

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

JULIANA TORRES CABEÇA

**REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DAS VIOLÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM
OS VALORES MORAIS/SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA
TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE UMA ESCOLA DE
BARCARENA/PA.**

**SÃO LUÍS-MA
2025**

JULIANA TORRES CABEÇA

REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DAS VIOLÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM
OS VALORES MORAIS/SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA
TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE UMA ESCOLA DE
BARCARENA/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Filosofia do Mestrado
Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da
Universidade Federal do Maranhão, como
requisito à obtenção do título de Mestre em
Filosofia.

Orientador(a): Prof. Dr. Helder Machado
Passos.

São Luís/MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cabeça, Juliana Torres.

REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DAS VIOLÊNCIAS E SUA
RELAÇÃO COM OS VALORES MORAIS/SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO
DE FILOSOFIA EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EJA DE UMA ESCOLA DE BARCARENA/PA / Juliana Torres Cabeça.
- 2025.

126 f.

Orientador(a): Helder Machado Passos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2025.

1. Violência Contemporânea. 2. Ensino de Filosofia.
3. Valores. 4. Lévinas. 5. Byung-chul Han. I. Passos,
Helder Machado. II. Título.

JULIANA TORRES CABEÇA

REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DAS VIOLÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM
VALORES MORAIS/SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA
TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BARCARENA/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Filosofia do
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-
FILO) da Universidade Federal do
Maranhã, como requisito à obtenção do
título de Mestre em Filosofia.
Orientador(a): Prof. Dr. Helder Machado
Passos.

Aprovada em: 21/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Helder Machado Passos (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Luís Hernán Uribe Miranda
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Danielton Campos Melonio
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação é, sem dúvida, um marco que só foi possível graças ao apoio e à dedicação de muitas pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada.

Em primeiro lugar, agradeço ao PROF-FILO, que acolhe professores e proporciona o ambiente acadêmico necessário para o desenvolvimento de reflexões e práticas impressionantes no ensino de Filosofia

Sou profundamente grata ao meu orientador, Prof. Dr. Helder Machado, por seus ensinamentos e orientação, também paciência e cuidado que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos professores do programa, que compartilharam seus conhecimentos e me ajudaram a crescer como pesquisadora e professora, deixo meu mais sincero reconhecimento.

Aos colegas de classe, com quem dividi desafios, aprendizados e momentos de troca, expresso minha gratidão pela parceria e pelo incentivo mútuo. Os admiro muito pelos profissionais e pessoas que são.

Aos meus familiares, agradeço por todo o amor, apoio incondicional e compreensão ao longo de todos os momentos, especialmente nas horas mais difíceis.

Aos meus amigos, que tantas vezes me ofereceram palavras de encorajamento, apoio e amizade verdadeira, meu muito obrigado. Suas presenças foram fundamentais para que eu mantivesse o equilíbrio e a motivação para alcançar este objetivo.

À escola da qual faço parte e aos estudantes que aceitaram participar desta pesquisa, por toda troca e aprendizado.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e minha gratidão será eterna.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a contribuição do ensino de Filosofia para o desenvolvimento da análise crítica de estudantes de uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca da relação existente entre os valores e os fenômenos de violência que afligem sua comunidade e a escola. Para tanto, destacaremos primeiramente o panorama brasileiro atual das violências em meio escolar com recorte dos últimos cinco anos a fim de ressaltar o aumento dos números, mas também a defasagem de dados oficiais, o que contribui com a insegurança geral. Arelado a isto, evidenciamos as novas modalidades das violências contemporâneas à luz da Filosofia de Byung-Chul Han, que defende a ideia de uma atualização das formas de violência, em que passaram de manifestações macrofísicas (visíveis e abertamente expressas) para microfísicas (discretas e implícitas), fato que se tornou fundamento do mal estar geral e contribuiu para o aumento do cansaço, depressão, ansiedade e em última instância fragiliza todo o sistema social até culminar em ruptura dos laços sociais que provocam mais violência. A partir destas evidências ressaltamos a fragilidade do ideal ético moderno e as inseguranças atuais como um empecilho na construção de um horizonte moral contemporâneo devido a grande dispersão humana e à quebra de filiação social. Para responder a esse cenário, trazemos Emmanuel Lévinas e sua Ética da Alteridade como forma de recuperar o sentido das relações intersubjetivas com foco no Outro, na responsabilidade e na relação desinteressada. Em Lévinas a questão da violência se encontra em uma instância não somente física, mas é consequência da negação do Outro como infinitamente outro, ou seja, da compreensão do outro como objeto que deve caber em moldes criados fundamentalmente pela Filosofia tradicional a fim de conte-lo em conceitos. Esse entendimento se aproxima de Byung-Chul Han, pois nos dois filósofos a ideia de conter a humanidade do outro resulta em violência e instabilidade moral. A ética da alteridade pode mudar, se não o cenário concreto atual, pelo menos o entendimento que temos do outro para que se alcance maior sensibilidade moral. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários semi-estruturados, observações em sala de aula, produções escritas dos alunos e análise de cartas ao professor. Como resultado, a análise revelou que os estudantes identificam diferentes formas de violência como parte do cotidiano e, em muitos casos, reproduzem discursos que naturalizam essas práticas. Após as intervenções filosóficas, foi possível observar uma ampliação da capacidade crítica dos alunos em relação aos valores morais e sociais que sustentam essas violências. Os resultados apontam para a importância do ensino de Filosofia como meio de provocar reflexões éticas fundamentadas na responsabilidade com o outro, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e atuantes.

Palavras-chave: Violência contemporânea; Ensino de Filosofia; Ética; Valores; Byung-Chul Han; Lévinas;

ABSTRACT

This work aims to highlight the contribution of the teaching of Philosophy to the development of the critical analysis of students of a class of Youth and Adult Education (EJA) about the relationship between the values and the phenomena of violence that afflict their community and the school. To this end, we will first highlight the current Brazilian panorama of violence in schools with a cut of the last five years in order to highlight the increase in numbers, but also the lag in official data, which contributes to the general insecurity. Linked to this, we highlight the new modalities of contemporary violence in the light of the Philosophy of Byung-Chul Han, which defends the idea of an update of the forms of violence, in which they went from macrophysical manifestations (visible and openly expressed) to microphysical (discrete and implicit), a fact that became the foundation of general malaise and contributed to the increase in fatigue, depression, anxiety and ultimately weakens the entire social system until it culminates in the rupture of social ties that cause more violence. From this evidence, we highlight the fragility of the modern ethical ideal and the current insecurities as an obstacle in the construction of a contemporary moral horizon due to the great human dispersion and the breakdown of social affiliation. To respond to this scenario, we bring Emmanuel Lévinas and his Ethics of Alterity as a way to recover the meaning of intersubjective relations with a focus on the Other, on responsibility and on the disinterested relationship. In Lévinas, the issue of violence is found in a not only physical instance, but is a consequence of the denial of the Other as infinitely other, that is, of the understanding of the other as an object that must fit into molds created fundamentally by traditional Philosophy in order to contain it in concepts. This understanding is close to Byung-Chul Han, because in both philosophers the idea of containing the humanity of the other results in violence and moral instability. The ethics of otherness can change, if not the current concrete scenario, at least the understanding we have of the other so that greater moral sensitivity can be achieved. The research adopted a qualitative approach, through an action research, using as data collection instruments semi-structured questionnaires, classroom observations, students' written productions and analysis of letters to the teacher. As a result, the analysis revealed that students identify different forms of violence as part of their daily lives and, in many cases, reproduce discourses that naturalize these practices. After the philosophical interventions, it was possible to observe an expansion of the students' critical capacity in relation to the moral and social values that sustain these violences. The results point to the importance of teaching Philosophy as a means of provoking ethical reflections based on responsibility for the other, contributing to the formation of more conscious and active subjects.

