagas, para todas as profissões.

Na manhã seguinte ele chegou bem cedinho, porem havia mais de 100 pessoas na sua frente. Mas ele não se importou com isso, ele achava que haveria vagas para todas para todas aquelas pessoas. Quando tinha completado três horas e quarenta minutos havia milhares de pessoas na fila. De repente ao invés dos portões se abrirem, foi à cavalaria montada que chegou e com toda violência os policiais jogavam seus cavalos em cima das pessoas foi um massacre. O pai de família que estava na fila foi derrubado ao chão com um grande coice de cavalo.

Ele chegou todo ensangüentado, as crianças se assustaram e começaram a chorar. O pai contou toda a história que havia acontecido aos filhos.

Varias décadas se passaram e alguns filhos deste homem quando vêem um policial montado a historia vem a tona também o medo, revolta e a dor.

Flor

[REDACTED]

Sujão era uma criança que morava na cidade com seus irmãos, longe dos pais, que moravam em uma fazenda, na roça. Sujão gostava muito de jogar futebol no campo de terra que havia perto de sua casa, mas todos os dias seu irmão mais velho tinha de forçá-lo a tomar banho, caso contrário, como acontecia às vezes, ele dormia sem banho, por isso os irmãos o apelidaram de Sujão.

Quando sua mãe chegou da fazenda, ficou sabendo do apelido e o motivo dele. Então pegou uma flor de plástico e bateu com ela no Sujão. Os irmãos passaram a gozá-lo dizendo:

- Em mulheres não se bate nem com uma flor, mas em Sujão só com flor de plástico.

Encontro Fatal



Era 14 de agosto de 2003, meu irmão Denis estava com um comportamento estranho, talvez pelas drogas ou pelas brigas familiares. Mal eu poderia imaginar que era com meu grande encontro. Eu tinha dezessete anos e não havia beijado ninguém.

Já se passavam dois dias e eu não podia imaginar que eu teria meu primeiro encontro. O cabelo era encaracolado, ombros largos e cintura fina, era a descrição que havia recebido no chat online "Love Day". Mas não me importava características físicas, pois em poucos dias de conversa eu Jam me sentia apaixonado pela pessoa do outro lado do computador, enfim, faltava um dia para que nós nos encontrássemos.

O nome dela era Laila58, marcamos o encontro em um shopping que ela dizia ser próximo da sua casa. Gostei também, pois era próximo da minha casa também. Chegando ao ponto de encontro, na hora marcada, eu procurava, mas não a encontrava. Já estava desistindo, resolvi perguntar a uma jovem que estava de costas para mim se ela não vista uma pessoa com as características de Laila, quando ela se virou para responder, um grande susto... Era meu irmão vestido de mulher.

Eu disse:

- Denis, você está indo para o carnaval mais cedo?

Denis respondeu:

- Espera! Você procura por Laila?

Eu não poderia imaginar o que estava acontecendo, larguei tudo e fui logo pra casa, eu poderia aceitar isso do meu irmão mais novo. Peguei logo a arma de meu pai e antes que Denis chegar lá em casa, ali mesmo na rua, onde ele já apontava na esquina, acertei três tiros... Matei meu irmão.

Fui preso, mas consegui liberdade condicional para ir ao enterro de Denis. Minha cabeça doía muito, eu sentia que tinha de contar para papai o motivo que me levou a matar meu irmão, o que tinha acontecido naquela tarde. Ao iniciar meu discurso chorei muito, não conseguia contar a verdade, a dor da culpa me matava. Então, com os braços algemados nas costas, saltei de cabeça na cova preparada para meu irmão. Morri naquela tarde fisicamente, mas na verdade estava morto desde o dia 14 de agosto, o dia em que matei meu irmão.

Tempos modernos



1969 - Os pais perguntam ao filho, irritado com seu desempenho:

- Que notas são essas?

2009 – Indignados com as notas do filho, os pais perguntam ao professor de seu filho:

- Que notas são essas que o senhor deu meu ao filho?

Família

O pai fala pra mãe:

- O Bolsa família vai pagar mais 65 reais para quem tem 5 filhos. Mulher, deixa as crianças e vem pro quarto vamos aumentar nosso orçamento.

Tempos difíceis



Tudo começou quando Júlio fez doze anos. No dia de seu aniversário, sua mãe preparou uma grande festa, com bolo, balões coloridos, doces e salgados. Estávamos todos felizes quando três caras muito mal encarados invadiram sua casa e roubaram todos os preparativos, além de destruir a festa, roubaram algo mais valioso, a felicidade de Júlio.

Ele ficou tão triste, que decidiu desabafar, escrevendo, começou com palavras simples, que ele achava que poderiam mudar o mundo, mas pensou:

- De que adianta falar de paz e de amor, se estamos vivendo em um mundo rodeado de tristeza e dor.

Então Júlio começou assim: se o homem tivesse um pouco mais de consciência e solidariedade com o outro, não teríamos pessoas morando nas ruas ou sendo mortas sem motivos. Devemos nos conscientizar que o mundo ficaria melhor se fizéssemos a nossa parte. Vamos nos unir, porque unidos somos mais fortes e podemos disseminar a paz.

E Júlio espalhou folhetos com esse pequeno texto em seu bairro e pode perceber melhorias começando a acontecer, os roubos diminuíram, as crianças voltaram a brincar nas ruas e Júlio sentiu paz em seu coração.

Irmãos



Querido irmão

Anteontem joguei muito futebol, na companhia de alguns amigos.

Depois fumei um pouco e nos divertimos escalando uma montanha, até que anoiteceu. Então descemos a montanha, sentamos à mesa, tomamos sopa, depois comemos arroz, bife, salada, e por último, tomamos café. Em seguida, nos sentamos na varanda. No dia seguinte andamos muito a cavalo.

Abraço do seu irmão Scaninho.

O irmão respondeu:

Scaninho, ontem li um livro pela manhã, à tarde fui ao cinema e à noite, com nosso pai e nossa mãe, fomos ao teatro.

Hoje fui ao colégio, ao meio dia descansei e às três horas peguei papel e caneta pra lhe escrever.

E pararei finalmente aqui porque é hora de me despedir, pois ainda tenho que enviar-lhe esta carta pelo correio e os relógios já estão marcando cinco horas.

De seu irmão Fratelo.

Lembranças



Ainda ontem, trafegando pela avenida Abílio Machado, fiquei preso num congestionamento que ia bem além do alcance da minha visão. E que me impedia de seguir para o centro de Belo Horizonte, onde pagaria umas contas no banco.

Insatisfeito com aquela situação, procurei sair da avenida virando na primeira rua à direita. Precisava sair daquele caos. Após passar por algumas ruas deparei-me com um bairro tranquilo. Naquele momento veio em meu pensamento diversas lembranças...

Existiu naquele lugar uma pequena fazenda onde passei parte da minha infância. O lugar me proporcionou uma calma muito grande. Lembrei-me da lagoa, que existia na parte mais baixa do terreno, onde vivam muitos peixes, Lembrei-me também da canoa velha que ficava dentro d'água, na beirada da lagoa. As vezes tirávamos a água de dentro dela e arriscávamos atravessar a lagoa, mesmo sabendo que ao chegar do outro lado a canoa já estava quase afundando.

Fiquei ali, horas, lembrando... Como se eu, de repente, tivesse me transferido para o interior, roça mesmo, entende?

Promessas Contínuas



No ano de 2014 a empresa Belém Jardim propôs para seus colaboradores algumas renovações na parte física e na mentalidade.

Com a empolgação e a esperança de melhor futuro criou-se muitas expectativas e grande alvoroço juntos. A partir daí, aqueles que estavam à frente do desenvolvimento das idéias. Pregaram a necessidade de todos vestirem a camisa da empresa. Visando “o bem maior”.

Pois bem! Todos agitados, fiscalizando, dando sugestões e cada dia mais dispostos. Porém, depois de algum tempo, percebe-se que as mudanças estavam somente na construção. Sendo o dialogo deixado de lado.

Varias reuniões, gritos e desrespeito que parecia a visão de um passado na frustração de um futuro já vivido. Muitos funcionários se desligando da empresa com a justificativa de que tudo permanece o mesmo. Assim o presidente sugere momentos de lazer para que houvesse mais entrosamento. Surge o futebol. Mas como sempre no Belém Jardim tornou-se outra enganação que entrou para a estatística das promessas contínuas.

Porque o saco está cheio

Em [REDACTED] a

Tenho muitos netos de sangue e de coração. Certa vez, meu neto mais velho bem no dia da avó, que é dia 26 de julho, pois se considera a santa Nossa Senhora de Santana avó de Jesus. Trouxe-me uma oração de presente:

“Pai nosso da vovó

Vovó nossa que estais em casa. Bendita seja os seus beijos, seus carinhos e sua bondade. Que sempre te guarde o Papai do céu, e também os nossos doces de cada dia. dai-nos hoje e amanhã também. Perdoai as nossas bagunças, assim como já perdoastes as travessuras de nossos pais. Não deixeis sofrer beliscões. E livrai-nos de todos os puxões de orelha, Amém”.

A expressão “saco cheio”ouvia desde menina em todos os lugares.

- Estou com saco cheio de tanta violência!

- Estou de saco cheio de tanto falsidade no mundo.

Na véspera do dia das crianças liguei para o meu neto mais novo, de apenas 7 anos, e perguntei o que ele gostaria de ganhar da vovó no seu dia. E ele pensou, pensou e depois me respondeu o seguinte:

- Vovó, eu quero ganhar o maior saco cheio de beijos! Engoli um grande nó que deu em minha garganta, e as lágrimas começaram a escorrer em meu rosto. Este tipo de saco eu nunca tinha ouvido falar.

Mariana Grande

Em 1989 uma moça trabalhava na biblioteca de uma escola do bairro Palmital em Santa Luzia.

Uma tarde a biblioteca encheu de crianças pedindo livros para fazer uma pesquisa sobre Mariana Grande.

Aquela moça procurou em vários livros e enciclopédias, mas não encontrou nada.

Quando foi lá pelas 15 horas, aquela funcionária começou a se desesperar com tanta criança chegando, então ela pediu ajuda ao diretor e aos professoras da escola.

Ninguém sabia. Pensaram que poderia ser um arraial da cidade de Mariana. Pequisaram mas nada encontraram.

Ela, então, decidiu perguntar novamente para as crianças o nome da pesquisa e, em coro, todas repetiram: - Mariana Grande!

Ela falou: - Fala só um, e bem devagar.

Um menino repetiu a mesma coisa. Ela falou: - Fala outra vez.

Ele repetiu bem devagar. Foi então quando caiu a ficha... A funcionária perguntou: - A professora escreveu no quadro?

Eles disseram: - Não! Ela ditou.

Então a moça falou: - Turma, não seria um homem? Um líder indiano que pregava a paz?

Eles responderam: - é, é, é, é, é, isso mesmo.

Ela falou:

- Não seria Mahatma Ghandi?

- Sim, é esse mesmo.

Minha vida, nada mole vida

Saindo de casa para ir ao sacolão, juntamente com minha filha Rafaela, com uns quinze reais. De repente me deparo com um papel meio amarelado com dourado que reluzia os meus olhos. Mas quando apanhei o papel no chão, para minha surpresa, eram duas notas de vinte reais. Meu coração disparou por um instante. O que fazer!? As notas estavam bem na quina do portão de uma das casas da rua. E aí? Chamar ou não chamar? A minha consciência falava em minha cabeça, com pesar: “bata no portão e devolva o dinheiro”. Eu estava com pouco dinheiro e precisa fazer compras. Por que não podia ficar com o dinheiro? Mas a minha consciência voltava a me cobrar: “Bata no portão e devolva o dinheiro”. Bati no portão. Veio um senhor meio desconfiado e abriu o portão. Quando devolvi pra ele o dinheiro, ficou olhando pra minha cara como se dissesse: “Mas que camarada é este!? Acha quarenta reais e devolve! Ou é burro ou ainda existem pessoas honestas?”. Vai saber o que ele estava pensando, né? Pelo menos fiz minha parte, devolvi o dinheiro e fiquei com a consciência tranquila.

Os ônibus antigos e o MOVE

Estava eu sentada, ouvindo uma passageira dizer: - estou com tanta saudade da minha linha de ônibus, que se eu a visse, até a beijava. Antes era só reclamação, falávamos que os ônibus demoravam, ficávamos horas esperando, mas era apenas modo de falar, porque depois de trabalhar muito, cansados, tínhamos pressa para chegar em casa.

Hoje não tem mais como correr. Depois que inventaram o tal do MOVE/BRT ficou muito pior, pois temos que fazer a tal da baldeação, viajar nestes ônibus lotados, brigar nas filas pela falta de respeito de uns com os outros...

Antes para trabalhar eu usava duas conduções. Hoje, chego a usar três, quatro. Demoro umas duas a três horas. Isto é horrível. E quando não funciona o ar condicionado é péssimo, já que os ônibus são fechados, sem janelas. Até sonhei que isso era passageiro, mas ao acordar descobri que passageiros somos nós.

Neli e seu pagaré



Em leilã não se levanta a mão porque o leiloeiro pode interpretar como um lance dado.

Um dia comum para muitos, mas para Neli era um dia diferente. Ela foi convidada para ir a um leilão de cavalos. Muito empolgada, vestiu seu melhor vestido de bolinhas, sapato alto, muita maquiagem. Ela nunca tinha ido a um leilão e imaginava que fosse igual ao Jóquei Clube onde aconteciam as corridas de cavalos. “Oba! Vou ver os cavalos Manga Larga Marchador!” Ela queria se destacar na platéia, sentou-se bem na frente. O Tempo foi passando, suas costas doendo pelo desconforto das cadeiras. O leilão estava em andamento: um cavalo pangaré. “Quem dá mais?” Incomodada com o desconforto da cadeira, ela levantou os braços para alongar sua coluna. “Dou-lhe uma!” O leiloeiro entendeu que foi dado um lance. “Dou-lhe duas! Quem dá mais...? Dou-lhe três! Vendido para a moça de vestido de bolinhas”.

- Moço... Não tenho onde colocar um cavalo!

- A senhora comprou e agora tem que levar. Esses cavalos são recolhidos pela prefeitura, por causa de abandono ou maus tratos. Precisamos esvaziar o local.

Rua afora, de salto alto e muito maquiada, lá foi Neli puxando seu pangaré velho, maltratado, com as costas sem pelos e que mal andava direito.

O custo da mudança



Chega o Move em Belo Horizonte. “Transporte rápido e de qualidade para uma metrópole, como é BH!” Era um dos slogans para a implantação do novo transporte urbano.

Márcio ouvia falar muito do Move, mas era uma realidade distante em sua cabeça. Ele via aquelas estações sendo construídas ao longo das avenidas e pensava:

- Como vai ser esse negócio? Não vai ter ponto de ônibus mais não?

Até que chegaram os novos ônibus, com ar condicionado, foi uma grande alegria! Mas logo em seguida, com a utilização diária que Márcio fazia do Move, e com as novas linhas adicionadas ao sistema do Move, a imagem mudou, de maravilha para inferno.

Ônibus lotado, sem espaço para pra se mexer.

Anderson, amigo de Márcio gostou da mudança. Nos ônibus antigos ele ficava parado no trânsito, e agora com 40 minutos está em casa com sua família. Márcio então pensou:

- Ninguém está satisfeito mesmo né?! Meu amigo foi beneficiado com o tal transporte de massa, acho que tudo tem dois pesos e duas medidas.

Assim vai o Move Belo Horizonte afora. Transformando o usuário do transporte público em passarinhos, que ao invés de voar, ficam engaiolados e presos dentro de suas estações, ou mesmo de seus ônibus super equipados com ar condicionado.

Rosa Flor



- Ela vem?

- Quem?

- A Rosa.

Eu e a Rosa estávamos indo para o ponto de ônibus quando de repente não vi mais a Rosa.

Eu disse:

- Cadê a Rosa?!

- Ei moço, você viu a Rosa?!

- Que Rosa cara?! Não conheço nenhuma Rosa não!

Então eu fui cabisbaixo e triste, procurando minha amiga perdida. Quando menos esperava e já chegava perto do ponto de ônibus lá estava minha amiga, sentadinha no banco como se nada tivesse acontecido. Fiquei aliviado ao perceber que não me perdi dela.

O triste fim de Indiamim



Indiamim é um poderoso gorila que vive no jardim zoológico de Belo Horizonte. É uma das atrações principais do local a mais de trinta anos. Lá vivia, mas sem companhia, viva sempre solitário. Um belo lhe trouxeram uma namorada. Aliás, uma só não, duas namoradas. Mais de trinta anos sem nenhuma companhia para o alegrar. Mas uma triste sina do gorila... Quando finalmente conseguiu uma namorada, aliás duas, veio a morte e o levou.

E é assim para nós também, muitas vezes trabalhamos tanto e quando chega a hora da aposentadoria, vem também a morte e nos leva.

Então, enquanto temos vida e saúde, vamos viver intensamente e ser felizes, porque não sabemos que dia vamos ter o mesmo destino que Indiamim.