Keywords: Contemporary violence; School Violence; Ethics; Values; Byung-Chul Han; Lévinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O calendário escolar de 2021 foi interrompido durante vários dias por episódios de violência?	23
Tabela 2 - Lesão corporal (*)	23
Tabela 3 – Roubo ou furto (*)	24
Tabela 4 – Identificação de Gênero.....	81
Tabela 5 – Respostas às questões sobre as experiências dos estudantes com a violência no cotidiano	100
Tabela 6 – Respostas às questões sobre as experiências dos estudantes com a violência no ambiente escolar	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações boas e ruins na visão dos estudantes da Segunda Etapa (EJA)	93
Quadro 2 – Valores morais na visão dos estudantes	94
Quadro 3 – Moral e Imoral na visão dos estudantes da Segunda Etapa (EJA)	95
Quadro 4 – Respostas à Atividade 01: Fale sobre um valor pessoal que guia suas ações diárias e explique como você passou a valorizar isto	97
Quadro 5 – Respostas ao questionário (questões subjetivas)	101
Quadro 6 – Resultado da Árvore de Problemas com tema “Violência”	108
Quadro 7 – Trechos das Cartas dos estudantes	111
Quadro 8 – Respostas à pergunta: O que é ser responsável para você?	114
Quadro 9 – Respostas à pergunta: Como seria o mundo se cada pessoa assumisse a responsabilidade pelo outro como Lévinas sugere? Isso reduziria a violência?...116	

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. AS VIOLÊNCIAS E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM BREVE PANORAMA BRASILEIRO.....	15
3. A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SEU PRESSUPOSTO AXIOLÓGICO.....	28
3.1. Microfísica da violência de Byung-Chul Han.....	29
3.2. Aspectos axiológicos da violência contemporânea.....	36
4. PERCEPÇÃO LEVINASIANA DA VIOLENCIA.....	42
4.1. A ética como filosofia primeira.....	45
4.2. A alteridade de outrem.....	50
4.3. A responsabilidade como resposta a violência implicada pelo rosto do outro.....	54
5. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....	58
5.1. Desenvolvimento histórico da EJA no Brasil.....	59
5.1.1. Mudanças de paradigmas na Educação de Jovens e Adultos em evidência a partir dos anos 90.....	67
6. O ENSINO DE FILOSOFIA NA EJA.....	74
6.1. O ensino de Filosofia e suas bases legais.....	75
7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	80
7.1. Descrição das atividades.....	81
7.1.1. Locus e objeto de pesquisa.....	81
7.1.2. Instrumentos de Coleta de Dados.....	82
7.2. Planos de encontros e desenvolvimento das etapas de aplicação.....	85
7.2.1. Primeiro Momento.....	85
7.2.2. Segundo Momento.....	87
7.2.3. Terceiro Momento.....	88
7.2.4. Quarto Momento.....	89
7.2.5. Quinto Momento.....	90
7.3. Resultados e discussões.....	90
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

1. INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno habitual para os brasileiros e refletem questões estruturais percebidos em diversos âmbitos da vida social. Este estudo visa examinar a relação existente entre os valores expostos pelos discentes de uma turma de Segunda Etapa da modalidade Educação de Jovens e Adultos ensino médio de uma escola pública da cidade de Barcarena/PA e a violência que eles vivem. O ensino de Filosofia, nesse contexto, é importante quando vista como base de reflexão sobre a construção da própria identidade desses discentes e sobre a construção dos seus valores.

A Violência relacionada a Moral, são considerados neste trabalho como dois planos da existência que não apenas coexistem, mas que se entrelaçam e se afetam mutuamente, fazendo surgir fenômenos morais, que abrem a possibilidade de fenômenos de violências diversas. Esses fenômenos compõem a visão identitária do indivíduo e promovem sistemas de valores variados que devem ser vistos não apenas como um problema a ser enfrentado através da educação, mas como um fenômeno da existência que pode ser objeto de reflexão filosófica.

A pesquisa foca, por isso, no problema de como a violência afeta a construção de valores dos indivíduos e da sua comunidade e o modo como isso incide sobre a construção das suas identidades e relações interpessoais. Isto também afeta o ambiente escolar, local em que se envolvem diversos indivíduos com variados valores e esses sujeitos são postos a se relacionar em diferentes níveis e formas. Por isso, este ambiente é usado como espaço para reflexões éticas a partir das aulas de Filosofia.

Para tanto, tem como objetivo geral investigar a contribuição do ensino de Filosofia para suscitar reflexão crítica sobre os valores morais e sociais seguidos pelos próprios estudantes e compreender de que forma as violências expressas e invisíveis¹ podem influenciar na construção desses ideais; e como a ética da responsabilidade de Lévinas pode responder a este cenário. Os objetivos específicos traçados para desenvolver o propósito da pesquisa são: a) mapear a noção de valores e de violência na visão dos estudantes da EJA; b) analisar e compreender a dinâmica da violência

¹ Conceito do filósofo Byung-Chul Han.

que incide sobre este grupo; c) desenvolver estratégias didático-pedagógicas para auxiliar os discentes no processo de apropriação dos conceitos e análise crítica do impacto das violências na construção dos seus valores morais/sociais; e d) promover a reflexão da necessidade da responsabilização pelo outro através das aulas de Filosofia.

Esta pesquisa tem sua importância justificada nas necessidades de enfrentamento por parte dos professores, escola e alunos; e compreensão das causas e consequências da violência como se apresenta no ambiente escolar e nas aulas de Filosofia. Pois, não cabe mais culpabilizar os indivíduos e reproduzir uma educação moralizante quando podemos pensar o problema em conjunto e com criticidade.

Até agora o que se entende por violência escolar e o que se tem feito sobre ela são políticas de combate e punição dos agentes da violência, o que não tem se efetivado nas escolas, pois o intuito, nessa visão de combate à violência, é a repressão de comportamentos. Tanto que se fala em violência como imoralidade, como falta de algo bom, antiético e motivo de recriminação. No entanto, a vida de um jovem morador de uma comunidade que criou ao longo de diversas gerações, seu próprio *ethos* em resposta a uma sociedade neoliberal baseada na exclusão e na violência (CHAUI, 2018), deveria ser mais objeto de compreensão do que motivo de repressão. Este trabalho, então se justifica na necessidade de superar abordagens moralizantes no tratamento deste tema em detrimento de uma abordagem que reflita, em conjunto com os estudantes, as raízes que estruturam este fenômeno e quais as respostas cabíveis em sua realidade.

A lacuna que esta pesquisa tem a pretensão de contribuir, no campo teórico, é ampliar a compreensão sobre a relação entre os valores morais, o fenômeno da violência dentro do ensino de Filosofia na escola; e para o debate desta abordagem, inclusive, tendo como público participante alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se trata de um contexto desafiador e possui pesquisas robustas apenas na área de letramento e alfabetização ou em turmas de Jovens e Adultos em privação de liberdade, deixando de fora os estudantes de EJA da etapa do Ensino Médio da Educação Escolar Básica. No campo prático, essa lacuna, especialmente no contexto da EJA, expõe a urgência de abordagens pedagógicas variadas para o ensino de Filosofia.

Dito isto, defende-se, neste trabalho, a concepção de uma atualização da violência causada pelo modo de vida capitalista e tecnológico. Neste caso, a violência não parece ser falta moral, mas consequência do quadro de valores contemporâneo, um desdobramento dos valores sociais contemporâneos. Para tanto se serviu das teorias de Byung-Chul Han, filósofo sul coreano, que se dedica a interpretar as novas formas de violência desta sociedade a qual o autor chama de sociedade do desempenho. Han denuncia que esta sociedade se distanciou do modo de existência anterior, ao qual chama de sociedade disciplinar de Foucault, onde as formas de violência eram macrofísicas (expressas e visíveis) e causavam danos também visíveis, como danos físicos; para a sociedade de desempenho que provoca violência microfísica (sutil e invisível), com danos graves, porém invisíveis, como o adoecimento mental generalizado.

O autor afirma ser este um dos pilares da falta de alteridade, já que o mal-estar generalizado provoca o sentimento de não pertencimento, isolamento, fragiliza relações sociais e intensifica conflitos. Esta dinâmica reflete no ambiente escolar e rompe os laços de confiança e importância dada a instituição educacional como forma de criar condições para a educação ao longo da vida, que pode acarretar evasão escolar e dificuldade de aprendizagem. Por isso a escola tem a necessidade de compreender essa situação para poder acompanhar as mudanças sem se ver rodeada pelo sentimento de impotência, criando um ambiente escolar que dialoga com a atualidade dos valores que incidem sobre seus discentes, professores e outros atores do processo educativo, para que a partir disto possam ser capazes de promover um horizonte ético e mesmo em meio a tantos casos de violências ainda possa cumprir com o papel de construção e debates de conhecimentos para a vida.

Responde à questão da violência a ideia de Lévinas de uma ética da alteridade e da responsabilidade, para que se alcance não a repressão ou combate da violência, mas que se faça refletir sobre a condição e o sentido das relações intersubjetivas em um panorama contemporâneo diverso, complexo e de perda de sentido ético. Visa-se um direcionamento à responsabilidade para com o outro e na assunção da singularidade de cada indivíduo, tudo isto em uma tentativa. Lévinas, com sua ética, responde também à fragilidade ética e à dispersão moral mencionada por Han e

Lipovetsky (2005), por isso é uma alternativa teórica que abre muitas possibilidades práticas para aulas de Filosofia.

Nesse sentido, indica como a ensino de Filosofia é imprescindível para esta reflexão que não é de ditames moralistas, mas de reflexão da realidade que os circunda. No âmbito da EJA a Filosofia pode proporcionar grande engajamento, pois foca na reflexão de problemas próprios aos alunos, se adequando a qualquer espaço. Possibilita o desenvolvimento de sensibilidade moral e transformação da visão de mundo e das práticas do dia a dia.

A dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender fenômenos subjetivos, sociais e culturais que se relacionam aos valores e à violências em uma turma de Segunda Etapa da modalidade EJA. É entendido como parte da realidade social, pois exprime a forma de pensar e agir e pode ser analisado pela abordagem qualitativa a fim de aprofundar o entendimento dos fenômenos que atingem o grupo estudado.

Caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que promove maior proximidade do objeto analisado e pretende propor uma ação como resposta a um problema identificado no grupo (Thiollent, 2011), também se adequa à educação por ser útil para testar novas formas de ensino e aprendizagem (Malheiros, 2011), esta escolha alinha-se ao objetivo da pesquisa que é investigar como o ensino de Filosofia contribui para reflexão crítica sobre os temas em questão. Para tanto, utiliza-se dos métodos adequados a pesquisa em educação, como observação participante, questionário semi-estruturado e análise bibliográfica (Creswell, 2010); escolhidos a fim de captar com maior profundidade as percepções dos estudantes.

O trabalho está dividido em duas áreas gerais, na qual a primeira compreende o estudo teórico dos conceitos e autores que contribuem para a construção do entendimento das violências e valores contemporâneos; e a segunda compreende a apresentação do Produto Educacional, que é uma proposta de Sequência Didática para o ensino de Filosofia.

A primeira parte trata-se de uma pesquisa bibliográfica com referencial teórico baseado nos autores Byung-Chul Han e Emmanuel Lévinas, mas traz com o apoio

teórico o autor Gilles Lipovetsky. Esta dividida em cinco capítulos, no qual o primeiro versa sobre os tipos de violências e suas expressões nas escolas brasileiras; o segundo aborda a violência na sociedade contemporânea e seu pressuposto ético, no qual apresenta as causas do distanciamento ético que provocaram fenômenos atuais de violência com destaque para os filósofos Byung-Chul Han e Lipovetsky; o terceiro apresenta Lévinas e sua teoria sobre a violência e a ética da responsabilidade; o quarto dispõe sobre o desenvolvimento da EJA no Brasil; e o quinto capítulo teórico traz as contribuições possíveis do ensino de Filosofia na EJA.