O susto



Em setembro de 1970, mudei com minha família de Belo Horizonte para a cidade do Rio de Janeiro, precisamente no bairro de Copacabana, na rua Ministro Viveiros de Castro.

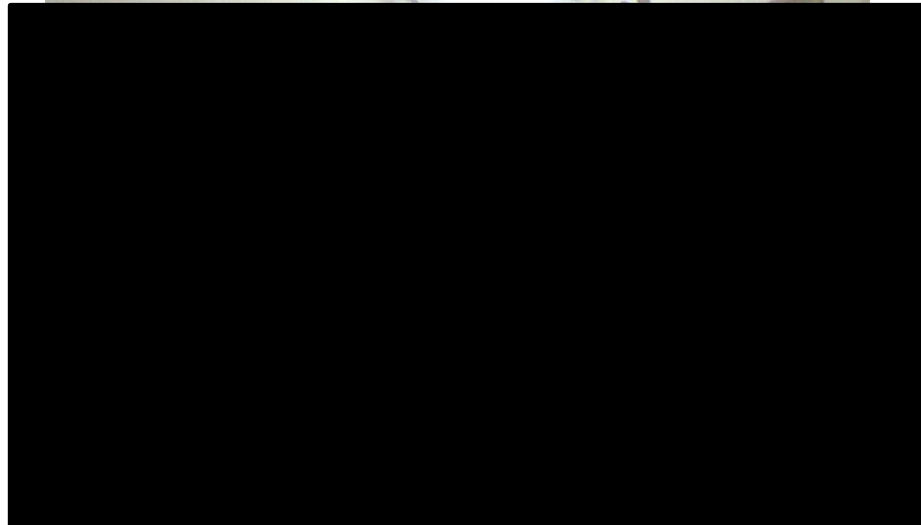
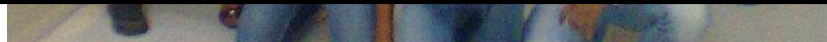
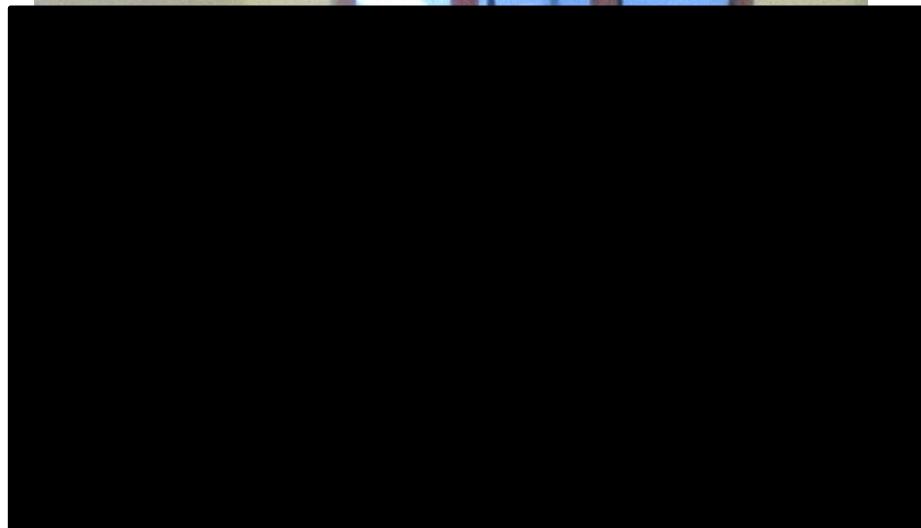
Eu ainda de resguardo de minha segunda menina, com apenas dezessete dias de nascida. Fomos para o Rio meu marido, eu, minhas duas filhas e meu cunhado e minha cunhada, que foram para nos ajudar na mudança, pois minha filha mais velha estava com catapora e eu ainda com dores do parto de minha caçula.

Levei bastante coisa no carro para nos ajeitarmos na primeira noite, pois a mudança com a mobília chegaria só no outro dia. Edilson, meu marido, tirou o banco do carro para as meninas dormirem. Arrumei cama no chão para os cunhados no quarto. Sobrou para nós a copa, cômodo entre os quartos e a cozinha da nova casa. Arrumei no mesmo, ao lado de minhas filhas uns panos para podermos descansar,.

Dormi não sei quanto tempo, mas aquele sono de mãe preocupada com os filhos... Em algum momento fui acordada com o barulho da porta entre a copa e a sala. Era uma porta grande, de duas bandas, e muito barulhenta, rangia com a infinitude da escuridão que pairava sobre aquele cômodo. A porta abriu sozinha ou foi alguém que abriu?! Fiquei com medo e cutuquei o Edilson com o pé, e o chamei baixinho, da altura que vinha minha voz, sussurrava, e ele dormia um sono pesado, custou a acordar. E quando ele começou a acordar, a porta se fechou sozinha, sem que ele a visse aberta.

Contei o que tinha visto, mas ele não acreditou, achou que eu estivesse muito cansada e por isso podia ser tudo fantasia minha. Todo o tempo que moramos lá, eu tinha medo e um sentimento ruim nesta copa. Edilson também chegou a confessar certo dia que as vezes ele queria tomar água ou comer alguma coisa e não tinha coragem de ir até a cozinha, pois tinha de atravessar a copa.

Quando nos mudamos para São Paulo, a vizinha nos contou que o ex-dono tinha falecido ali, naquela copa. Morreu de infarto fulminante depois de uma discussão com sua filha.



O verdadeiro pé frio

A [REDACTED]

Antônio é um cabra lá do interior, mais precisamente do sertão da Bahia. Chegando à cidade grande, o malandro conheceu uma garota e logo foi tratando de se casar. Mas o seu sogro não foi muito com sua cara. Tinha muito tempo que Francisco não visitava sua família no interior. Interior esse que pra chegar até lá, gastava-se dois dias de carro, meio dia de jegue e três horas de barco. O pé frio, Antônio, resolveu levar a sua família para conhecer os seus parentes. Ele estava de férias, mas sua esposa e filha não. O pé frio programou essa viagem sabendo que só teria cinco dias de folga, mas estava decidido a levar sua esposa e filha que ainda não conheciam sua terra natal. Antônio pegou seu carro velho, um carango que já tinha mais de 20 anos de uso. Levou o carro na oficina de seu sogro. O sogro deu uma meia sola no carango e logo depois Francisco encheu o tanque de combustível e lotou o porta malas com as coisas dos três e colocou mais um galão de 50 litros cheio de água também no porta malas. E então pois o bixão nã estrada. Aí começou a luta, o automóvel esquentava e Francisco colocava água. Esquentava e colocava água. Quando chegou na metade da viagem Lisboa avistou uma oficina que ficava embaixo de um pé de manga.

Antônio chegou para o mecânico e disse: - Bom dia compadre. Como vai o senhor? Estou com um pequeno problema com o meu carro. Ele tá esquentando muito. O senhor tem um bocado de água pra me arrumar?

Aí o mecânico foi averiguar o carro de Lisboa.

- Eu tenho duas notícias pra te dar. Uma boa e uma ruim.

- Manda a boa primeiro.

- A minha água acabou.

- E a ruim?

- O seu carro velho fundiu o motor.

Para piorar a situação, o malandro não tinha seguro do carro. Não restou alternativa, tiveram de continuar a viagem de ônibus. De ônibus gastaram mais um dia e meio. No total já tinham gastado dois dias e meio, dos cinco que tinham de férias, só pra ir quando chegaram no ponto de pegar o jegue. Já estava anoitecendo. Foi aí que Antônio ficou

sabeno que teve uma seca terrível no seu estado, e o jegue que ele esperava encontrar para continuar viajando havia morrido de sede. Então o pé frio parou, pensou e concluiu. Hospedou a sua família na casa de uma tia e seguiu viagem a pé. Como já tinha muito tempo que não passava por aquelas bandas, ele ficou morrendo de medo, porque tinha que passar por uma mata fechadqa, que na sua infância ouvia sobre ela histórias de terror. Mas mesmo assim Francisco foi de encontro ao barco. Mas também, por conta daquela seca terrível, não tinha água para navegar. Antônio estava decidido a matar a saudade de sua mãe, que não via fazia anos. Quando o dia estava amanhecendo, Toninho, como era carinhosamente chamado por sua mãe, chegou cheio de saudades da família e sua mãe o olhou pela janela e disse:

- Oi filho, cadê minha neta?

- Oxente mainha, mas eu estou aqui.

- Ocê eu tô vendo. A minha netinha não.

Então Troninho, não muito satisfeito com a atitude de sua mãe disse:

- Como faz pra buscar minha família que ficou lá na cidade?

Mas Francisco não tinha outro meio de transporte a não ser uma bicicleta velha, a magrela que havia pertencido ao seu avô. Antônio pegou a bike e voltou pra cidade pra buscar sua família. Ao chegar na cidade veio a grande surpresa. Teve a notícia de que seu sogro, aquele mesmo que deu uma guaribada no seu carango, havia falecido. Mas acontece que o seu sogro, não era só o seu sogro. Era também o pai da sua esposa, que viajou três dias e meio para conhecer sua sogra. Aí o pé frio parou, pensou e disse:

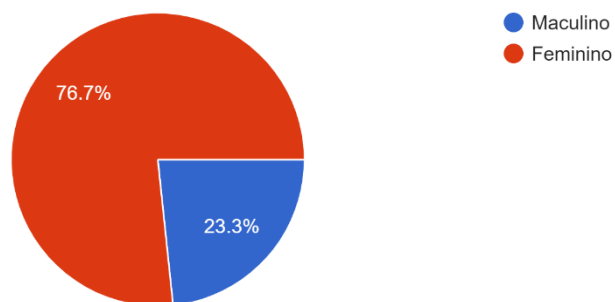
- A minha esposa tem tantas outras chances de ver sua sogra e eu tenho uma única chance de ter certeza que o meu sogro foi visitar São Pedro.

Francisco e sua família embarcaram novamente no ônibus, gastaram mais três dias de viagem, mas a mega surpresa ainda estava por vir. Foi quando o sem sorte e sua família chegaram de viagem e ficaram sabendo que havia sido um alarme falso, o seu sogro não tinha morrido. Esse malandro é ou não é um pé frio?

APÊNDICE A – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DO PEMJA

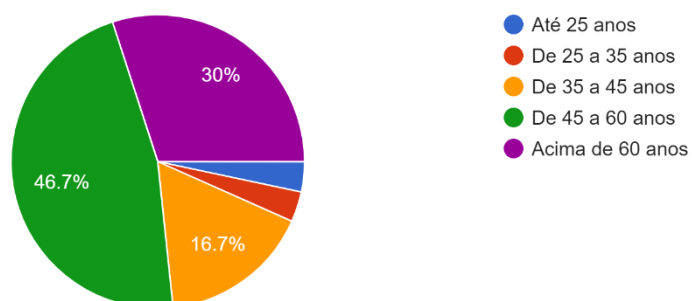
Sexo

30 responses



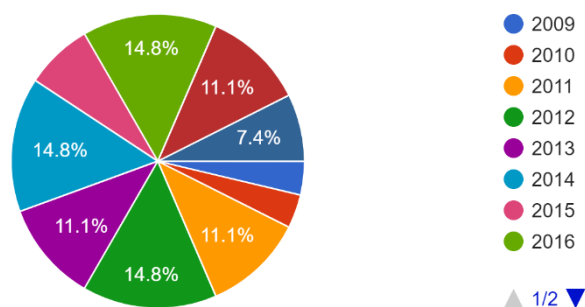
Faixa de Idade

30 responses



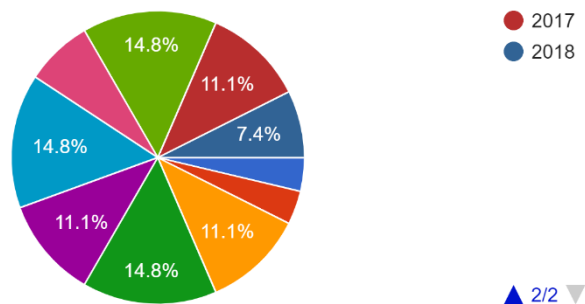
3. Qual o ano de conclusão do Ensino Médio na turma do Pemja -UFMG?

27 responses



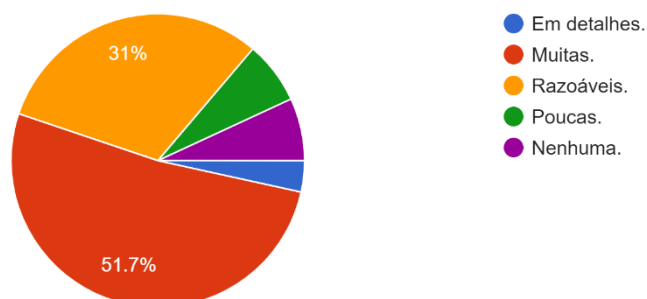
3. Qual o ano de conclusão do Ensino Médio na turma do Pemja -UFMG?

27 responses



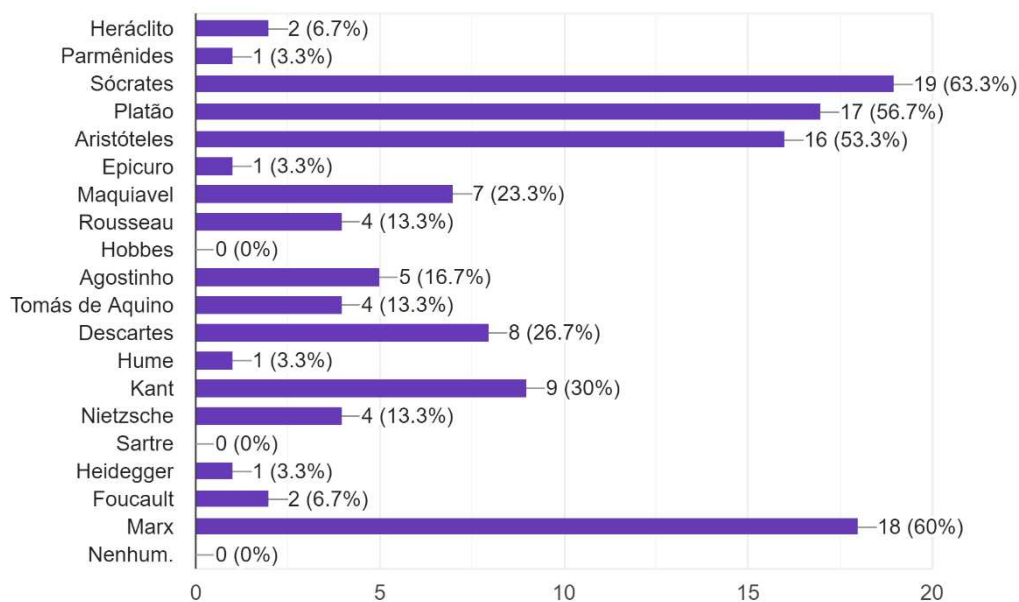
4. O quanto você possui de lembrança de suas aulas Filosofia no Pemja -UFMG?

29 responses



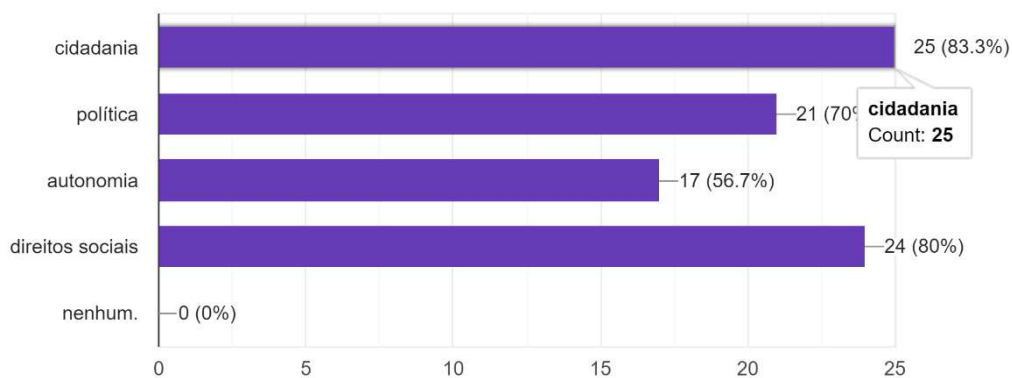
5. Qual autor você lembra de ter estudado nas aulas de Filosofia do Pemja -UFMG ?(marque mais de uma opção se necessário).