A segunda parte compreende o tratamento dos autores em sala de aula através de uma sequência didática para aulas de Filosofia na EJA e faz uso de múltiplos instrumentos de coleta de dados, como a observação participante, já que a professora faz parte do corpo docente da unidade escolar e propicia maior interação no cotidiano e familiaridade (Marques, 2016) com as dinâmicas presentes no espaço. Este instrumento foi utilizado para registro dos encontros em sala de aula. Também faz uso de questionário semi-estruturado com questões fechadas e abertas sobre as experiências dos alunos com violências diversas. Para Gil (2008) esta técnica possui a vantagem de captar as opiniões e percepções subjetivas dos estudantes. Outra técnica usada nesta sequência é a Carta, que de acordo com Oliveira (2020), proporcionam que o escrevente expresse sua maneira de estar no mundo e seus conhecimentos acerca do espaço.

As análises dos dados coletados foram submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 2011), pois permite categorização dos principais conceitos trazidos pelos alunos e observação de padrões e contradições. A análise foi orientada por categorias previamente selecionadas, como valores morais/sociais, expressão de violência, justificção da violência, valores relacionados à violência e mudança de perspectivas.

2. AS VIOLÊNCIAS E SUAS EXPRESSÕES NAS ESCOLAS: UM PANORAMA BRASILEIRO

Neste capítulo o tema das violências é apresentado a fim de auxiliar a compreensão de como as violências, no Brasil, se dão de forma a repercutir nas relações educativas e nos ambientes escolares. Local este que serve de amostra da profundidade psicossocial das implicações dessas violências. Sendo assim, busca-se

partir do contexto de sala de aula para observar, destacar e analisar os pressupostos e implicações do panorama nacional atual para que daí seja entendido como a reflexão sobre as violências diversas e os valores de uma sociedade/comunidade podem afetar-se mutuamente, não se pretende com isso ater-se a violência escolar, mas aos diversos fenômenos de violências que tangenciam as relações estabelecidas no ambiente escolar.

A princípio, ao tratar do tema da violência é necessário delimitar o que se entende por violência, pois os sentidos variam de acordo com diversos fatores. Apesar dos tipos nos quais a violência se apresenta e da confusão que pode causar tentar conceituá-la, deve-se olhar de modo geral e considerar, como aponta Waiselfisz (1998, p. 145 apud. Silva, 2017, p. 18)

[...]a violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emergem. Ainda que existam dificuldades e diferenças naquilo que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Define-se violência como o fenômeno que se manifesta nas diferentes esferas sociais, seja no espaço público, seja no espaço privado, apreendido de forma física, psíquica e simbólica[...].

Com isto, vê-se que o debate sobre a caracterização da violência já nos traz informação suficiente para entender que o tema é abrangente e ao mesmo tempo presente nas mínimas interações sociais e intimamente ligado a dimensões identitárias². Daí a diversidade e dificuldade de reflexão sobre a violência, que deve ser tratada de forma multifacetada perpassando por questões sociológicas, filosóficas, psicológicas, políticas, biológicas, científicas etc. Sendo assim, (violência) será caracterizada, aqui, como qualquer tipo de ação que coloque o outro em posição diferente da de sujeito.

Pela abrangência do conceito de violência é imprescindível analisar suas modalidades e entender aquelas que mais afetam o contexto escolar. Para tanto, Charlot e Émin (1997 apud Abramovay, 2002, p.21) classificam a violência escolar em três níveis

² Deve-se levar em consideração a própria vivência dos atores que contribuem para a abrangência do tema da violência.

- a) Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Vê-se com o exposto acima que a violência no contexto escolar possui características específicas e pode se desenvolver de diversas formas. Segundo Silva e Negreiros (2021, p. 328)

Entende-se por violência escolar todas as atitudes praticadas por todos os membros pertencentes ao espaço escolar (docente, discente, servidores, comunidade), dentre tais ações podem-se inferir a criminalidade, danos ao patrimônio público, relações de conflitos interpessoais, violência simbólica, dentre outras.

Ainda mais especificamente, Ristum (2010) indica três tipos de violência relacionada ao ambiente escolar: a) Violência *da* Escola; b) Violência *contra* a Escola; e c) Violência *na* Escola

A Violência *da* escola refere-se a um tema mais complexo do funcionamento social, pois está

[...]ligada às políticas educacionais e, mais especificamente, à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional, há uma violência que foi chamada por Bourdieu (1989) de violência simbólica, da qual o professor é tanto alvo quanto autor[...] (Ristum, 2010, p. 73).

Para Ristum (2010) esta violência simbólica tem como fundamento a visão da sociedade e das relações sociais como permeadas pela ideia de dominação e reprodução de desigualdades atreladas à ideologia neoliberal e vê a escola como um ambiente reprodutor dessa violência a partir de um currículo escolar que pressupõe conhecimentos que apenas os alunos com maior capital cultural (mais acesso a informações e a cultura) tem. Por isso estes têm mais chances de sucesso do que os que possuem menor capital cultural. Estes têm que se esforçar mais para atender às demandas escolares.

A Violência *contra* a escola vai desde a desvalorização dos profissionais da educação até a falta de investimentos materiais por aluno. A discriminação social da

docência por parte da sociedade; a falta de preocupação política com o desenvolvimento da educação tem como consequência o desrespeito social geral com a educação e as instituições escolares, bem como os profissionais.

Tal fato reflete na prática de ensino e a escola torna-se um ambiente suscetível a um clima instável, tanto por condensar em seu espaço os indivíduos da comunidade em que está inserida, que trazem consigo vivências de práticas violentas ou até mesmo criminosas e que continuam, na escola, a agir conforme suas condutas diárias, quanto pelo desgaste do corpo docente para fazer efetivamente seu trabalho.

Um exemplo dessa violência *contra* as escolas é exposto em relatório da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, de 2019 que mostra que apesar do Brasil já dedicar uma boa quantia de seu PIB para a educação, os gastos por alunos são inferiores à média global, ou seja,

[...]de fato, em 2017, os gastos por aluno no ensino fundamental, médio e superior no Brasil estavam bem abaixo da média da OCDE, ou seja, USD 3.875 comparados a USD 9.515. Em contrapartida, os gastos por aluno no ensino superior estavam acima da média da OCDE e mais de quatro vezes maior do que o dos alunos do ensino básico. A diferença média da OCDE era de 1,4 vez maior. Além disso, a análise dos gastos do MEC indica que 2020 teve a menor taxa orçamentária e de execução para o ensino básico desde 2010[...].

O baixo valor está relacionado ao salário dos professores. De acordo com a pesquisa professores do ensino fundamental ganham US\$ 22.500 anuais (média OCDE US\$ 36.200); e professores de ensino médio ganham US\$ 23.900 anuais (média OCDE US\$ 45.800) (G1, 2019). De acordo com relatório

[...]os salários dos professores no Brasil também são mais baixos do que para outros trabalhadores com ensino superior no país. Os professores do ensino secundário superior, por exemplo, ganham menos 13% do que o salário médio dos trabalhadores com ensino superior no país (média da OCDE: menos 7%). Sem surpresa, salários mais altos são classificados como uma prioridade de gastos altamente importante para quase 93% dos professores do ensino médio no Brasil – a maior parcela de todos os países participantes do Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) e bem acima da média da OCDE de 64%³⁴[...] (OECD, 2019, tradução nossa).