30 responses



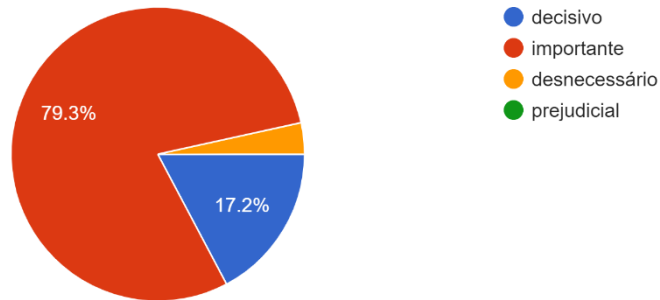
6. Qual tema você lembra de ter estudado nas aulas de Filosofia do Pemja -UFMG ? (marque mais de uma opção se necessário)

30 responses



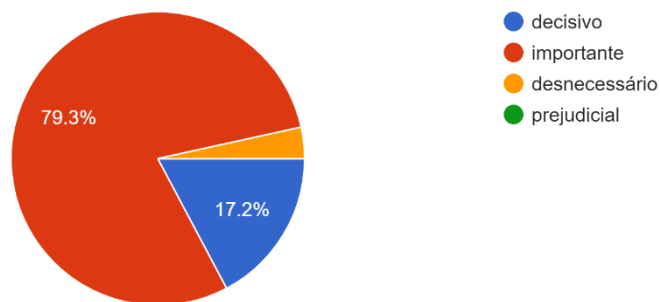
7. Você considera o ensino de filosofia nas escolas:

29 responses



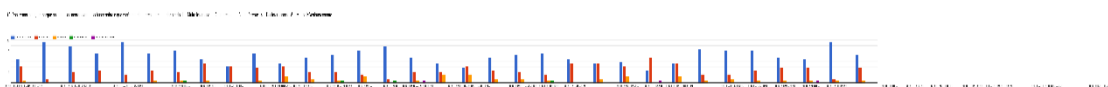
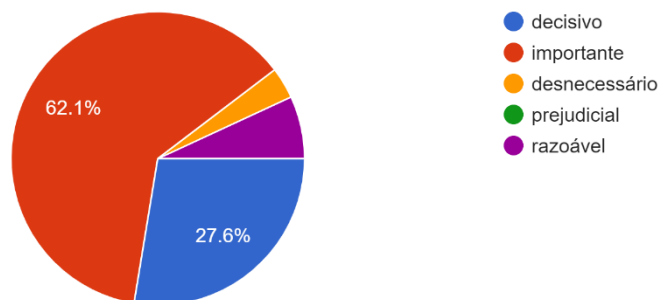
8. Você considera o ensino de filosofia na educação de Jovens e Adultos:

29 responses



9. Você considera que o ensino de filosofia, ofertado pelo Pemja, foi:

29 responses



APÊNDICE B – LIVRO *CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA*



CONVERSAS FILOSÓFICAS na EJA

Uma viagem pelos pensamentos e
pensadores da Filosofia

VINÍCIUS COSTA
2019

CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA

Uma viagem pelos pensamentos e pensadores da
Filosofia!

Vinícius Costa - 2019.

Conversas Filosóficas na EJA: Uma viagem pelos pensamentos e pensadores da Filosofia!

Vinícius Figueiredo Costa

Projeto gráfico: Beatriz Gabino

C837 Costa, Vinícius Figueiredo

Conversas Filosóficas na EJA / Vinícius Costa.
-- , 2019.

104 f. : il

ISBN:978-65-901796-0-9

1. Filosofia. 2. EJA. I. , . II. Título.

CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA

Uma viagem pelos pensamentos e pensadores da Filosofia!

APRESENTAÇÃO



É comum observarmos obras destinadas ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando tratam de assuntos pedagógicos para esta modalidade, vincularem as narrativas para esse grupo restritivamente às suas funções descritivas de conteúdo - mais encontrados em textos prosaicos de livros didáticos. Tal fato, faz surgir um hiato em relação às obras específicas para este público, mais ainda ao tratar sobre o ensino de filosofia relegado ao segundo plano, em projetos educacionais.

Na tentativa de suprir esse cenário, este trabalho propõe apresentar conceitos filosóficos estudados ao longo da história ocidental, em uma obra reflexiva para a EJA. A obra mantém a ludicidade e a simplicidade e realiza discussões sobre os conceitos filosóficos estudados ao longo dos séculos.

A intenção desta obra é levar o estudante da EJA à leitura, bem como toda a família, amigos e comunidade escolar e a compartilhar a reflexão trazida pela história da filosofia. Para o melhor funcionamento desta proposta literária, o livro trabalha a partir de um formato textual antigo, realizado por Platão em seus textos: os diálogos. Esse formato insere-se na proposta sobescrita: promover a reflexão em cima de um texto agradável para o leitor. Além disso, esse formato permite a leitura de várias camadas interpretativas, servindo a todo tipo de leitor. *Conversas Filosóficas na EJA* é uma obra provocadora de um diálogo aberto sobre a Filosofia no mundo contemporâneo e o mundo em que vivemos para todas as idades que frequentam a educação de jovens e adultos.

Espera-se que este livro também possa ser adotado em todo o país, funcionando como apoio literário e didático às ciências humanas e à linguagem nessas escolas que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos.

PREFÁCIO





Conversas Filosóficas na EJA narra os diálogos entre dois homens, Freire e Paulo, que - por sua relação de amizade formada na trajetória das aulas de educação de jovens e adultos - discutem e questionam temas sociais, ético-morais e filosóficos. A obra relaciona as discussões feitas às passagens de estudo de importantes filósofos, demonstrando que os problemas atuais podem ser resolvidos a partir das reflexões filosóficas da Antiguidade à Contemporaneidade. Visa-se, assim, à compreensão de que o texto filosófico é atemporal por sua natureza reflexiva. Apresentando uma conversa entre um jovem e um idoso - Paulo e Freire, a temática da vida é representada de forma leve e suave na voz de dois homens que possuem experiências diferentes.

O livro é formado por quarenta e três (43) diálogos que os personagens realizam durante um ano, começando pelo início de um Ano Novo na escola e, assim, na vida das personagens e finalizando com a reflexão das férias escolares no final do ano letivo - compreende-se o tempo escolar como o tempo da história. A narrativa ocorre no mundo escolar e o olhar sobre o mundo externo é visto pela ótica e experiências das personagens, inclusive em suas percepções e julgamentos sobre a vida.

Além de Freire e Paulo, compõem o universo de *Conversas Filosóficas na EJA*, outros personagens que direta, ou indiretamente, relacionam-se com os protagonistas como: o professor Miguel, a diretora Lise, a companheira de estudos Ana e o porteiro Jota. A partir do humanismo presente na construção da relação de amizade com Freire, que funciona para o jovem como um verdadeiro mestre, Paulo constrói-se como um ser autônomo e, pela consciência adquirida, capaz de discernimento de suas próprias questões.

Na simplicidade de um diálogo cotidiano, *Conversas Filosóficas na EJA*, Freire e Paulo discutem as grandes questões da humanidade sem perder o humor e a leveza, demonstrando que a Filosofia pode, deve e consegue estimular a autonomia, os direitos e a cidadania dos sujeitos da EJA.

SUMÁRIO

- 
- 9** Ano Novo... ou O PRINCÍPIO DA ESPERANÇA DE ERNST BLOCH
- 11** Pai e Filho... ou A EXISTÊNCIA DE DEUS POR DESCARTES
- 13** Deus... ou A PROVA DO PRIMEIRO MOTOR DE TOMÁS DE AQUINO
- 15** Lua... ou O PROBLEMA DO BEM E DO MAL NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA
- 17** Sapatos... ou A HUMILDADE NA SABEDORIA POPULAR ORIENTAL
- 19** Big Bang... ou A NOVA CIÊNCIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO
- 21** Sabonete... ou A RESIGNAÇÃO DE SCHOPENHAUER
- 23** Mãos Dadas... ou O A MICROFISICA DO PODER EM FOUCAULT
- 25** Palavras Difíceis... ou A IDOLATRIA DO FORO PARA BACON
- 27** Ilusão... ou O NÃO SER DE PARMÊNIDES
- 29** Mito, Poesia e Filosofia... ou O CONHECER ENTRE OS PRÉ-SOCRÁTICOS
- 31** Esquecimento... ou A TEORIA DO PERDÃO EM PAUL RICOUER
- 

33 Remédios... ou AS BASES DA HOMEOPATIA EM HAHNEMANN

35 Amizade Fraternal... ou A MORAL ALTERA PARA MONTAIGNE

37 O Sistema... ou A DIDÁTICA DO AMOR DE MORIN

39 O Grande Livro... ou O PENSAMENTO CRISTÃO DUALISTA

41 Repetição... ou A INDÚSTRIA CULTURAL DE ADORNO

43 Escuridão... ou A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

45 Terceira Idade... ou A FILOSOFIA DA VELHICE DE SIMONE DE BEAUVOIR

47 Biblioteca... ou O PAPEL DA MEMÓRIA NA TEORIA DA HISTÓRIA

48 O Tudo e o Todo... ou O MONISMO DE SPINOZA

50 Línguas... ou A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN

51 Pessoa... ou A ÉTICA DOS ANIMAIS DE PETER SINGER

52 Hierarquias Sem Valor... ou O PROBLEMA DA SUPERIORIDADE EM VOLTAIRE

54 ALEGRIA... ou O PRAZER PARA EPICURO



- 55** Liberdade... ou O CONTRATO SOCIAL DE ROUSSEAU
- 57** Ansiedade... ou COMO TRATAR AS NEUROSES PARA JUNG
- 59** Ana... ou A CONSCIÊNCIA FENOMENOLÓGICA
- 61** Sabedoria... ou SÓ SEI QUE NADA SEI POR SÓCRATES
- 63** Doce... ou O MAL ESTAR NA CIVILIZAÇÃO DE FREUD
- 64** Mentiras... ou O PROBLEMA DA INVERDADE PARA KANT
- 65** O Bem e o Bom... ou A EDUCAÇÃO DO HOMEM NA MODERNIDADE
- 67** Guerra... ou A ANTROPOLOGIA DO CONFLITO DE MARGARET MEAD
- 69** Facer o Certo ou o Correto... ou A MORAL CRISTÃ PARA MAQUIAVEL
- 72** Responsabilidade... ou A VERDADEIRA LIBERDADE PARA SARTRE
- 73** Gritos... ou A FUNÇÃO DAS PALAVRAS PARA O BUDISMO
- 75** Ética... ou O EMBATE ENTRE DEONTOLÓGICOS E CONSEQUENCIALISTAS
- 77** Narcísio... ou A FUNÇÃO EDUCATIVA DO MITO EM BARTHES



- 79** Telefone... ou A MODERNIDADE LÍQUIDA DE BAUMAN
- 80** Falas... ou A ORATÓRIA E A RETÓRICA SOFISTA
- 82** Chiclete... ou A FILOSOFIA DO CUIDADO EM HEIDEGGER
- 85** Relógio... ou A TEORIA DO TEMPO EM KOSELLECK
- 86** Férias... ou A IDENTIDADE NACIONAL PARA BOURDIEU
- 89** Bibliografia



CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA





ANO NOVO...

...ou O PRINCÍPIO DA ESPERANÇA DE ERNST BLOCH

“O homem é alguém que ainda tem muito pela frente. No seu trabalho e através dele, ele é constantemente remodelado. Ele está constantemente a frente, topando com limites que já não são mais limites; tomando consciência deles, ele os ultrapassa.”

BLOCH, E. O Princípio Esperança.

 - Vamos para aula, Paulo? Pode entrar em sala! Freire abraçou o jovem pelo ombro.

 - Freire, você sabe que eu fico ansioso no início de ano. Não sei se vou dar conta...

Freire riu - secretamente - já imaginando que esta seria a resposta do amigo mais novo. Todavia, insistiu interessado:

-Mas este ano será diferente.

- Por que, meu velho? Os professores vão, por acaso, dar aulas sem cobrar provas depois? Queria tanto uma escola sem testes....

-Não, filho. Os professores desse ano cobram até mais pelo que eu ouvir falar das turmas anteriores. Afinal, agora estamos no Ensino Médio!

- Então, eu não vou nem entrar! Brincou Paulo.

/// - Sem medo, cara! As coisas belas só aparecem quando as encaramos frente a frente.

/// - Sei não. Pelo menos, continuamos na mesma turma, né?

- Pois é, meu jovem amigo... demos essa sorte...podemos continuar fazendo os trabalhos em grupo juntos. E a carona para casa continua de pé. Vale a pena, não?!

- Vale, meu amigo... vale! Sigamos em frente!

E, juntos, o jovem e o velho, caminharam em direção a sala de aula para o início de mais um começo de mais um ano.






PAI E FILHO...


...ou A EXISTÊNCIA DE DEUS POR DESCARTES

“Dado que, no nosso conceito de Deus, está contida a existência, é corretamente que se conclui que Deus existe. Considerando, portanto, entre as diversas ideias que uma é a do ente sumamente inteligente, sumamente potente e sumamente perfeito, a qual é, de longe, a principal de todas, reconhecemos nela a existência, não apenas como possível e contingente, como acontece nas ideias de todas as outras coisas que percebemos distintamente, mas como totalmente necessária e eterna. E, da mesma forma que, por exemplo, percebemos que na ideia de triângulo está necessariamente contido que os seus três ângulos iguais são iguais a dois ângulos retos, assim, pela simples percepção de que a existência necessária e eterna está contida na ideia do ser sumamente perfeito, devemos concluir sem ambiguidade que o ente sumamente perfeito existe.”

DESCARTES, R. Princípios da Filosofia.

Paulo nunca foi um jovem comum. Seu espírito questionador sempre o fazia perguntar, perguntar e perguntar. Sem parar. Não é à toa que logo virou amigo de Freire! Não havia como ser diferente. Só podia ser dessa forma. Antes de ir embora da escola naquela noite, o curioso jovem não se conteve e puxou papo com seu velho amigo.

 - Freire! Por que você é pai?

 - Hum... Pensou Freire. Primeiro me diga: por que você é filho de alguém? Freire devolveu a questão na mesma moeda.

- Não vale! Eu perguntei primeiro! Interpelou Paulo.


DEUS...

...ou A PROVA DO PRIMEIRO MOTOR DE TOMÁS DE AQUINO

É preciso que tudo o que se move seja movido por outro. Assim, se o que move é também movido, o é necessariamente por outro, e este ponto por outro ainda. Ora, não se pode continuar até o infinito, pois neste caso não haveria um primeiro motor, por conseguinte, tampouco outros motores, pois os motores segundos só se movem pela moção do primeiro motor, como o bastão, que só se move movido pela mão. É então necessário chegar a um primeiro motor, não movido por nenhum outro, e este, todos entendem: é Deus."

TOMÁS DE AQUINO. Suma Teológica.

Paulo estava com a cabeça quente naquela noite:

 - Velho, não aguento mais essas aulas de filosofia medieval! Para você Deus existe mesmo? Mesmo, sabe? De verdade, verdadeira?


Freire olhou nos olhos do seu jovem amigo:


 - Claro que não, Paulo!

A fala causou espanto nos olhos do menino. Pensou que, como de costume, seu mestre-amigo iria responder que sim. Mas Freire prosseguiu:

- Talvez seus filhos humanos existam e nos pensamentos deles Deus também existe, mas um Pai apenas é.

- É o que, homem?

 - Pela minha experiência, filho: Olhos sorrindo como os meus agora, apenas. Olhos sorrindo em ver a felicidade de ver seus filhos crescerem.

Paulo ficou mais confuso do que de costume naquele dia. Mesmo assim não insistiu no questionamento e foi para casa, confortado por um sentimento que não compreendeu muito bem. 


LUA...


...OU O PROBLEMA DO BEM E DO MAL NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

“Quem não for capaz de definir com palavras a ideia de bem, separando-a de todas as outras, e, como se estivesse numa batalha, exaurindo todas as refutações, esforçando-se por dar provas, não através do que parece, mas do que é, avançar através de todas estas objeções com um raciocínio infalível, não dirás que uma pessoa nestas condições conhece o bem em si, nem qualquer outro bem, mas, se acaso toma contato com alguma imagem é pela opinião, e não pela ciência que agarra nela, e que a sua vida atual passa a sonhar e a dormir, pois, antes de despertar dela aqui, primeiro descerá ao Hades para lá cair num sono completo?”

PLATÃO. A República.

Paulo curtia a Lua Cheia, brilhante no céu, quando Freire aproximou-se, falando baixinho:

 - O luar te ilumina, filho?

 - Muito! Exclamou o jovem. Por que o céu não fica assim sempre tão cheio de luas brilhantes dominando todo o espaço?

Abraçando lateralmente o amigo, Freire não hesitou em responder:

/// - Seria interessante. Mas a lua única também tem sua beleza. Ela nos protege do vazio da noite.

/// - Podiam existir mais e mais luas! O céu poderia ter só luas e aí nada seria escuro!

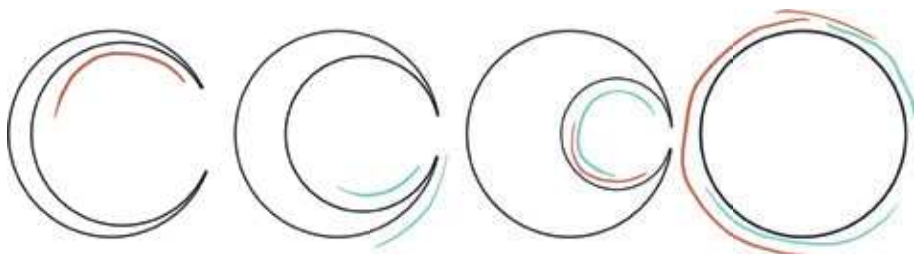
- Mas Paulo! Será que reconheceríamos o valor do brilho de uma lua sem a escuridão da noite?