³⁴[...] teachers salaries in Brazil are also lower than for other tertiary-educated workers in the country. Upper secondary teachers, for example, earn 13% less than the average wage of tertiaryeducated workers in the country (OECD average: 7% less). Unsurprisingly, higher salaries are rated as a highly important spending priority for nearly 93% of lower secondary teachers in Brazil – the highest share of

Ainda que o aumento de salário não seja a solução principal para a melhoria da educação como um todo, a valorização profissional está entre os principais fatores que animam o processo educativo, já que o bem-estar está relacionado a índices de eficiência e dedicação de profissionais.

A Violência *na* escola caracteriza-se pelos acontecimentos dentro da escola, ou seja, que

[...]ocorrem no cotidiano das escolas brasileiras e, dentre elas, as que se colocam na categoria de violência na escola: depredação escolar, como a quebra de instalações, furto de materiais e pichações; brigas e agressões entre alunos, como roubos, insultos, brigas e exploração dos mais novos; agressões entre alunos e adultos, como ameaças a professores e agressões verbais, físicas ou psicológicas impingidas pelos professores e outros profissionais da escola aos alunos[...] (RISTUM, 2010, p. 80).

As escolas públicas, tanto das capitais quanto as que estão sediadas em lugares mais periféricos das cidades sofrem mais com este tipo de conduta dos estudantes e, também, com a invisibilidade dos problemas. Como mostram os dados de uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI),

[...]as violências físicas e verbais atingem 42% dos alunos da rede pública, ou seja, tamanha ferocidade leva a estatísticas elevadas, tornando-se necessário um olhar mais agudo dirigido ao contexto da escola pública, que se encontra aquém de investimentos em políticas públicas educacionais[...] (Silva e Negreiros, 2021, p. 329).

Corroborando com este entendimento o estudo, amplamente divulgado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que entrevistou 100 mil professores e que “quando perguntados se já sofreram agressões verbais ou intimidação por parte dos alunos, 12,5% dos professores brasileiros responderam que sim” (SINPRO, 2014). No relatório do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023, Martins (2023) analisa dados obtidos através da Prova Brasil, do MEC e do INEP. Os dados

[...]mostram que a percepção de violência por professores e diretores atingiu níveis alarmantes. Há relatos de tiroteios ou bala perdida em ao menos 1,7%

all countries participating in the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and well above the OECD average of 64%[...]” (OECD, 2019).

das escolas brasileiras, de situações de assédio sexual em 2,3%, e de interrupção do calendário letivo de 2021 em decorrência de episódios de violência em 0,9% das escolas[...] (Martins, 2023, p. 354).

Esses dados são claramente visualizados pela população em geral. No dia 27 de Março de 2023 uma professora foi morta a facadas por um aluno de 13 anos dentro da Escola Estadual Thomazia Montoro, na Vila Sônia, Zona Oeste da capital paulista. Segundo notícia do jornal Estadão o agressor era do 8º ano do ensino fundamental e foi apreendido. Segundo as fontes entrevistadas pelo jornal

[...]o alvo principal do autor do ataque era um estudante com quem teria brigado na semana passada, mas esse colega não estava no local. Informações extra-oficiais apontam que a professora Elisabeth, de Ciências, teria sido uma das pessoas que agiram para separar os estudantes durante o conflito. Ainda segundo relatos, ela estava fazendo a chamada quando foi atingida pelos golpes nesta segunda[...] (Estadão, 2023).

O aluno em questão, teve uma briga com um colega de turma, dias antes ao ataque, após este ter proferido falas racistas e teve a briga apaziguada pela professora, vítima fatal do ataque.

Ainda segundo reportagem do Estadão outros atentados violentos dentro de escolas foram verificados desde 2018 para 2023, como os atentados em:

- a) Medianeira (PR) em 2018, no qual uma estudante de 15 anos, portando uma lista com nomes e uma arma, atirou nos colegas, atingindo dois.
- b) Suzano (SP) em 2019, onde dois ex-alunos (um de 25 e outro de 17 anos) da Escola Estadual Raul Brasil mataram dez pessoas, feriram onze e em meio à confusão um dos atiradores atirou no outro e cometeu suicídio no local.
- c) Saudades (SC) em 2021, onde um homem de 18 anos, portando um facão, invadiu uma creche e matou duas funcionárias e três bebês menores de dois anos.
- d) Barreiras (BA) em 26 de Setembro de 2022, no qual um adolescente de 14 anos, portando a arma do pai (policia militar) matou uma aluna de 19 anos portadora de paralisia cerebral e cadeirante.
- e) Morro do Chapéu (BA) em 27 de Setembro de 2022, onde um adolescente de 13 anos ateou fogo na própria escola e feriu a coordenadora com uma faca.
- f) Sobral (CE) em 2022, onde um adolescente de 15 anos atirou em três colegas, uma veio a óbito e duas ficaram feridas.

- g) Aracruz (ES) em 2022, neste atentado um jovem de 16 anos, ostentando uma suástica e vestido em roupa militar, invadiu uma escola portando duas armas de fogo matou três professoras e uma aluna de 12 anos.
- h) Ipassu (SP) em 2022, no qual um ex-aluno da escola invadiu e feriu com faca duas professoras e fez outro professor refém até se entregar para a polícia.

Os dados mais recentes sobre violências nas escolas mostram que os casos se acentuaram nesses últimos anos. De acordo com Gonçalves e Sposito (2002, p. 104)

[...]é possível considerar os anos 90 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. São mais frequentes as agressões verbais e as ameaças[...].

O aumento destes dados, no Brasil, se dá por alguns fatores políticos e sociais importantes; e se tornaram evidentes a partir de 2018. Em uma entrevista para o G1, a socióloga e pesquisadora do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Betina Warmling Barros, destaca quatro pontos a serem considerados, a saber: a) Isolamento social: durante a pandemia, os estudantes tiveram que ficar em casa, convivendo apenas com a família e dependendo da tecnologia para interações sociais; b) Exposição à violência: nos espaços familiares, algumas crianças e adolescentes estiveram expostos a violência e maus-tratos; c) Tecnologia: o acesso à internet sem mediação de um responsável tornou mais fácil o consumo de fóruns da internet, muitos na deep web, que disseminam ideias e conteúdos violentos. “Não à toa, muitos grupos racistas, conservadores e neonazistas se proliferam nestes ambientes”, explica a especialista; e d) Polarização: no mesmo período, boa parte das relações estremeceram diante da polarização sanitária, social e política no país, o que pode ter servido como combustível para ideias mais extremistas (G1 Educação, 2023).