- Pelo menos meu medo sumiria! Gosto de viver no claro!

- Todos nós ! Todos nós! Mas há beleza em ver a luz surgir no meio da escuridão...Passe a noite acordado hoje. Veja como a lua ilumina a noite! Quando o sol nasce, ela recua. Sábua lua! Sabe que na escuridão ela é um farol que ajuda os navegantes da noite a se nortear. De dia ela se curva ao sol, astro maior.

- Então quer dizer que para você, a lua está trabalhando à noite? Brincou Paulo.

- E muito, Paulinho! E fazendo um servicinho único. Não existe nenhuma escuridão absoluta. Há sempre um ponto de luz a brilhar e nos proteger da escuridão na minha já cansada visão...
////////////////////////////////////




SAPATOS...


...ou A HUMILDADE NA SABEDORIA POPULAR ORIENTAL

"A humildade é a única base sólida de todas as virtudes."

CONFÚCIO. Sabedoria Popular Oriental.


Olhando para baixo, Paulo apenas via seus próprios pés. Questionou a Freire quando este se aproximou:

 - Freire, por que os, cachorros, andam descalços e os humanos usam sapatos?

 - Hum... não sei ao certo... Freire respondeu, com sinceridade, mas também deixando espaço para que o próprio amigo fizesse a reflexão.

- Os homens devem ter medo de encostarem seus pés no chão e ficarem presos para sempre na Terra! Respondeu Paulo.

- É... Pode ser, Paulo, pode ser! Freire ria, pensando na sábia ingenuidade daquele menino em sua visão.

- Ou talvez tenha medo de pisar no chão direto e cair em si! Completou Freire reflexivo e sem perder a oportunidade de cutucar e depois rir coçando sua barba como habitualmente fazia. 





BIG BANG...

...ou A NOVA CIÊNCIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

"o Universo teve origem num único ponto no espaço-tempo onde estava concentrada toda a energia do Universo e que há cerca de 13,8 bilhões de anos começou a expandir aceleradamente"

HAWKING,S. Uma Breve História do Tempo.

 - Eh Freire! Hoje na aula do Professor Miguel, naquela hora que ele disse que a Terra surgiu de um tal de Big Bang e que os homens têm ancestrais em comum com outros mamíferos, foi pesado! Nunca tinha ouvido falar daquilo!

 - Ele está com a Razão, meu filho. Respondeu Freire, tranquilamente.

- Velho, mas não era você que falava que nós nascemos porque os primeiros homens perderam o paraíso?

- Sim, meu amigo. Também pode ser assim. Mas você já não é mais tão criança... A verdade tem camadas que você está começando a desvendar. Esse é um caminho seu. Não devo interferir diretamente nessa jornada rumo ao conhecimento.



-Quer dizer que você mentiu para mim, Freire? Paulo questionava curioso, misturando inocência e certa provocação em suas palavras.

SABONETE...

... ou A RESIGNAÇÃO DE SCHOPENHAUER

"Sentimos que toda satisfação de nossos desejos advinda do mundo assemelha-se à esmola que mantém hoje o mendigo vivo, porém prolonga amanhã a sua fome. A resignação, ao contrário, assemelha-se à fortuna herdada: livra o herdeiro para sempre de todas as preocupações."

SCHOPENHAUER, A. Aforismo para a sabedoria da vida.

-  - Freire! Você já pensou o porquê dos seres humanos usarem sabonetes ?
-  - Ah meu amigo! Eles têm muita, muita sujeira para limpar!
- Só por isso? Insistiu, ainda, Paulo.

Freire refletiu:

- Por isso e porque, às vezes, eles não aguentam seu próprio fedor!

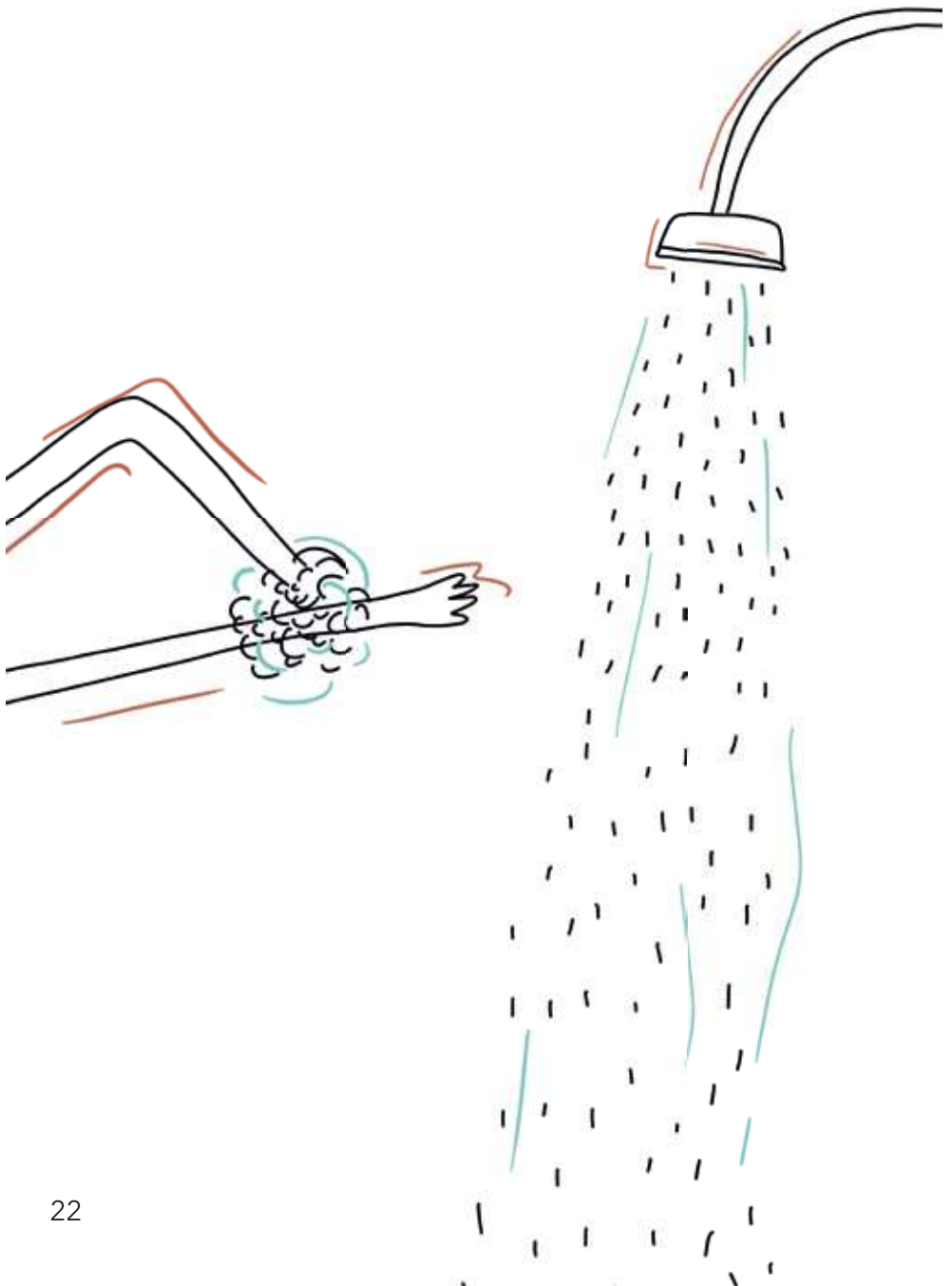
- Às vezes eu não aguento é tanto perfume. Prefiro o cheiro normal das pessoas, sem fingimento.

- Pois é! Muitas vezes os humanos fingem pra viver e vivem pra fingir. Precisam, assim, de sabonetes para limparem tanta sujeira que eles mesmos colocam sobre si próprios.

- Ah nem! Que preguiça de gente! Por isso gosto de conversar com você, velho... Não há cheiro ruim com você e você aceita ser aquilo que é.



- Difícil amigo, mas é assim que é!




MÃOS DADAS...

...ou A MICROFISICA DO PODER EM FOUCAULT

"Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é 'privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados."

FOUCAULT, M; Vigiar e Punir.


Paulo observava a rua da janela da escola em um horário de intervalo, não quis descer para comer o jantar que a cantineira havia feito. No dia do biscoito com leite ele sempre fazia isso. Freire também não descia, pois, a bolacha doce, atrapalhava sua diabetes.

 - Velho, por que os seres humanos andam de mãos dadas?

 - É uma forma de carinho, Paulo. Você ainda fará muito isso.

-Ufa! Suspirou Paulo. Pensei que era porque eles não queriam largar uns dos outros, nem para caminhar!

Freire ria alto:

 - Confesso, filho que, para alguns, é bem assim mesmo...
Por vezes eles se tratam como se possuíssem uns aos outros. E é difícil para os seres humanos largarem aquilo que acreditam possuir.

 - Freire... Ainda bem que os humanos não têm garras! Disse Paulo, por fim, feliz. 

PALAVRAS DIFÍCEIS...


...ou A IDOLATRIA DO FORO PARA BACON

“Todos aqueles que ousaram proclamar a natureza como assunto exaurido para o conhecimento, por convicção, por vezes professoral ou por ostentação, infligiram grande dano tanto à filosofia quanto às ciências. Pois, fazendo valer a sua opinião, concorreram para interromper e extinguir as investigações [...] Os homens, com efeito, creem que a sua razão governa as palavras. Mas sucede também que as palavras volvem e refletem suas forças sobre o intelecto, o que forma a filosofia e as ciências sofisticadas e inativas”.

BACON, F. Novum Organum.

Paulo andava triste na última semana. Estava entendendo pouca coisa do que os professores falavam.

 - Frei... Por que os professores falam de forma tão difícil?

 - Como assim, Paulo? Questionou Freire.

- Para dizer coisas simples, eles gastam "um monte" de palavras! Eles não poderiam ser mais econômicos para se entender melhor?

- Poderiam. Mas, sabe Paulo, às vezes os professores pensam que conversam com os alunos, mas na verdade conversam é consigo mesmos. E como sabem que são complicados, eles tentam explicar tudo, bem explicadinho, para que não esqueçam do que acreditam.

- Velho... Quer dizer, então, que você acha que os professo-

res têm problema de memória?

/// - Não só, Paulo! os professores têm problema de... de...
/// Tudo que você possa imaginar! Eles também são humanos
/// como nós, por mais que disfarcem.

Nunca tão próximos, o Velho e o Jovem se entenderam
bem naquela noite. //





ILUSÃO...

...ou O NÃO SER DE PARMÊNIDES

"É necessário que o ser, o dizer e o pensar sejam, pois podem ser; enquanto o nada não é: nisto te indico que reflitas."

PARMÊNIDES. Fragmentos.

 - Frei, o que você acha que é ilusão? Questionou Paulo durante o jantar de farofa naquela noite na escola.



 - Por que essa pergunta agora, Paulo? Em que está pensando? Replicou Freire.

- É que ontem na aula o Professor Miguel disse: "a vida na Terra é uma grande ilusão". Eu fiquei com isso na cabeça. Eu não sei o que é ilusão! É algo muito grande? Para caber a vida toda da Terra deve ser imensa!

Freire não se conteve e mais uma vez pôs-se a rir com o questionamento do inocente amigo:

- Paulo, eu acho que ilusão é algo pequeno e grande ao mesmo tempo. Se você acreditar nela, ela se torna imensa; se você a compreende, ela se torna gradativamente menor.

- Ah Freire... de verdade, não entendi. Você viaja demais no que o Miguel diz!


 - Então, aguarde Frei. Você é novo. Vai experimentar a ilusão antes de compreendê-la na mente! Disse Freire em carinhosas gargalhadas. 


MITO, POESIA E FILOSOFIA...

...ou O CONHECER ENTRE OS PRÉ-SOCRÁTICOS

“Pode-se dizer que, para o homem homérico e para o homem grego filho da tradição homérica, tudo é divino, no sentido de que tudo o que acontece é obra dos deuses. Todos os fenômenos naturais são promovidos por nomes: os trovões e os raios são lançados por Zeus do alto do Olimpo, as ondas do mar são levantadas pelo tridente de Poseidon, o sol é carregado pelo áureo carro de Apolo, e assim por diante”

REALE, G. História da Filosofia Antiga.

 - Freire! Estava pensando na aula de ontem. Por que, atualmente, os homens não ligam mais para os mitos?

 - Porque os homens atuais estão cheios de Ciência, meu amigo Respondeu Freire, diretamente, pela primeira vez.

- Mas Frei! E por que, atualmente, os homens não ligam mais para poesia?

- Porque eles estão cheios de Ciência, meu filho. Respondeu Freire pela segunda vez.

- Mas por que você acredita, atualmente, que os homens não ligam mais para a filosofia?

- Porque eles estão cheios de Ciência, meu filho. Respondeu Freire pela terceira vez.

- Nossa Velho! Hoje você está chato! Só dá a mesma resposta para tudo! Reclamou Paulo.

/// - Congelou em uma nota só?!

//// - Entende então, amigo, o porquê dos mitos, a poesia e a filosofia não terem mais espaço no mundo? Os humanos acreditam que a resposta deve satisfazer apenas a mente lógica, mesmo que a verdade necessite de níveis de simbolismo a serem interpretados. Tudo que foge das explicações racionais diretas, ainda que seja muito saboroso, não é validado atualmente.

- Eu, hein! Que cansaço dos humanos! Eles não gostam de sabor! Disse Paulo ao mesmo tempo sorrindo e mostrando os dentes caninos afiados.

- Ainda não sabem que saber e sabor são a mesma coisa, amigo!

- A gente come conhecimento, então, velho? Paulo não perdia uma oportunidade de cutucar seu grande amigo com bom humor.

- Sim, Paulo! E a ciência ajuda-nos a digeri-los! Ela é muito útil. Mas os mitos, a poesia e a filosofia são como o paladar! Ajudam-nos a saboreá-los!

Em seu coração Paulo ainda se espantava em ver tanta sabedoria em Freire. E se orgulhava também de ser amigo dele. Aquela companhia valia a ida na escola à noite depois de dias tão pesados na obra em que ajudava seu tio.

////////////////////





ESQUECIMENTO...

...ou A TEORIA DO PERDÃO EM PAUL RICOUER

"O esquecimento e o perdão designam, separada e conjuntamente, o horizonte de toda a nossa pesquisa[...]Reconhecer uma lembrança é reencontrá-la. Reencontrá-la é presumi-la principalmente disponível, se não acessível. Disponível, como à espera de recordação, mas não ao alcance da mão, como as aves do pombal de Platão que é possível possuir, mas não agarrar. Cabe assim à experiência do reconhecimento remeter a um estado de latência da lembrança da impressão primeira cuja imagem teve de se constituir ao mesmo tempo em que a afecção originária[...] (Já) o esquecimento reveste-se de uma significação positiva na medida em que o tendo-sido prevalece sobre o não mais ser na significação vinculada à ideia de passado. O tendo-sido faz do esquecimento o recurso imemorial oferecido ao trabalho da lembrança"


RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento.


 - Velho, por que nós nos esquecemos das coisas? Paulo continuava curioso como de costume.

 - Para que possamos lembrar só quando a "coisa" for importante e de real significado pra nós, meu amigo.

- É bom, então, esquecer, né, Frei?


- Em alguns momentos da jornada, creio que sim. Excesso de memória não faz bem a ninguém.

 - Frei, eu me esqueci de fazer a atividade que o Professor Miguel passou ontem para hoje.

 - Seu espertinho!!! Você está querendo usar o esquecimento para fugir das responsabilidades? Questionou Freire intrigado com a postura do amigo.

-É... Mais ou menos! Disse Paulo, sem graça.

- O problema não é esquecer, amigo. O problema é lembrar o que é importante e optar por não fazer. Se não fez o dever ontem, faça hoje. A aula ainda não começou. Tenho certeza de que o Professor Miguel vai gostar de te ver com o serviço cumprido.


Após um tapinha nas costas de Freire, Paulo começou a tarefa do dia que estava atrasada. Um leve sorriso no canto da boca tomou conta de Freire. 

REMÉDIOS


...ou AS BASES DA HOMEOPATIA EM HAHNEMANN

“As enfermidades não são mais do que alterações do estado de saúde do indivíduo que se manifestam por sinais mórbidos. A cura só é possível por uma volta ao estado de saúde do indivíduo enfermo. Então é evidente que os medicamentos nunca poderiam curar as enfermidades se não possuíssem o poder de alterar o estado de saúde do homem”

HAHNEMANN, S. Organon.