O Atlas da Violência – 2021, desenvolvido por pesquisadores do Fórum Brasileiro de Segurança Pública através do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada aponta, também, algumas questões atuais que explicam a violência no País (Cerqueira *et al.*, 2021). Primeiramente, destaca a postura armamentista do governo federal a partir de 2019, que com o afrouxamento de leis, facilitou o acesso a armas.

Tal manobra tem como consequências desde o favorecimento de ocorrências de crimes interpessoais e passionais, até o abastecimento do mercado ilegal de armas.

Também ressalta a violência policial e a ausência de mecanismos institucionais de controle dos padrões institucionais do uso de força, fato que aumenta as inseguranças de toda a comunidade e, conseqüentemente, diminui a crença nos valores que esta prega e nos atores políticos que deveriam ser a base estável e promotora da segurança, causando uma instabilidade geral.

A Coordenação de Justiça e Segurança Pública (Cojus) da Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia (Diest) também desenvolve, desde 2022, o projeto Dinâmicas da Violência e da Criminalidade nas Regiões Brasileiras. O projeto “busca compreender, de forma qualitativa, fenômenos e fatores determinantes dos padrões de violência letal observados em diferentes parcelas do território brasileiro” (IPEA, 2023, s/p). Na região Norte, por exemplo, foi verificado o

[...]aumento da criminalidade violenta (com notável interiorização da mesma desde 2018); forte presença de facções do crime organizado e de disputas entre elas, pelas rotas transnacionais do narcotráfico; consorciamento entre atividades ilícitas – tráfico de drogas, desmatamento, extração ilegal de madeira, garimpo e mineração ilegais, invasão de terras indígenas; desordem do sistema de registro fundiário e apropriação ilegal de terras; e insuficiência de efetivos das forças de segurança. Trata-se de um conjunto de problemas complexos, que se entrelaçam, potencializando sua severidade e desafiando a capacidade de resposta do Estado brasileiro[...] (IPEA, 2023, s/p).

No estado do Pará é evidente a violência em ambiente escolar e seus arredores, que apesar da carência de dados e índices estatísticos no estado e nos municípios, é detectado através de ocorrências em noticiários e estudos específicos de programas de pós-graduação do estado e afins.

De acordo com a Secretaria de Segurança Pública do Pará (SEGUP), “em 2018 foram registrados mais de 1.100 casos de violência dentro de estabelecimentos de ensino aqui no estado. Esse número dá uma média de três casos por dia” (G1, 2019). No ano de 2019 um dos casos que mais teve repercussão no estado foi de um estudante de 16 anos que esfaqueou o professor dentro de sala de aula em uma escola de Ananindeua. Em entrevista para o jornal G1 Pará um professor relata: “A violência faz com que a gente se comporte de uma maneira temerosa. A gente tem que ter um cuidado redobrado dentro da sala de aula e isso infelizmente tira muito da

nossa naturalidade e daquilo que é competência do profissional”. De fato, as consequências dessas ações brutais vão muito além do impacto físico, pois o abalo psicológico afeta de maneira profunda a atuação dos profissionais de educação, que são atores fundamentais do processo educativo.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023, desenvolvido pelo IPEA, apresenta a percepção de diretores sobre casos de violência no ano de 2021. Nesse demonstrativo, é evidenciado dados gerais do Brasil e específicos das unidades federativas, onde os diretores responderam à diversas questões como demonstrado nas tabelas abaixo⁴:

Tabela 1 – O calendário escolar de 2021 foi interrompido durante vários dias por episódios de violência?

O calendário escolar de 2021 foi interrompido durante vários dias por episódios de violência?							
	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos
Brasil	669	0,9	63.975	85,8	9.895	13,3	74.539
Pará	17	0,4	3.234	77,5	924	22,1	4.175

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

Na Tabela 1 são apresentados os números nacionais e estaduais, do estado do Pará, de escolas que tiveram seu calendário interrompido por episódios de violência. Os dados mostram que 17 escolas, das 4.175 do estado tiveram seus calendários afetados por algum episódio de violência, indicando que tais episódios foram suficientemente intensos para que atrapalhasse o desenvolvimento das atividades escolares. No entanto, chama atenção o número de abstenções que podem indicar a existência de fenômenos mais complexos afetando a transparência ou mesmo a percepção sobre violências.

Tabela 2 - Lesão corporal (*)

Nunca	Poucas vezes	Várias vezes	Sem resposta	Total

⁴ Está apresentado no texto parte editada da tabela, que apresenta dados de todas as unidades federativas brasileiras. A tabela completa, com todas as perguntas e as respostas, está no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023).

	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos
Brasil	59.890	80,3	3.853	5,2	110	0,1	10.686	14,3	74.539
Pará	3.106	74,4	101	2,4	3	0,1	965	23,1	4.175

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

*Respostas à questão "Sobre os episódios listados abaixo, indique a frequência com que ocorreram neste ano, nesta escola: Lesão corporal."

Na Tabela 2 estão os números e porcentagens das respostas à pergunta sobre a "frequência com que ocorreram, neste ano (2021), nesta escola: Lesão corporal". Vê-se que acontecimentos que levaram a lesão corporal são relativamente baixos, somando 74,4% no estado do Pará, próximo dos 80,3% nacionais. No entanto, o número de abstenções no estado (23,1%) comparados ao número de abstenção nacional (14,3%), pode levar a compreensão de que os episódios podem ser maiores que o indicado nas respostas "poucas vezes" e "várias vezes", somando em números absolutos 104 escolas comprometendo, assim, a compreensão mais aprofundada dos motivos e consequências destes fenômenos.

Tabela 3 – Roubo ou furto (*)

	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos
Brasil	51.817	69,5	10.601	14,2	1.390	1,9	10.731	14,4	74.539
Pará	2.618	62,7	522	12,5	67	1,6	968	23,2	4.175

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

*Respostas à questão "Sobre os episódios listados abaixo, indique a frequência com que ocorreram neste ano, nesta escola: Roubo ou furto."

No recorte da Tabela 3, é apresentado respostas a questão "Indique a frequência com que ocorreram neste ano, nesta escola: Roubo ou furto", vê-se que 589 escolas paraenses mencionaram roubo ou furto dentro da própria unidade escolar, apenas o ano de 2021, dados que exemplificam que o ambiente escolar não

é um ambiente livre de crimes e as vezes se torna um alvo fácil justamente por reunir toda a comunidade em um espaço livre de força coercitiva, contando apenas com certo senso de cuidado comum.