 - Velho, estava observando alguns dos nossos colegas de sala e percebi que, além de comida, eles ingerem também pequenas cápsulas das mais variadas cores. Sempre nos mesmos horários. Para que servem?

Rindo alto, Freire respondeu:

 - São remédios meu amigo. Nossos colegas acreditam que se curam ao ingeri-los.

- Curam suas doenças ingerindo cápsulas diárias? Paulo mostrava espanto e curiosidade com a resposta.

- Ah! Senhor Freire! Mas não foi você mesmo quem me disse que as pessoas dessa sala não acreditam em mágica? Paulo fingia ingenuidade e provocava querendo levar a discussão para um tema que lhe interessava: a dependência química. Tinha saído da escola anos antes por esse motivo.

-E não acreditam! A maioria é cética à magia. Mas na hora de buscarem a cura de suas doenças, acreditam que essa

vem de fora para dentro.

/// - E não é assim pra todo mundo ?

/// - Não, Paulo. Cura só é possível se você mesmo a produz. O resto é tudo magia e mágica. Pra nós velhos, só é possível a cura se for criada por nós mesmos: de dentro pra fora.

Paulo afastou-se de Freire pronunciando baixinho:

- Cada vez mais acho nossa sociedade incoerente. Todo mundo muito doente.. ainda bem que tenho cuidado dos meus problemas.

- Continue, assim, amigo. Tem ido muito bem com a sua cura. A dos outros fica para os outros! ////////////////




AMIZADE FRATERNA

...ou A MORAL ALTERA PARA MONTAIGNE

"A grandeza da alma consiste menos em se elevar e avançar do que em se ordenar e se circunscrever. Grande é tudo o que é suficiente; e há mais elevação em amar as coisas comuns do que as eminentes. A mais admirável obra-prima do homem consiste em viver com acerto."


MONTAIGNE, M. Ensaaios.

 - Frei, é hoje que a Diretora Lise vai passar em sala?

 - Sim, Paulo! A qualquer momento ela vai interromper a aula do Professor Miguel. Paulo parecia feliz com a visita mensal que a Diretora fazia.

O som da fala de Lise no corredor interrompeu a conversa.

- Lise!!! Exclamou Paulo quando a Diretora entrou na sala.

 - Oi meu querido Miguel! Que saudade que eu estava da nossa turma. Respondeu contentemente Lise reparando a alegria de Paulo em vê-la.

Espontâneo, como de costume, Paulo bradou carinhosamente:

- Lise por que está vestida de verde hoje? Não sabia que você gostava de cores fortes!!

- Para mim as roupas têm um significado especial. Simbo-

lizam os nossos sentimentos.
Eu sempre usei alguma roupa verde. Você que nunca havia percebido!

- E porque você está de verde, Lise?

- Porque verde é uma das cores mais simbólicas para mim, simboliza a amizade fraterna, mas que, infelizmente, a maioria dos demais humanos não consegue enxergar.

- Olha Lise! Mas eu estou te vendo! Retrucou Paulo curioso e provocativo.

- Que bom, Paulo! Isso quer dizer que você, finalmente, está sentindo! Sentindo a fraternidade da nossa relação! Um "viva" pra nós!

- Viva! Disseram em uníssono Freire, Paulo, Miguel e Lise!






O SISTEMA


...ou A DIDÁTICA DO AMOR DE MORIN

"[...] Mas, então, o que é o amor? É o ápice da união entre loucura e sabedoria. [...] O amor contém justamente esta contradição fundamental, esta co-presença da loucura e da sabedoria. [...] O amor pode transitar da fulminação à deriva. [...] Em resumo, o amor nos faz descobrir, igualmente, a verdade do outro. [...] mas a beleza do amor, que reside na interpretação da verdade do outro em si, implica em encontrar sua verdade através da alteridade."

Morin, E. Amor poesia e sabedoria.

 - Frei! Você viu hoje na televisão, um moço sendo entrevistado dizendo que o sistema estava em crise? Mas eu não entendi. O que é esse tal sistema?

Freire refletiu por um instante.

 - Imagine meu amigo, que nós morássemos em uma floresta. As árvores, o ar, os rios... Tudo isso seria o sistema.

- Então, o sistema é a natureza?

- Não só, meu amigo, mas também. Deixe-me ampliar para você entender melhor. Imagine que morássemos em uma estrela. O sol, os cometas, os planetas... Tudo isso seria o sistema.

- Então, o sistema é o universo?

- Não só, meu amigo, mas também. Vamos nos aproximar de nossas vidas para você conseguir compreender. Imagine

que eu, você, o professor Miguel, a Diretora Lise e todos os
nossos colegas que você conhece vivessem em paz, harmo-
nia e tolerância...

Paulo apressado e ansioso falou já declinando a voz:

- Já sei! Tudo isso é o sistema...

- Não só, meu amigo, mas também. Isso tudo seria amor: o
único sistema!


O GRANDE LIVRO

... ou O PENSAMENTO CRISTÃO DUALISTA

“Dividimos [a humanidade] em dois gêneros: um, o dos que vivem segundo o homem; o outro, o daqueles que vivem segundo Deus, os quais também chamamos, misticamente (mystice), de duas cidades, isto é, duas sociedades de homens”

AGOSTINHO DE HIPONA. A Cidade de Deus.

 - Frei, por que, vira e mexe, você está lendo o Grande Livro?

 - É um livro bem interessante, meu amigo. Por mais que conheçamos é sempre bom relê-lo. Ele tem várias camadas de aprendizado.

- Sorte a nossa os antigos o terem preservado, não é? Que-ria que todos os humanos pudessem ler este livro também. Quem sabe se eles lessem respeitariam mais todo mundo como você faz!


- Mas eles leem Paulo!

- Ué, então não entendi nada! Eles sabem de tudo isso que você sabe, mas não praticam?

- Pois é, Paulo. Os humanos são teimosos. Além disso, o Grande Livro precisa de muito estudo e interpretação dos seus textos. Senão cada um lê o que quer e acaba dizendo coisas que não estão escritas.

- É Freire! Vou falar para o professor Miguel dar um curso

 do Grande Livro pra gente!

 - Aí a gente não acaba o ano! Do jeito que ele gosta de falar vai ficar o ano inteiro só na primeira parte!


Freire e Paulo gargalharam juntos, concordando mais uma vez. 


REPETIÇÃO...

...ou A INDÚSTRIA CULTURAL DE ADORNO

“O modo de comportamento perceptivo, através do qual se prepara o esquecer e o rápido recordar da música de massas, é a desconcentração. Se os produtos normalizados e irremediavelmente semelhantes entre si, exceto certas particularidades surpreendentes, não permitem uma audição concentrada, sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada. Não conseguem manter a tensão de uma concentração atenta, e por isso se entregam resignadamente àquilo que acontece e flui acima deles, e com o qual fazem amizade somente porque já o ouvem sem atenção excessiva.”

ADORNO, T. O fetichismo na música e a regressão da audição.

 - Freire, por que os seres humanos ficam horas vendo televisão e ouvindo música? Paulo falava enquanto jogava com o seu novo game de mão e seus fones de ouvido.

 - Eles buscam alguma coisa para distrair, meu amigo. Freire reparava como seu colega jogava sem olhar para nada além da tela. Prosseguiu:

- Não conseguem se sentir tranquilos em sua mente, Paulo. Creio que não gostam dos seus pensamentos e aí preferem não pensar, distraíndo-se com alguma coisa.

- Ainda bem que não somos assim né, Frei? Ainda conversamos muito!




ESCURIDÃO...

...ou A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

Sócrates: Agora imagine a nossa natureza, segundo o grau de educação que ela recebeu ou não, de acordo com o quadro que vou fazer. Imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna. A entrada se abre para a luz em toda a largura da fachada. Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz lhes vem de um fogo que queima por trás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagine que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo.

PLATÃO. A Alegoria da Caverna.

 - Frei, ontem na aula que você faltou o professor Miguel explicou sobre a imagem da caverna de Platão. Ele disse que Platão era um filósofo importante.

 - Verdade, Paulo.

- Velho, vou ser sincero! Não quero ficar dentro da caverna... Tenho medo do escuro!

Freire sorriu levemente com os lábios ao ver a sábia ingenuidade do amigo. E respondeu:

TERCEIRA IDADE...

...ou A FILOSOFIA DA VELHICE DE SIMONE DE BEAUVOIR

“Como todas as situações humanas, a velhice tem uma dimensão existencial; modifica a relação do indivíduo com o tempo e, portanto, sua relação com o mundo e com a própria história. Por outro lado, o homem não vive em estado natural. Na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto é imposto pela sociedade à qual pertence. [...] A sociedade destina ao velho seu lugar e papel, levando em conta sua idiossincrasia individual, sua impotência, sua experiência. Reciprocamente, o indivíduo é condicionado pela atitude prática e ideológica da sociedade em relação a ele. Não basta portanto descrever, de maneira analítica, os diversos aspectos da velhice. Cada um desses aspectos vai reagir sobre todos os outros e ser afetado por todos esses outros. É nesse movimento indefinido dessa circularidade que é preciso apreender a velhice.”

BEAUVOIR, S. A Velhice.


 - Freire o que acha? É melhor ser jovem ou velho?


 - O que você prefere meu amigo?

- Ser jovem né! Somos mais fortes quando jovens... Conseguimos fazer as coisas... Nosso corpo é mais viril!

Freire ria ao ver Paulo mostrar seus músculos enquanto falava.

- É verdade Paulo... Você compreende bem o que muda da


 juventude para a velhice: o corpo. No entanto, na velhice tem uma coisa que permanece: aquilo que você aprende.

 - Não entendi bem, Frei!

-Aquilo que você valoriza na juventude, filho, passa com a rapidez do vento que carrega os anos. Aquilo que você é na velhice, Paulo, dura como o bambu que se dobra ao vento e não se quebra.

- Ser velho então é melhor, é isso que quer dizer? Paulo questionava meio desapontado.

- Envelhecer é ser, apenas, o que se é! Sem cascas.


Paulo fez sua famosa cara de incompreensão levantando uma de suas sobrancelhas. Freire não cansava de seu amigo, mesmo quando ele parecia não compreender completamente suas palavras. 


O TUDO E O TODO...

...ou O MONISMO DE SPINOZA

Porque já temos determinado anteriormente que deve existir um ser infinito e perfeito, pelo qual não se pode entender outra coisa que um ser tal que dele se deve afirmar absolutamente tudo. Com efeito, assim como a um ser que tem alguma essência se deve atribuir (alguns) atributos, e tantos mais atributos quanto mais essência lhe seja atribuída, assim também, em consequência, um ser que é infinito deve ter infinitos atributos. E isto é justamente o que chamamos um ser perfeito.

SPINOZA, B. Tratado breve.

 - Oi, Diretora Lise! Você está linda de vermelho! O que veio fazer aqui no colégio hoje? Veio nos visitar mais uma vez?

 - Sim, Paulo! E vim trazer esse delicioso bolo para vocês! Vou te servir! É para você comer tudinho, viu? Brincou Lise.

- Tudo? mas não é para deixar um pedaço nem para o Freire? Provocou Paulo.

- É pra comer tudo, Paulo, não todo o bolo. Lise riu da confusão provocativa que aquelas palavras causaram.

- Qual é a diferença, Lise? Paulo perguntava de boca cheia.

- Tudo é você comer com toda intensidade e alegria o seu pedaço. Se você comer o bolo todo quer dizer que você não vai partilhar essa sensação maravilhosa que sentiu com mais ninguém!

Freire entrou pela porta da cantina ouvindo a conversa:

/// - E, nesse caso, amigo, esse bolo é meu também! Enquanto falava, Freire, saía correndo pelo corredor com o pedaço de bolo que Paulo havia pegado.

/// - Frei, devolve!!! Eu quero todo o pedaço só para mim!!!





LÍNGUAS...

...ou A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN

“os limites da minha linguagem denotam os limites de meu mundo[...] o que não se pode falar, deve-se calar”

WITTGENSTEIN, L. Tractatus Logico-Philosophicus.

 - Frei, o Professor Miguel disse que sabe falar Latim! Você também sabe?

 - Um pouco meu amigo. Aprendi algumas coisas no meu tempo de escola que eram diferentes. Freire ria enquanto respondia. Prosseguiu:

- O Latim é uma língua morta entre os humanos. Era falada pelos romanos antigamente, por isso pouca gente sabe.

- Freire, você sabe me falar por que nós trocamos de línguas? Por que não falamos sempre as mesmas?

Freire refletiu por um instante.

- A evolução exige novas palavras, meu filho. O Latim ficou ultrapassado. Nossa língua também ficará. Precisamos evoluir nossa linguagem para cada vez mais nos comunicarmos melhor.

- Espero que demore essa evolução, viu! Respondeu prontamente, Paulo. - Custei tanto para aprender essa língua que uso hoje!


Freire sempre se divertia com a espontaneidade de seu amigo. 


HIERARQUIAS SEM VALOR...

...ou O PROBLEMA DA SUPERIORIDADE EM VOLTAIRE

"A miséria, condição agregada à nossa espécie, subordina um homem a outro homem; não é a desigualdade que é um mal real, mas a dependência."

Voltaire. Dicionário Filosófico.

 - Frei...não estou entendendo uma coisa. Alguns humanos se consideram superiores a outros?

 - Sim, Paulo. Alguns humanos relacionam-se de forma verticalizada. Uns por cargos, outros por religiões, posições sociais ou qualquer outra coisa que os façam se sentir privilegiados.

- E nós? Como vamos lidar com isso? Nem estudo direito temos!

Freire fez a tradicional cara de quem estava pensando, apesar de Paulo achar que aquela expressão só era usada pra dar mais emoção à reposta. Seu velho amigo, ou melhor seu amigo velho, parecia sempre ter uma resposta na ponta da língua, afinal! Prosseguiu, sorrateiramente:

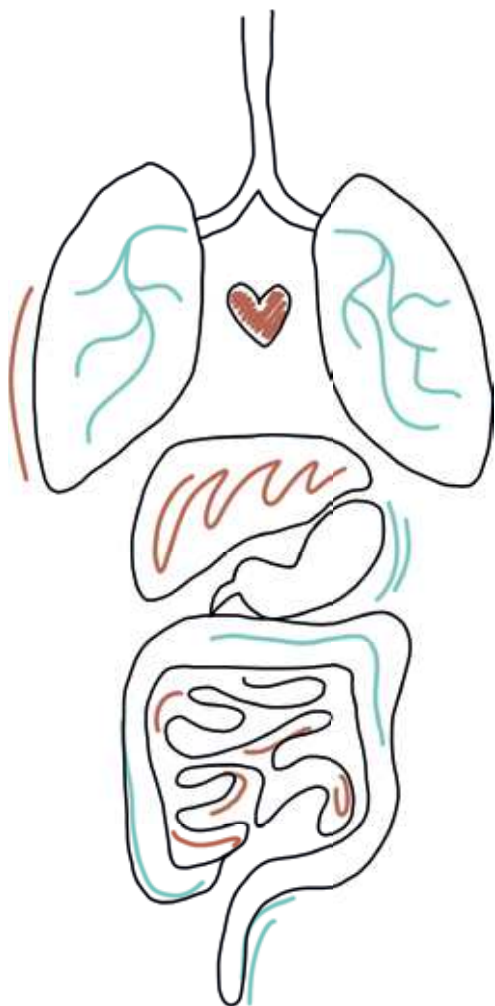
- Paulo! Todos os homens têm boca, coração e bunda!! Por que nos sentiríamos melhores que qualquer outro de nós?

Rindo pelo palavreado do amigo, Paulo respondeu:

- É, não faz sentido. Se pelo menos voássemos como o Su-

per-homem! Aí poderíamos nos achar melhor por ver de cima.

- Nem assim, Paulo... Nem assim! Somos todos filhos da mesma matéria, independente das características físicas que possuímos por hoje. Não vale achar que se é tão diferente assim.



ALEGRIA...


...ou O PRAZER PARA EPICURO


“O prazer é, na verdade, considerado por nós como o primeiro dos bens naturais, é ele que nos leva a aceitar ou a rejeitar as coisas, a ele vamos parar, tomando a sensibilidade como critério do bem.”

Epicuro. Carta sobre a felicidade.

Ouvindo a rádio nos seus fones de ouvido, Paulo cantava e dançava em cima da voz que era projetada pelas ondas do som:

Freire chegou em sala rindo muito daquela cena a que assistia.

 -Está feliz, amigo? Questionou.

 - Sim, Frei! Muito! O professor Miguel disse, na aula de ontem, que devemos ser alegres! Resolvi seguir!

Gargalhando pela costumeira sábia ingenuidade do amigo em interpretar a música e a dança como forma de ser alegre, comentou mais pra si mesmo do que pra Paulo:

- Esse professor Miguel! Sábio professor de todos nós!! 

LIBERDADE...


...ou O CONTRATO SOCIAL DE ROUSSEAU

“Renunciar à própria liberdade é o mesmo que renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, inclusive aos seus deveres. Não há nenhuma compensação, possível para quem quer que renuncie a tudo. Tal renúncia não se compadece com a natureza humana, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações.”

ROUSSEAU, J, Do Contrato Social.

 - Frej, eu queria ter liberdade! Fazer aquilo que me desse na telha!

Freire riu, mas, como de costume, aproveitou o momento para provocar o jovem amigo.

 - E quem te disse que fazer tudo o que quiser é ser livre?

-E não é?

- Tsc tsc. Freire balançou a cabeça em sentido negativo. E prosseguiu:

- Paulo, liberdade é diferente de livre-arbítrio. Fazer o que a gente quiser não nos torna livres. Talvez fiquemos até escravos de nós mesmos assim.

- E o que é liberdade, então, velho amigo?

- Voar, meu filho, é liberdade. Só voa quem primeiro obe-

dece à lei do universo, no caso a gravidade, quem respeita as outras aves e não as atropela e quem ama o suficiente pra não voar sozinho.

- Nú! Essa foi profunda, hein?

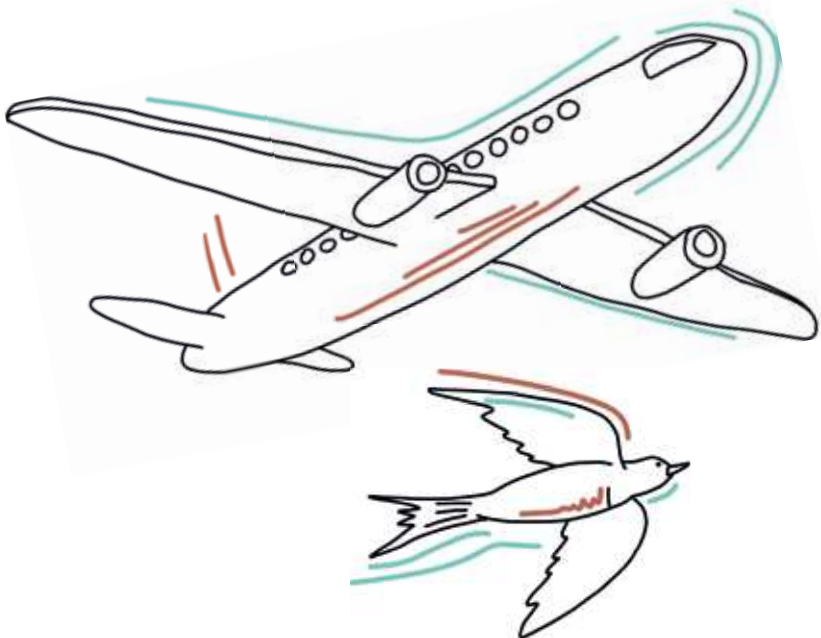
-Pelo contrário, amigo, foi leve como o ato de voar.

- Mas eu não voo, viu? Retrucou Paulo, mais por hábito de não saber a hora de parar,

-Ah não! Então você vai se surpreender nessas férias!

- Por que, amigo?

- Se animar comprei duas passagens para viajarmos juntos. E olha que é de avião! Anima?






ANSIEDADE...

...ou COMO TRATAR AS NEUROSES PARA JUNG



“O doente não tem de aprender como se livrar de uma neurose, mas, sim, como suportá-la. Pois a doença não é uma carga supérflua e sem sentido, mas é sim, o próprio doente; ele mesmo é o “outro” que por comodismo infantil, por medo ou por qualquer outra razão qualquer, sempre procurou excluir. Deste modo, como afirma acertadamente Freud, fazemos do eu “um lugar de ansiedade” o que nunca aconteceria se não nos defendêssemos neuroticamente contra nós mesmos”

Jung, C. Psicologia em Transição.

-  - Frei, eu estou muito ansioso! Por que você não quer me contar para onde vamos nas férias?
-  - Um bom amigo também tem uns segredinhos, filho.
- Mas eu “tô ansioso”! Não vou conseguir nem ir à aula e prestar atenção no que o professor Miguel vai falar.
- Você está muito esperto! Faz o seguinte: suspira bem fundo e vai em frente.
- Frei, é sério! Se eu tivesse com dor no corpo e febre você me aconselharia pra eu ir embora e faltar à aula. Por que com ansiedade você não faz o mesmo e me aconselhar a ir para casa?
- Porque esse medo todo, diante do novo que você sente, vai só aumentar se você ficar parado, pensando nele.

 - Tá bom! Tá bom! disse Paulo, meio ansioso e meio bravo, já se dirigindo rumo à sala de aula.

Pensando alto, bradou:

 - Meu velho amigo não dá brecha, mesmo! 

ANA...

...ou A CONSCIÊNCIA FENOMENOLÓGICA

"[...] a consciência retém em si mesma o mundo, com todas as realidades nele contidas a título de objetos intencionais. Mas, por outro lado, o mundo continua sempre transcendendo a esfera imanente da consciência e esta se encontra em contínuo movimento de dar sentido e constituir as realidades."

ZITKOSKI, J.J. O Método Fenomenológico de Husserl.

/// - Paulo, Paulo, acorda!

/// - Hum! Que foi? Onde estou? Eu juro que nem se me pagarem eu digo quem foi!

Rindo baixinho, a jovem companheira de sala de aula falou:

- Calma, Paulo! Estamos na escola. Você dormiu e devia estar sonhando. É que o professor Miguel já deve estar voltando e você não fez nem o primeiro exercício que ele pediu. É só o Freire faltar um dia que você já sai da linha!

- Ixi! Me dei mal. É que sinto um sono com essa matéria de História. O professor Miguel é muito bom, sabe, mas ele é muito detalhista.

Ana riu mais uma vez, pegando seu caderno e colocando-o na mesa de Paulo:

- Tome, vou deixar você copiar meu exercício... Mas só dessas vez, hein?


SABEDORIA...


...ou SÓ SEI QUE NADA SEI POR SÓCRATES

“ Sócrates: Só sei que nada sei, e o fato de saber isso, me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa”

PLATÃO. Apologia de Sócrates.

Paulo chegou na sala de aula e viu Freire, já sentado em sua carteira, com aquele enorme Grande Livro no colo.

 - Frei! Já disse que não entendo! Pensei que você soubesse de cor e salteado tudo que estava escrito aí!


 - E por isso eu não posso ler de novo? Respondeu Freire sorrindo, parecendo ter montado aquela cena de propósito para ensinar algo a mais ao filho.


- Pode, mas eu não faria isso. Se eu já soubesse um livro inteiro de cor eu não o leria de novo, afinal eu já saberia tudo que está escrito nele.

- Não, filho, você estaria informado do que está escrito. Saber é uma coisa diferente.

- Para saber tem que ler o que você já sabe várias vezes? Questionou Paulo.

- Para saber você tem que estar disposto a aprender algo novo em todo momento da vida e em tudo que você se deparar.

 - Mas isso cansa demais, Frei!

 - Eu sei, amigo, eu sei! Por isso sugiro que você leia sempre sentado!

Velho e jovem caíram na gargalhada mais uma vez. 



DOCE...

...ou O MAL ESTAR NA CIVILIZAÇÃO DE FREUD



“Contra o temível mundo externo, só podemos defender-nos por algum tipo de afastamento dele [...]. O serviço prestado pelos veículos intoxicantes na luta pela felicidade e no afastamento da desgraça é tão altamente apreciado como um benefício, que tanto indivíduos quanto povos lhe concederam um lugar permanente na economia de sua libido. Devemos a tais veículos não só a produção imediata de prazer, mas também a um grau altamente desejado de independência do mundo externo”

Freud, S. O mal-estar na civilização.

/// - Frei, será que a Diretora Lise vai nos dar doce hoje quando ela nos visitar novamente?

/// - Você gosta mesmo de doce, Paulo!

- Lógico! E tem coisa melhor para adoçar a boca?



- Mas você já jantou ? Sabe que só pode comer doce depois que se alimentar direito.

- Sim, comi direito! Tá parecendo meu pai, hein! Por que toda gente velha fala isso, hein?


- Porque eles têm toda razão! Para agente saborear as doçuras temos que estar fortes, bem alimentados e preparados para o que der e vier. Senão aquilo que é doce só dá dor de barriga e faz mal!


MENTIRAS...

...ou O PROBLEMA DA INVERDADE PARA KANT

"Por conseguinte a mentira define-se como uma declaração intencionalmente não verdadeira feita a outro homem e não é preciso acrescentar que ela deve prejudicar a outrem, como exigem os juristas para sua definição - A mentira é a declaração falsa em prejuízo de outrem. Com efeito, ela sempre prejudica outrem, mesmo se não é um homem determinado, mas sim a humanidade em geral, ao utilizar a fonte do direito."

KANT. I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes.

 - Frei, por que os humanos contam tantas mentiras? Fiquei sabendo que os seres humanos são os animais que mais mentem no mundo!

 -Sabe, Paulo, acho que os seres humanos mentem porque eles acham que precisam se esconder.

- De quê, Frei?

- Deles mesmos. No fundo, no fundo eles se acham feios e acham que se mentir vão ficar mais bonitos.

- Mas não ficam, não é?

- Não... Só mais perfumados mesmo. E, pior, com o perfume mais doce e enjoativo possível.

- Por um mundo sem perfumaria, amigo!



O BEM E O BOM...

...ou A EDUCAÇÃO DO HOMEM NA MODERNIDADE

“O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja percebido no todo.”

ROUSSEAU, J. J. da Educação.

/// - Paulo , você fez o dever de casa de ontem?


/// - Já!

- Você me deixaria ver o que escreveu?


Paulo pegou o caderno que tinha a imagem de sua banda preferida e entregou a seu velho amigo.

- Filho, não acho que está bem feito. Eu sugiro que você faça de novo.

- Ah não! Para! “Tá” bom, sim! Deixa do jeito que está. O professor Miguel nem vai perceber.

 -Paulo! Disse Freire em tom repreensivo, mas sem deixar de emanar imenso carinho:

- Nunca seremos verdadeiramente bons se não trabalharmos com dedicação em fazer o bem a cada momento.

 - Mas para ser bom, tudo tem que estar bem feito? Questionou Paulo.

- O que seria o bom, filho, senão o bem feito diário que realizamos?

O silêncio que pairou na sala de estudo, fez Paulo refazer suas atividades. Lembrou-se de Ana e buscou inspiração na amiga que sempre fazia tudo o que devia ser feito na escola.



GUERRA...

...ou A ANTROPOLOGIA DO CONFLITO DE MARGARET MEAD

"a guerra é uma invenção igual a quaisquer outras invenções pelas quais ordenamos nossas vidas, tais como escrever, casar-se, cozinhar nosso alimento em lugar de comê-lo cru, o julgamento por jurados, o enterro dos mortos, etc.". Mas, se podemos ensinar a guerra não deveríamos também ensinar a "não guerra?"

MEAD. M. Sobre a guerra.

//// - Frei, vi no telejornal que os homens continuam bombardeando uns aos outros. Sério mesmo? Por que eles insistem nisso?

//// - Imagina, Paulo: se eles parrassem de fazer isso o que restaria?

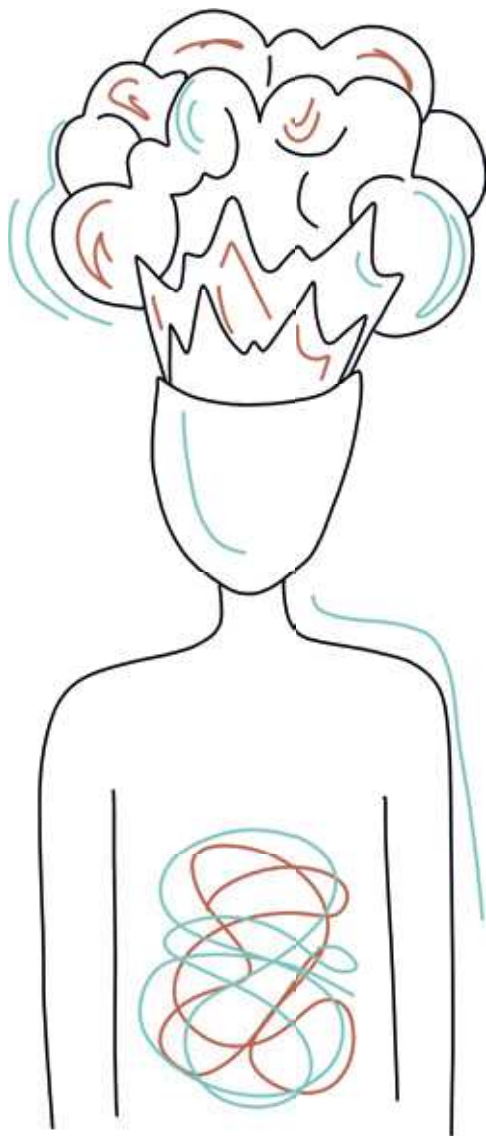
- Ué, amigo! Pelo menos um baita silêncio.

- Pois é, amigo, e aí, sem barulho fora, eles teriam que escutar os barulhos dentro deles mesmo. Você já sabe, não é, Paulo? Os humanos preferem destruir o mundo a ter que encarar de frente os barulhos que os habitam.

-Freire, agora que você "tá falando eu estou reparando. Ouve só, eu também tenho barulhos internos. Olha só minha barriga !É sério que os seres humanos têm medo desses barulhos!?

/// - Desses e de muitos outros! Respondeu rindo o velho e paterno amigo.

/// -Nossa, como são infantis, os humanos! Concluiu Paulo dirigindo-se ao banheiro para eliminar aqueles barulhos.






FAZER O CERTO OU O CORRETO...

...ou A MORAL CRISTÃ PARA MAQUIAVEL

“A filosofia cristã, legada pela Idade Média ao Renascimento, concebia o homem como um ser temporal, de vocação social, dotado, porém, de uma destinação extraterrena, isto é, como um ser que vive naturalmente em sociedade, subordinado à lei positiva, mas que deve, antes de mais nada, obedecer à lei natural, colocada acima da própria autoridade do Estado, e que este não deve contrariar, pois ela emana da própria lei eterna”


MAQUIAVEL. Ética e política.


 - Frei, eu estou com um mega problema que está angustian-do meu coração!

Sentando-se na cadeira, Freire prestou atenção, já sabendo que aqueles momentos com o jovem amigo eram fundamentais para formação do seu caráter:

- Um dia desses na escola, no dia em que faltou, eu acabei dormindo na aula do professor Miguel e para eu não levar punição, a Ana deixou que eu copiasse o caderno dela. Não sei se fiz certo de copiar e nem se ela fez correto em me emprestar. Estou me sentindo meio mal, Frei.

Freire meditou por um instante, pois sabia que aquele era um questionamento importante de seu amigo e não queria responder com um simples moralismo. Depois de alguns instantes, soltou as primeiras palavras.

 - Na verdade, dessa vez, quero que você me responda:
Como você está se sentindo em relação a isso?

 - Estou me sentindo culpado!

- E a Ana?

- Disse que só ia fazer isso daquela vez, mas que não ia me ajudar desse jeito mais.

- O você acha da atitude da Ana?

- Acho que ela fez de coração. Pra me ajudar mesmo. Na cabeça dela, ela estava fazendo o correto. Na verdade, você sabe, ela faz muito isso, Frei. Ela sempre ajuda todo mundo na sala. Já até se meteu em problemas por causa disso. Mas ela sempre diz que pensa em fazer o que é melhor para todos e não necessariamente o que é certo.

- E o que você achou da sua atitude em ter copiado?

Paulo ia responder de imediato, mas resolveu parar um segundo e, como Freire de costume fazia, esperou um pouco até ouvir o silêncio de maneira atenta. Aí então respondeu:

- Acho que não fiz o certo. Devia ter sido sincero com o professor Miguel e dizer que não tinha feito a atividade, pois tinha dormido quando ele saiu de sala pra resolver problemas com a Diretora Lise.

Com um leve sorriso no rosto, Paulo levantou da cadeira e dirigiu-se para casa.

- Peraí! Paulo ficou sentado na cadeira, enquanto Freire, já próximo da porta e indo embora, virou novamente e olhou para seu amigo:

- O senhor não me falou ainda a sua opinião!

GRITOS...

...ou A FUNÇÃO DAS PALAVRAS PARA O BUDISMO

“E todas as suas palavras criam aquele silêncio. O propósito das palavras é criar o silêncio. Se as palavras criam mais barulho, então elas não atingiram seu propósito.”

BUDA e os ANJOS.. Provérbios populares.

 - FREI! Paulo falava com seu amigo ao telefone.

- HOJE ESTAVA TODO MUNDO GRITANDO NA AULA, O PROFESSOR MIGUEL NEM ESTAVA CONSEGUINDO DAR AULA! FOI UMA CONFUSÃO! QUE BOM QUE FALTOU POIS VOCÊ IA FICAR SEM PACIÊNCIA!

 - O que aconteceu, Paulo?

- SEI LÁ! ÀS VEZES TODO MUNDO FALA ALTO DEMAIS! DOEM ATÉ OS OUVIDOS.