Nota-se que os dados estaduais têm porcentagem ligeiramente menores que os índices estaduais, porém o número de escolas que preferiram não responder no Pará é de 23,2%, maior que os 14,4% nacional, padrão que se repete nas outras questões propostas aos diretores e esta questão também reflete um problema de política local, no qual esta reticência afeta a compreensão dos fatores que levam a estes tipos de fenômenos. Esta abstenção pode se dar por diversos fatores que vão desde a preocupação com a imagem local até a supressão destes dados a fim de não expor a dinâmica de crimes o que pode gerar mais inseguranças dentro e nos arredores da escola já que pode ser entendido por criminosos como um tipo de denúncia. Os números estaduais de abstenção pode ser alvo de reflexão mais aprofundada sobre o tipo de controle que a violência exerce dentro da dinâmica escolar, que pode não afetar o andamento do calendário, mas afeta as relações interpessoais e de trabalho docente.

O que pode ser afirmado é que os dados indicam que o tema é sensível e demandam políticas e investigações complementares. Por isso esses dados sustentam a relevância de uma reflexão mais aprofundada nas escolas, sobre como a violência e os valores se afetam mutuamente criando esse panorama atual de violências, não devendo apenas servir para iniciativas de controle e repressão para diminuição de estatísticas.

Os fundamentos desses números também são explicados no relatório citado anteriormente intitulado “Dinâmicas da Violência e da Criminalidade nas Regiões Brasileiras: Estado do Pará”, que analisa os motivos dos dados de violência no estado do Pará ainda estarem acima da média nacional.

O documento explica que “[...]embora distintas as dinâmicas de violência, a criminalização da pobreza é um traço comum que permeia todo o Estado” (p. 9). Mais que isso, o alto índice de violência da última década está relacionado, também, a atuação de facções (dados apresentados no relatório mostram, ainda que o Comando Vermelho é a facção hegemônica no estado) e milícias que estão constantemente em

guerra nas cidades, fato que pode justificar o alto número de abstenções de respostas sofre episódios de violências por parte dos gestores escolares, ou seja, por medo e insegurança. Em 2019, o governador do estado Helder Barbalho, solicitou intervenção federal para auxiliar no combate à guerra entre facções.

Este fato pode ter provocado reação violenta nas cidades que o enfrentamento policial foi maior, porém, aliado a iniciativas do governo para promover ações educativas e profissionalizantes nesses ambientes mais violentos da cidade, os números começaram a diminuir. A implementação do projeto “Territórios pela Paz – TerPaz”⁵, a reestruturação do sistema prisional e a abertura de concursos públicos para policiais penais têm obtido efeito para a diminuição da criminalidade. No entanto, a violência ainda é muito comum e ainda afeta a comunidade e as escolas da comunidade.

Portanto, a partir desses relatórios é possível atribuir o aumento das inseguranças educacionais ao aumento da violência nacional e local e à dificuldade governamental de estabilizar esses dados. Também é possível associá-las à instabilidade geral dos valores, já que todo este panorama afeta a moral e a esperança da sociedade como um todo, que não vê mais o efeito das instancias responsáveis pela segurança da comunidade e precisa viver em estado de alerta.

O trabalho profissional que assegura o funcionamento escolar acaba comprometido e, conseqüentemente, todo o sistema educativo também. Toda violência que assola as escolas nesses últimos anos tem colocado em xeque o entusiasmo e a vontade de comprometimento de professores, diretores, coordenadores, corpo técnico e alunos. Para os trabalhadores da educação, além da valorização profissional através do salário, está a valorização da saúde, bem-estar, proteção e respeito. A prática de ensino requer do professor algo muito além do estudo e qualificação, pois

[..]o processo ensino-aprendizagem mostra-se permeado pela afetividade, que envolve sentimentos tanto de satisfação em relação ao ensinar e aprender quanto de frustração, baixa autoestima e tristeza – sentimentos que levam ao sofrimento psíquico tanto do professor como do aluno. No caso do aluno tem-se discutido principalmente o bullying, e no caso do professor a

⁵ O projeto TerPaz é implementado através da construção de um espaço chamado Usina da Paz que conta com diversas atividades culturais, esportivas e profissionalizantes para crianças, jovens e adultos dessas áreas a fim de desconstruir dinâmicas geradoras de criminalidade. (IPEA, 2023)

literatura traz termos como mal-estar docente e síndrome de burnout para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional. Violência e sentimento de desvalorização permeiam a prática pedagógica de uma considerável parcela de professores e muitas vezes causam adoecimento[...] (FACCI, 2019, p. 133).

O mal contemporâneo, *burnout*, afeta profundamente os profissionais que atuam diretamente com seu público-alvo e conseguem ver as insuficiências ou dificuldades de alcançar seu público. Nos casos dos professores, que no processo educativo precisam de envolvimento emocional para compreensão das dificuldades de seus alunos, é nítido o sentimento constante de impotência, insatisfação e medo. Esses problemas diminuem o rendimento profissional e, assim como a sociedade atual como um todo, fazem os professores perderem de vista o sentido do ensino.

De toda forma o trabalho do professor não é mais de transmissão de conhecimento a um alunado passivo, o processo educativo requer debates e embates com seu público, pois o conhecimento requer abertura e mudanças no decorrer do processo; e o ambiente agressivo e violento contribui para o esvaziamento e perda de sentido de tal processo.

Facci (2019) menciona o poder das políticas públicas para a melhoria deste quadro quase caótico, já que é o poder público que é responsável pela imagem que dá às escolas e à educação na comunidade. A autora chega a ressaltar que a negligência da esfera pública pode ser vista como um desrespeito aos direitos humanos. A consequência disto é a escalada da violência dentro do ambiente escolar que não tem as ferramentas necessárias para o enfrentamento do desenfreado aumento das violências. A partir disto os professores se sentem despreparados, sem esperança e sem apoio.

Com um olhar mais atento ao fenômeno, verifica-se que outra consequência deste panorama brasileiro, que atinge todos os atores envolvidos no ambiente educacional, se expressa em um sentimento de ruptura do contrato social e dos laços sociais, provocando fenômenos de “desfiliação” e de ruptura nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro (Tavares dos Santos e Machado, 2019 *apud* Castel, 1998). E o problema parece se aprofundar quando as imediações e os interiores das escolas públicas são alvo do tráfico e da atuação de gangues.

Por isso, não é possível falar apenas da violência *na* escola, pois de acordo com Abramovay e Rua (2002), as questões sobre violência escolar não podem ser tratadas isoladamente, como um fator pertencente apenas às escolas, pois, a violência no entorno repercute diretamente nessa violência dentro da escola, principalmente quando estudantes trazem para o cotidiano escolar práticas e valores de uma comunidade agressiva e com altos índices de crimes e violências.

Logo, trata-se, aqui, das violências percebidas nas escolas em suas diversas formas de apresentação e remete a violência estrutural/sistêmica que atinge de forma mais bruta a camada social mais pobre e tem no ambiente educacional um palco favorável às mais diversas formas de sua expressão.