- É verdade, Paulo. Você mesmo agora está falando comigo mais alto do que o de costume. Será que isso pega? Brincou Freire.

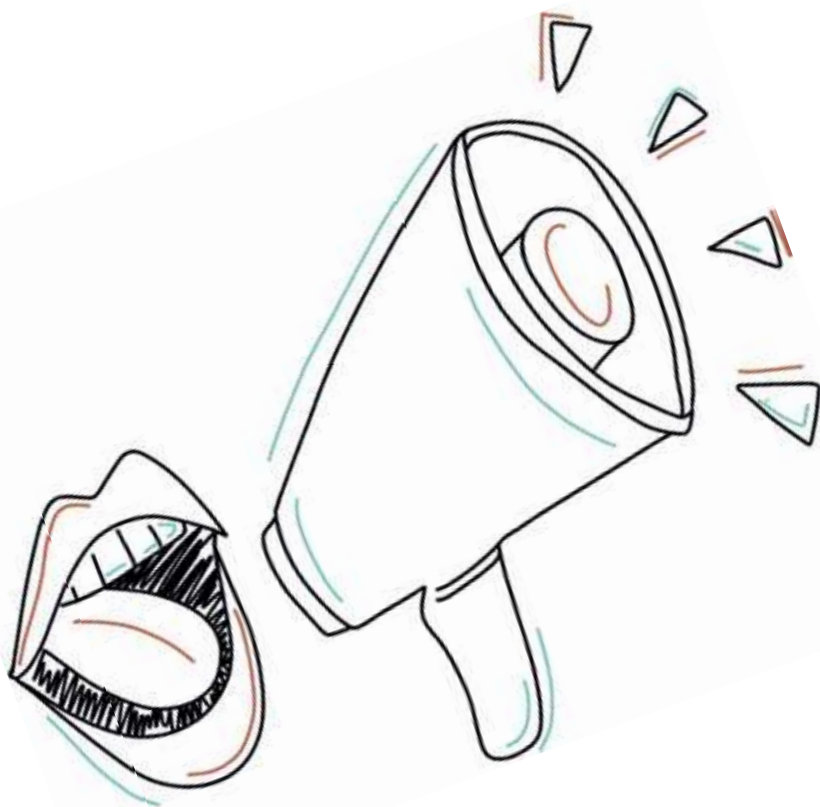
- Deve ser. Nem tinha reparado. Que doideira...

- Por vezes, Paulo, a gente esquece que não basta falar alto pra prestar na vida..

- Acho que nem todo mundo quer prestar, Frei.

/// - Realmente... Mas se perdemos a fé, na possibilidade da quietude e da mansidão, não nos restará nada!

Freire esperou o silêncio tomar conta do ambiente para dizer um " até amanhã" para seu jovem amigo que tinha na conta de um filho que nunca teve. \\\



ÉTICA...

...ou O EMBATE ENTRE DEONTOLÓGICOS E CONSEQUENCIALISTAS

“Imperativo Categórico:

*Age somente, segundo uma máxima tal, que possas querer
ao mesmo tempo que se torne lei universal.*

Imperativo Universal:

*age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, por tua
vontade, lei universal da natureza.*


Imperativo Prático:


*age de tal modo que possas usar a humanidade, tanto em
tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como
um fim ao mesmo tempo e nunca apenas como um meio.”*

KANT, E. Fundamentos da metafísica dos costumes.

*Por princípio da utilidade entende-se aquele princípio que
aprova ou
desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem a
aumentar ou a
diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo,
ou, o que é a
mesma coisa em outros termos, segundo a tendência a pro-
mover ou a
comprometer a referida felicidade.
(...) O princípio que estabelece a maior felicidade de todos
aqueles cujo
interesse está em jogo, como sendo a justa e adequada finali-
dade da ação
humana, e até a única finalidade justa, adequada e universal-
mente desejável;*

BENTHAM, Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação.

 - O professor Miguel continua confundindo nossas cabeças durante suas aulas. Tudo porque ele resolveu ensinar a filosofia de Kant.

 - E o que você tem achado, Paulo?

- Fiquei em dúvida sobre as coisas que ele ensinou. A Ana, por exemplo, disse que não concordava com Kant. Disse que não existia uma ética única. Disse que deveríamos pensar em causar o bem estar para as pessoas com quem convivemos . Falou até que quando estivesse na universidade ia escrever um livro mostrando que a ética estava errada. Freire ria e refletia sobre aquela discussão complexa sendo feita pelo seu jovem amigo.

- A Ana não perde uma, hein, Paulo? Sempre ativa e questionadora...

- Você gosta dela, Frei?


- Claro, meu amigo! Nós temos que ter a liberdade de pensar por nossas próprias mentes.

- Mas você concorda com ela ou com Kant?

- Eu.... Freire respirou por um segundo antes de responder.

- Gosto da ideia de Kant, Paulo, mas admiro muito a atitude da Ana de buscar por si mesma o conhecimento verdadeiro.

- Ah, não vale! Com essa resposta você não irá falar quem está certo. Vai me deixar no escuro! Agora não sei se tenho que concordar com você ou com a Ana!


- Será? Se é assim que vê, filho, vamos dizer que só por hoje -só por hoje - essa é a resposta que basta. 


NARCÍSCO...

...ou A FUNÇÃO EDUCATIVA DO MITO EM BARTHES

"... o mito é um sistema de comunicação, é uma mensagem. Eis por que não poderia ser um objeto, um conceito, ou uma ideia: ele é um modo de significação, uma forma ... já que o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. O mito não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais."

BARTHES, R. Mitologias.

 - Paulo, hoje após a aula irei te levar a um lugar especial. Depois te deixo em casa na carona de sempre.

 - Aonde, Frei?

- Não vou te falar. Só venha comigo.

...

- Já chegamos, Frei? Posso abrir os olhos?

- Sim! O que você vê? Questionou Freire com aquele velho sorriso.

Paulo ficou desapontado.

- Ué! Nada! Só um lago grande.

/// - Olhe na água, Paulo.

/// - Não tem nada aqui, Frei! Está tudo parado.

- Olhe direito, Paulo. Com mais atenção.

De repente Paulo levou um enorme susto.

- Freire! Esse na água sou... eu?

- É seu reflexo, meu filho.

- Meu Deus como eu sou lindo! Disse, encantado, o jovem meio na brincadeira, meio na arrogância.

Paulo curvou-se ao seu reflexo na água e, enamorado com sua própria imagem, caiu dentro do lago. Emburrado, saiu reclamando:

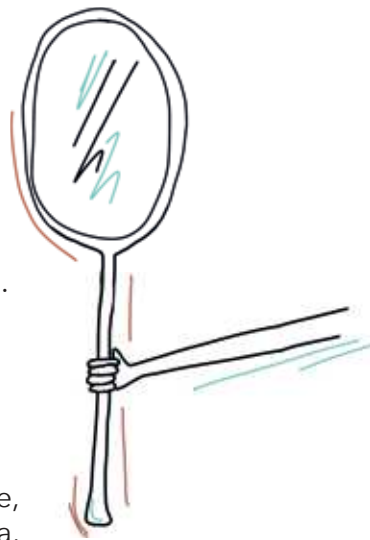
- Frei por que você me deixou cair? Por que não me segurou?

Seramente, Freire respondeu:

- Você é realmente lindo, Paulo, mas vá com calma quando apaixonar-se pelo seu próprio eu. Pode ser que você afunde e nem eu consiga te segurar.

- E o que é pior quando isso acontece é que ficamos todos molhados! Murmurou Paulo, cabisbaixo.

- Vamos voltar e te deixo em casa pra você se secar agora que já se conhece, amigo. Freire tinha a cara de reconhecimento por saber que não seria a última vez que seu filho cairia naquela armadilha molhada. Todavia, sorriu, como de costume.



FALAS...

...ou A ORATÓRIA E A RETÓRICA SOFISTA


“Sócrates: Responde que bem é esse que afirmas ser o maior bem para os homens e cujo artífice és tu!

Górgias: Aquele que é, Sócrates, verdadeiramente o maior bem e a causa simultânea de liberdade para os próprios homens e, para cada um deles, de domínio sobre os outros na sua própria cidade.

Sócrates: O que é isso, então, a que te referes?

Górgias: A meu ver, ser capaz de persuadir mediante o discurso os juízes no tribunal, os conselheiros no Conselho, os membros da Assembleia na Assembleia e em toda e qualquer reunião que seja uma reunião política. Ademais, por meio desse poder terás o médico como escravo, e como escravo o treinador. Tornar-se-á manifesto que aquele negociante negocia não para si próprio, mas para outra pessoa, para ti, que tens o poder de falar e persuadir a multidão.”

Górgias. 452d-452e

 - Freire, é verdade que quem ganha uma discussão é o cão que late mais alto?

Freire balançou a cabeça negativamente

- Então, cão que ladra não morde?


Freire continuou fazendo o movimento horizontal com a cabeça dizendo que não.


CHICLETE...

...ou A FILOSOFIA DO CUIDADO EM HEIDEGGER

"o ser-no-mundo é cura, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser junto ao manual como ocupação e o ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação. O ser-junto a é ocupação porque, enquanto modo de serem, determina-se por sua estrutura fundamental que é a cura. A cura caracteriza não somente a existencialidade separada da facticidade e decadência, como também abrange a unidade dessas determinações ontológicas. A cura não indica, portanto, primordial ou exclusivamente, uma atitude isolada do eu consigo mesmo"

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo.

 - Paulo! Pare agora de ficar viajando e preste atenção à aula do professor Miguel! "Tô" de olho!

 - Nossa, Ana, como você é mandona! Me deixa tranquilo aqui no fundo...

- Lógico que não! Se não estudarmos seremos ignorantes! Dá seu jeito de acordar aí...

- Ana, por que você fica cuidando de mim?

- Ah, Paulo! Até parece que você não sabe...

- Não sei! Você não me deixa em paz! Fica grudada igual chiclete... Não entendo!

Ana lacrimejou os olhos e Paulo ficou confuso... Com o tom triste, a jovem falou:

/// - Seu estúpido! Eu, apenas, gosto... Eu gosto de você! Soltou em meio ao choro.

As bochechas de Paulo ficaram vermelhas tal como os olhos lacrimejantes de Ana que, imediatamente, pediu ao professor Miguel para ir ao banheiro.

/// - Ixi. Acho que falei a maior burrada. Pensou Paulo em voz alta.

Aproximando do pequeno cão, o Professor Miguel, que de longe observava seus alunos, falou baixinho, parecendo compreender a situação:

/// - Fica tranquilo, Paulo. Pessoas fazem burradas o tempo todo. É só não sermos iguais àqueles que não conseguem errar e pedir desculpas.

E prosseguiu a aula passando mais exercícios.

...

O sinal bateu e Paulo correu para o pátio à procura de Ana. Encontrou a jovem menina emburrada, em um canto. Aproximando-se lentamente, abaixou-se e sentou-se ao lado da amiga, falando baixinho:

- Ana... Me... me desculpe.

Choramigando, Ana respondeu:

- Tudo bem, Paulo! Não vou ficar mais igual chiclete em você. Você pode fazer o que quiser em sala.

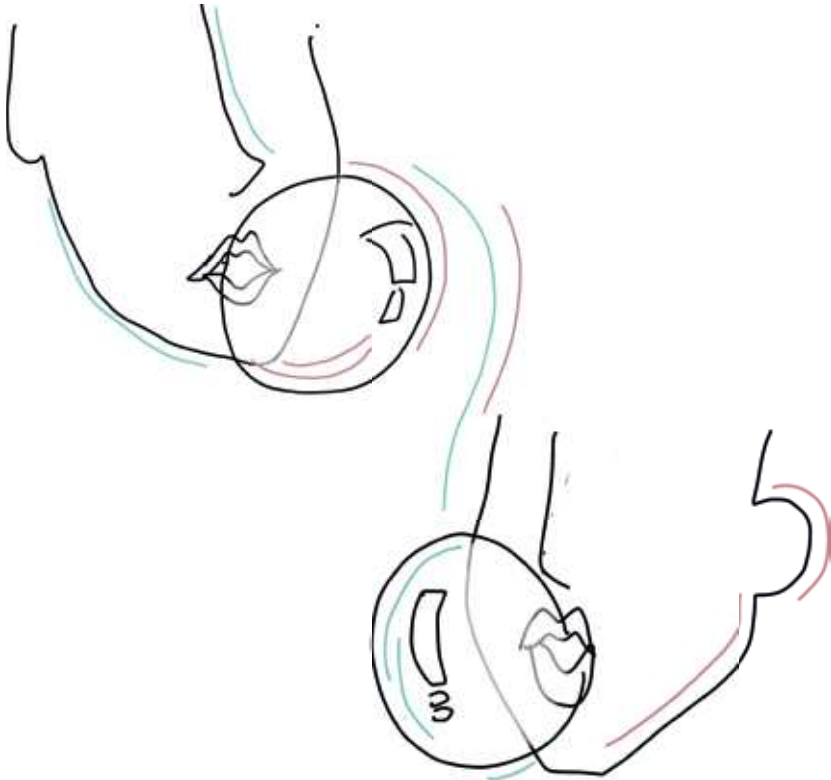
Meio sem graça, Paulo, respondeu:

/// - Sabe de uma coisa, Ana? Eu gosto de chiclete. Chiclete é doce.

Ana levantou os olhos que estavam cabisbaixos e olhou, fixamente, para Paulo. Meio trêmulo, o jovem conseguiu abrir a boca e falar:

- Eu também gosto de você, menina...

E abraçados ficaram juntos durante todo aquele intervalo noturno. //







RELÓGIO...

...ou A TEORIA DO TEMPO EM KOSELLECK

“O tempo aqui não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativas”.

KOSELLECK, R. Futuro Passado.

 - Frei, por que a gente conta o tempo?


 - Paulo, o tempo ajuda a organizar nossas metas.

- Mas quanto tempo demora para a gente conseguir o que quer?

- Aí depende, Paulo. Se formos pacientes, demora pouco, mas se ficarmos com pressa, demora muito.

Olhando para o relógio, Paulo parou a conversa.

- Frei, se a gente fica olhando pro relógio o tempo não passa!

- Verdade, filho. E parado, olhando o tempo passar, não se consegue nada, nem rápido nem devagar. 




FÉRIAS...

...ou A IDENTIDADE NACIONAL PARA BOURDIEU

"a identidade é um ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros"

BOURDIEU, P. A identidade e a representação.

 - Frei! Finalmente chegou o Natal! Estou de férias! É o dia de você me contar o lugar pra onde vamos viajar! O convite ainda está de pé?

 - Sim, Paulo! Iremos viajar. Vamos pela primeira vez à Belém!

- Sério, Frei? Você me convidou para conhecer a terra onde Jesus Cristo nasceu? Vou poder conhecê-lo?

- Não, filho! Jesus nasce a cada dia em nossos corações, pra mim! Não precisamos ir a essa Belém para isso.

- Te chamei pra ir a Belém, Paulo, no Brasil. E não vamos só lá. Vamos à Paraíba, à Pernambuco.

- O que vamos fazer conhecendo o Brasil? Eu queria era ter dinheiro pra viajar para o exterior!

- Vou te mostrar um povo, filho. Um povo -presente. Você vai conhecer, o congo, o carimbó, o maracatu, a feijoada, a capoeira e a festa do boi-bumbá! Tudo de cultura da minha terra!

BIBLIOGRAFIA



ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: Adorno et all. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.190. Coleção Os Pensadores.

AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. S. Th. I, q. 2, a.3. LOYOLA; Edição: 3ª. São Paulo: 2010.

BACON, F. Novum Organum. Trad. e notas de José Aluysio Reis de Andrade. SP: Nova Cultural, 2000. (Coleção os Pensadores)

BARTHES, Roland. Mitologias. Trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BAUMAN, Zygmunt.. Arte da vida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

BLOCH, Ernst. O Princípio Esperança. V1. Trad. Nélcio Schneider. EDUERJ: Contraponto. Rio de Janeiro. 2005.

BEAUVOIR, Simone - "A Velhice", Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1990.

BENTHAM, Jeremy. A Fragment on Government. Edinburgh: William Tait, 1843.

BOURDIEU, Pierre (1989). A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CONFÚCIO. Os Anacleto. L&PM. São Paulo: 2006.

DESCARTES, René. Princípios da Filosofia. I Parte. EDIÇÃO 70. São Paulo. 2006.

EPICURO. Carta sobre a felicidade [a Meneceu]. São Paulo: ed. Unesp, 2002, p. 27. In: COTRIM, G. Fundamentos da Filosofia. SP: Saraiva, 2006, p. 97).

FEVRE apud LE GOFF, Jacques. História e memória. Volume I. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1982.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Jayme Salomão, trad., Vol. 21, pp. 81-148). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1930).

HAHNEMANN, S. Organon de la Medicina. 6ª ed. Santiago: Hochstetter y cia. 1974.

HAWKING, S.W. Uma Breve História do Tempo: do Big Bang aos Buracos Negros. GRADIVA: Rio de Janeiro: 1988.

HIPONA, Agostinho de. Cidade de deus (Contra os pagãos), parte I e II, trad. Oscar Paes Leme, Ed. Vozes, São Paulo, 1991;

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

JUNG, C. Psicologia em Transição. OC 10. Vozes. Petrópolis. Rio de janeiro; 1993.

KANT. I. "Fundamentação da Metafísica dos Costumes", Trad. Paulo Quintela, ed. Edições 70, Lisboa-Portugal, 1986.

KANT, E. Fundamentos da metafísica dos costumes. Rio de Janeiro: Ediouro.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

MAQUIAVEL, Nicolau. Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

MEAD, Margaret. Blackberry Winter: my earlier years. New York: Simon & Schuster, 1972.

MONTAIGNE, Michel. – Ensaaios. Vol. 1 e 2. Col.: Os Pensadores. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MORIN, Edgar. Amor, Poesia e Sabedoria. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.1998.

PARMÊNIDES. Fragmentos. (DK28 B 6 1-2).

PLATÃO. Apologia de Sócrates. L&PM Pocket. São Paulo: 2008.

PLATÃO.A República. 534 b, c. Martin Claret; Edição: 1ª. São Paulo: 2002.

PLATÃO. A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c tradução de Lucy Magalhães.In: MARCONDES, Danilo. Textos Básicos de Filosofia: dos Pré- socráticos a Wittgenstein. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PLATÃO, Górgias. Tradução, ensaio introdutório e notas: Daniel R. N. Lopes. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2011 (Textos; 19)

REALE, Giovanni. História da filosofia antiga. São Paulo: Loyola, 1993. 1v.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François. São Paulo: Editora da UNICAMP,2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social. Tradução de Ana Resende. Ed. Martin Claret. São Paulo, 2013. (Coleção obra-prima de cada autor; 46);memória. Volume I. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1982.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARTRE, J. P. O existencialismo é um humanismo. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.

SCHOPENHAUER, A. Aforismo para a sabedoria da vida. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SINGER, P. Ética Prática. 3ed. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SPINOZA, Baruch de. Tratado breve. Tradução de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

LAO TSE . Tao Te Ching - o Livro do Caminho e da Virtude. Editora Mauad.

VOLTAIRE. Dicionário Filosófico. 2. ed. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

WITTGENSTEIN, Ludwig. Tractatus Logico-Philosophicus. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editor Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1968

ZITKOSKI, J.J. O Método Fenomenológico de Husserl. Porto Alegre: EDIPURS, 1994



É possível ensinar Filosofia para qualquer idade e para qualquer modalidade de ensino? Para além, é possível ser a reflexão filosófica o instrumento a unir estudantes em uma mesma relação de aprendizagem? Mais ainda, é possível que os estudantes de todos os cantos do país se interessem por filosofia para além do que é apresentado pelos livros didáticos?

A obra *Conversas Filosóficas na EJA* surgiu da necessidade de apresentar os conceitos filosóficos estudados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o Brasil em um formato acessível, divertido e lúdico para o público da EJA.

Filosofia é para todas as idades!

Filosofia é para todas as formas de ensino!

Filosofia é o conhecimento verdadeiro a encantar os moradores diversos deste planeta!

Vinícius Figueiredo Costa nasceu em Belo Horizonte, onde reside, trabalha e realiza seus estudos filosóficos. É graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professor e Coordenador da área de Filosofia e Sociologia do Colégio Bernoulli em Minas Gerais.

ISBN 978-65-901796-0-9



9 786590 179609

APÊNDICE C– RESULTADOS DA PESQUISA DOS TEMAS PARA O LIVRO *CONVERSAS FILOSÓFICAS NA EJA*

10. Dos temas a seguir marque as linhas de acordo com as colunas sobre o que você acharia interessante estudar sendo: 1 – Muito Interesse 2 - Interesse 3 - Indiferente 4 – Desinteressante 5 – Muito d=Desinteressante.



APÊNDICE D – USO DO TERMO *CIDADANIA* NA BNCC COM AS RESPECTIVAS CITAÇÕES

01. (APRESENTAÇÃO)

“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da **cidadania** e do mundo do trabalho” (BRASIL,2018, p. 8, grifo nosso).

02. (COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA)

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL,2018, p. 9, grifo nosso).

03. (OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A BNCC)

“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). (BRASIL,2018, p.10, grifo nosso).

04. (OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC))

“ ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL,2018, p. 13, grifo nosso).

05. (O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

“A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL,2018, p. 62, grifo nosso).

06. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“o exercício da **cidadania**, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e

produção de textos artísticos multissemióticos” ((BRASIL,2018, p. 84, grifo nosso).

07. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.” (BRASIL,2018, p. 86, grifo nosso).

08. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a **cidadania** e o exercício de direitos.” (BRASIL,2018, p. 104 grifo nosso).

09. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a **cidadania** e o exercício de direitos” (BRASIL,2018, p. 122, grifo nosso).

10. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)]

“(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-**cidadania**)” (BRASIL,2018, p. 183, grifo nosso).

11. (ARTE – ENSINO FUNDAMENTAL)

“O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 193, grifo nosso).

12. (EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO FUNDAMENTAL)

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da **cidadania** em prol de uma sociedade democrática” (BRASIL,2018, p. 221, grifo nosso).

13. (LINGUA INGLESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da **cidadania** ativa” (BRASIL,2018, p. 241, grifo nosso).

14. (CIÊNCIA DA NATUREZA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 321, grifo nosso).

15. (GEOGRAFIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da **cidadania**” (BRASIL,2018, p. 360, grifo nosso).

16. (GEOGRAFIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da **cidadania** e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (BRASIL,2018, p. 364, grifo nosso).

17. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 400, grifo nosso).

18. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de **cidadania**, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (BRASIL,2018, p. 404, grifo nosso).

19. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“**Cidadania**, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas” (BRASIL,2018, p. 414 grifo nosso).

20. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“(EF05HI04) Associar a noção de **cidadania** com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (BRASIL,2018, p. 415, grifo nosso).

21. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“(EF05HI05) Associar o conceito de **cidadania** à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” (BRASIL,2018, p. 415, grifo nosso).

22. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“As noções de **cidadania** e política na Grécia e em Roma” (BRASIL,2018, p. 420, grifo nosso).

23. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

(EF06HI12) “Associar o conceito de **cidadania** a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas” (BRASIL,2018, p. 421, grifo nosso).

24. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“A Constituição de 1988 e a emancipação das **cidadanias** (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)” (BRASIL,2018, p. 422, grifo nosso).

25. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de **cidadania** e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo” (BRASIL,2018, p. 431, grifo nosso).

26. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da **cidadania** e dos valores democráticos.” (BRASIL,2018, p. 431, grifo nosso).

27. (ENSINO RELIGIOSO – ENSINO FUNDAMENTAL)

“d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 436, grifo nosso).

28. (ENSINO RELIGIOSO – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da **cidadania** e da cultura de paz” (BRASIL,2018, p. 437, grifo nosso).

29. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da **cidadania** e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.” (BRASIL,2018, p. 464, grifo nosso).

30. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“II – a preparação básica para o trabalho e a **cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL,2018, p. 464, grifo nosso).

31. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“ao exercício da **cidadania** e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução desta BNCC (p. 14; ênfases adicionadas).” (BRASIL,2018, p. 465, grifo nosso).

32. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a **cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível;” (BRASIL,2018, p. 465, grifo nosso).

33. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;” (BRASIL,2018, p. 467, grifo nosso).

34. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 471, grifo nosso).

35. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, propõe aos estudantes investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 471, grifo nosso).

36. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a **cidadania** exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições” (BRASIL,2018, p. 479, grifo nosso).

37. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua **cidadania** e seu protagonismo comunitário.” (BRASIL,2018, p. 479, grifo nosso).

38. (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO MÉDIO)

“LÍNGUA PORTUGUESA Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem

certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da **cidadania**, do trabalho e dos estudos.” (BRASIL,2018, p. 498, grifo nosso).

39. (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO MÉDIO)

“Incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do País (fóruns e audiências públicas variadas), incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o portal e-**cidadania**, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.), de forma que os estudantes possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade” (BRASIL,2018, p. 513, grifo nosso).

40. (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO MÉDIO)

“A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área” (BRASIL,2018, p. 567, grifo nosso).

41. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL,2018, p. 517, grifo nosso).

42. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os

fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à **cidadania** e aos Direitos Humanos” (BRASIL,2018, p. 577, grifo nosso).

43. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL,2018, p. 578, grifo nosso).

44. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“A construção da **cidadania** é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de/ todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos” (BRASIL,2018, p. 578, grifo nosso).

45. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da **cidadania** e o respeito a diferentes projetos de vida.” (BRASIL,2018, p. 578, grifo nosso).

46. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da **cidadania** e dos direitos humanos na sociedade atual” (BRASIL,2018, p. 579, grifo nosso).

47. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da **cidadania**, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).” (BRASIL,2018, p. 579, grifo nosso).

48. (APRESENTAÇÃO)

“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da **cidadania** e do mundo do trabalho” (BRASIL,2018, p. 8, grifo nosso).

49. (COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA)

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL,2018, p. 9, grifo nosso).

50. (OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A BNCC)

“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). (BRASIL,2018, p.10, grifo nosso).

51. (OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC))

“‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL,2018, p. 13, grifo nosso).

52. (O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

“A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL,2018, p. 62, grifo nosso).

53. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“o exercício da **cidadania**, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” ((BRASIL,2018, p. 84, grifo nosso).

54. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.” (BRASIL,2018, p. 86, grifo nosso).

55. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a **cidadania** e o exercício de direitos.” (BRASIL,2018, p. 104 grifo nosso).

56. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a **cidadania** e o exercício de direitos” (BRASIL,2018, p. 122, grifo nosso).

57. (LINGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL)]

“(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-**cidadania**)” (BRASIL,2018, p. 183, grifo nosso).

58. (ARTE – ENSINO FUNDAMENTAL)

“O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 193, grifo nosso).

59. (EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO FUNDAMENTAL)

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da **cidadania** em prol de uma sociedade democrática” (BRASIL,2018, p. 221, grifo nosso).

60. (LINGUA INGLESA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da **cidadania** ativa” (BRASIL,2018, p. 241, grifo nosso).

61. (CIÊNCIA DA NATUREZA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 321, grifo nosso).

62. (GEOGRAFIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da **cidadania**” (BRASIL,2018, p. 360, grifo nosso).

63. (GEOGRAFIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da **cidadania** e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (BRASIL,2018, p. 364, grifo nosso).

64. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 400, grifo nosso).

65. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de **cidadania**, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (BRASIL,2018, p. 404, grifo nosso).

66. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“**Cidadania**, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas” (BRASIL,2018, p. 414 grifo nosso).

67. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“(EF05HI04) Associar a noção de **cidadania** com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (BRASIL,2018, p. 415, grifo nosso).

68. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“(EF05HI05) Associar o conceito de **cidadania** à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” (BRASIL,2018, p. 415, grifo nosso).

69. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“As noções de **cidadania** e política na Grécia e em Roma” (BRASIL,2018, p. 420, grifo nosso).

70. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

(EF06HI12) “Associar o conceito de **cidadania** a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas” (BRASIL,2018, p. 421, grifo nosso).

71. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“A Constituição de 1988 e a emancipação das **cidadanias** (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)” (BRASIL,2018, p. 422, grifo nosso).

72. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de **cidadania** e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo” (BRASIL,2018, p. 431, grifo nosso).

73. (HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL)

“(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da **cidadania** e dos valores democráticos.” (BRASIL,2018, p. 431, grifo nosso).

74. (ENSINO RELIGIOSO – ENSINO FUNDAMENTAL)

“d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 436, grifo nosso).

75. (ENSINO RELIGIOSO – ENSINO FUNDAMENTAL)

“Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da **cidadania** e da cultura de paz” (BRASIL,2018, p. 437, grifo nosso).

76. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da **cidadania** e à inserção no mundo do trabalho, e responder à

diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.” (BRASIL,2018, p. 464, grifo nosso).

77. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“II – a preparação básica para o trabalho e a **cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL,2018, p. 464, grifo nosso).

78. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“ao exercício da **cidadania** e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução desta BNCC (p. 14; ênfases adicionadas).” (BRASIL,2018, p. 465, grifo nosso).

79. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a **cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível;” (BRASIL,2018, p. 465, grifo nosso).

80. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;” (BRASIL,2018, p. 467, grifo nosso).

81. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da **cidadania**.” ((BRASIL,2018, p. 471, grifo nosso).

82. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, propõe aos estudantes investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da **cidadania**.” (BRASIL,2018, p. 471, grifo nosso).

83. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a **cidadania** exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições” (BRASIL,2018, p. 479, grifo nosso).

84. (AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE)

“No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua **cidadania** e seu protagonismo comunitário.” (BRASIL,2018, p. 479, grifo nosso).

85. (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO MÉDIO)

“LÍNGUA PORTUGUESA Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da **cidadania**, do trabalho e dos estudos.” (BRASIL,2018, p. 498, grifo nosso).

86. (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO MÉDIO)

“Incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do País (fóruns e audiências públicas variadas), incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o portal e-**cidadania**, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.), de forma que os estudantes possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade” (BRASIL,2018, p. 513, grifo nosso).

87. (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO MÉDIO)

“A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área” (BRASIL,2018, p. 567, grifo nosso).

88. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL,2018, p. 517, grifo nosso).

89. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à **cidadania** e aos Direitos Humanos” (BRASIL,2018, p. 577, grifo nosso).

90. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL,2018, p. 578, grifo nosso).

91. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“A construção da **cidadania** é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de/ todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos” (BRASIL,2018, p. 578, grifo nosso).

92. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da **cidadania** e o respeito a diferentes projetos de vida.” (BRASIL,2018, p. 578, grifo nosso).

93. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da **cidadania** e dos direitos humanos na sociedade atual” (BRASIL,2018, p. 579, grifo nosso).

94. (CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS ENSINO MÉDIO)

“(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da **cidadania**, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (BRASIL,2018, p. 579, grifo nosso).

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA

Prezado (a) Sr.(a),

Por meio deste instrumento, venho torná-lo (a) ciente da pesquisa cujo título está referido acima e convidá-lo (a) a participar voluntariamente da mesma. O objetivo da pesquisa é avaliar a estrutura, currículo e a metodologia do Ensino de Filosofia no Ensino Médio e EJA, a partir das análises de entrevistas com os educandos nas turmas do Ensino Médio e coletas documentais dos planejamentos de aula dos educadores de turmas de Jovens e Adultos da UFMG (PEMJA – UFMG), bem como analisar como estes contribuíram para o efetivo exercício da cidadania, do direito social e da autonomia do sujeito da EJA nos dez primeiros anos de obrigação do ensino da Filosofia nas escolas brasileiras.

A pesquisa é realizada pelo mestrando Vinícius Figueiredo Costa sob orientação da Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva e da e a coleta de dados será desenvolvida com educandos e educandas do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG (PEMJA).

Para isto, é necessário esclarecê-lo(a) em relação a alguns procedimentos:

- O questionário será respondido individualmente e será preservada sua identidade.
- Os riscos identificados no desenvolvimento da pesquisa referem-se a possíveis desconfortos para responder ao questionário e à entrevista. Caso não se sinta confortável você pode devolver o questionário incompleto ou sem preenchimento e não responder às questões da entrevista.
- Serão garantidos aos participantes anonimato, privacidade e sigilo absoluto em relação as informações e declarações prestadas verbalmente e/ou por escrito antes, durante e depois da realização da pesquisa.
- Será garantido o acesso, em qualquer etapa do estudo, ao condutor da pesquisa, Vinícius Figueiredo Costa, que pode ser encontrado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, gabinete 1556, telefone (31) 3409-6221. Para maiores esclarecimentos sobre a ética da pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em

Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II, 2º andar. CEP: 31270-91. Tel: (0xx31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

- As informações obtidas não serão utilizadas em prejuízo das pessoas, inclusive em termo de autoestima, prestígio ou econômico-financeiros.
- Será garantida a liberdade de interromper a pesquisa a qualquer momento sem prejuízos para o participante.
- Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.
- Os benefícios da pesquisa se referem à possibilidade da produção do conhecimento sobre a temática e a influência na divulgação de práticas de ensino de Filosofia no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos.
- Concluída a pesquisa, seus resultados serão divulgados e ficarão acessíveis a qualquer pessoa.
- Caso participe, em qualquer momento poderá pedir informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, bem como, sair da mesma e não permitir a utilização de seus dados, sem prejuízo algum.
- Agradecendo sua colaboração, solicitamos ainda a declaração de seu consentimento livre e esclarecimento neste documento.

Atenciosamente,

Vinícius Figueiredo Costa- Pesquisador Responsável

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com o pesquisador *Vinícius Figueiredo Costa*, sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

_____, _____, _____ de 20 ____.

Nome/ assinatura do participante
Data ___/___/___