3. A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SEU PRESSUPOSTO AXIOLÓGICO

Como falado anteriormente, a violência é um fenômeno difuso e depende histórica e socialmente no tocante a seu conceito, entendimento e aceitação. De forma geral, para muitos pensadores na história o tema é acompanhado de justificção biológica, antropológica e afins.

Bortolazzo (2012) sublinha algumas características da relação que cada geração mantém em sociedade ao longo do tempo. A geração dos *Baby Boomers* que se estende de 1939 a 1945 é composta pelos sujeitos nascidos durante o *boom*⁶ de natalidade no período pós-guerra nos Estados Unidos. No Brasil, esta é a geração de jovens que vivem a ditadura, por isso presenciam um momento de intenso controle e são responsáveis por diversos movimentos sociais.

A partir daí entramos na década de 70 a 80 a qual é marcada pela disseminação da tecnologia, do aumento do consumismo e da vida acelerada da grupo denominado geração X. Ademais, o autor descreve que a partir da década de 80 até os anos finais da década de 90 vê-se um crescimento apressado de indivíduos mais impulsivos e voltados para si que buscam satisfação rápida, instantânea, essa geração conhecida como a geração Y, ou os *Millennials*, é a que teve a vida já marcada pelo profundo entrelaçamento com a tecnologia. Além disso, existe a geração Z, nascida nos anos 2000 e comumente chamada de geração digital, já que nasceram no mundo já profundamente informatizado e não se veem no mundo sem o uso das mídias.

⁶ Termo em inglês que significa aumento súbito.

Indubitavelmente o vínculo da vida com a tecnologia proporcionou estilos de vida e modos de pensar e agir muito diferentes. A mudança mais perceptível foi o aumento considerável das tentativas humanas de tornar o seu humano mais eficiente usando a tecnologia, se distanciando assim de uma humanidade vista como fraca e perecível. No entanto, tudo aquilo que distancia o ser humano do contato com sua própria humanidade o torna um sujeito de distúrbios psíquicos, tomado pelo desencanto e desencontro com si mesmo.

Logo, a fuga que as ciências, a tecnologia e, fundamentalmente, o capitalismo promoveram a fim de mecanizar o sujeito tiveram como efeito o aparecimento de uma geração com muitas dificuldades funcionais e emocionais. Tal conjuntura transformou o senso moral desta geração, pois uma é reflexo da outra. É esta relação que o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han se debruça para explicar os fundamentos da violência contemporânea.

3.1. A MICROFÍSICA DA VIOLÊNCIA DE BYUNG-CHUL HAN

Byung-Chul Han nasceu na Coreia do Sul, mas fixou-se na Alemanha, onde estudou Filosofia na Universidade de Friburgo e Literatura Alemã e Teologia na Universidade de Munique. Em 1994, doutorou-se em Friburgo com uma tese sobre Martin Heidegger. É professor de Filosofia e Estudos Culturais na Universidade de Berlim e autor de inúmeros livros sobre a sociedade atual, dentre os quais: *Sociedade do cansaço* e *Sociedade da transparência*, publicados pela Editora Vozes (Han, 2017).

O autor busca expor e analisar as diversas concepções de ser humano e as suas diversas formas de compreensão e utilização da violência ao longo da história. Não somente isso, como analisa a sociedade a nível emocional e psíquico destacando como essencial o entendimento dessa área da vida humana para desvendar como a internalização da violência tem transformado o senso moral global, que passam a funcionar com parâmetros concordantes. Portanto, explica o cenário de desumanização atual, dos valores morais e das violências frutos desta sociedade.

O filósofo desponta analisando o que chama de *Sociedade do Cansaço* (Han, 2019) que se criou a partir do paradigma contrário à sociedade disciplinar de Foucault, pois o indivíduo internalizou a pressão pela produtividade e pelo alto desempenho social e passou a explorar. As possibilidades humanas presentes nesta época trazem

consigo um peso que se torna um a imposição e leva a autoexploração. Nesta sociedade há um excesso de estímulos, criticada por Han, pois manifesta a perda do tempo para si mas sem pretensão de qualificação profissional e social do Eu.

Han (2019) sugere o aumento do narcisismo motivado por um “poder ilimitado” (p. 24), no sentido de poder ser, que produz “depressivos e fracassados” (Han, 2019, p. 25). Importa, neste trabalho, o entendimento deste filósofo sobre a existência de uma violência sistêmica que produz distanciamento intersubjetivo por causa da competição para melhoria e qualificação de si e é este fenômeno que resulta em perda da alteridade e provoca os diversos tipos de violência contemporânea. Diz que “a preocupação pelo bem viver, à qual faz parte também uma convivência bem-sucedida, cede lugar cada vez mais à preocupação para sobreviver” (Han, 2019, p. 33) e é nesse caminho que o grupo social cede, também, à desumanização.

Ao fazer uma topologia da violência, Han (2017) destaca as mudanças que ocorreram ao longo do tempo no modo de apresentação e nos modos de ação da violência como resultado desta sociedade. Ao todo, o filósofo analisa a macrofísica e a microfísica da violência e destaca algumas formas de apresentação deste fenômeno no interior dos indivíduos e em seu ambiente externo.

Iniciando com uma abordagem histórica, o autor destaca que na Era Pré-Moderna a violência era usada como forma de imposição da vontade de um soberano e, por isso, era preferível que fosse exposta sendo, com isso, naturalizada e tornada “uma parte constitutiva essencial da práxis e da comunicação social” (Han, 2017, p. 11). Logo, era a linguagem compreensível e comumente aceita nas relações sociais e instrumento da hierarquia política admitido como mais eficaz no controle e na organização social.

No entanto, na Idade Moderna o cenário muda e a exposição e encenação de violência como ferramenta política se esvai. Assim, a violência passa por um aprimoramento e age de forma discreta, internalizada e intrapsíquica. Han sublinha que, essa internalização faz com que a violência mude de direção e volte-se para o eu e cria-se um conflito interior. Tal cenário é o que compõe a chamada sociedade disciplinar, de ordens e repressões em prol de reconhecimento e recompensa moral.

Posteriormente, no que Han chama de modernidade tardia, fugindo desta sociedade disciplinar⁷, o ser humano busca desvincular-se das repressões sociais em busca de liberdade, prazer e entretenimento. Citando Alain Ehrenberg, o autor explica que neste ambiente cria-se um abalo nos vínculos sociais e surge um sujeito narcisista. Assim,

[...]a falta de relação com o outro causa uma crise de gratificação, pois, enquanto reconhecimento, pressupõe a instância de um outro ou de um terceiro. Não é possível recompensar-se ou se autorreconhecer. Em Kant, a instância da gratificação é Deus; é Ele quem recompensa e dá reconhecimento ao desempenho moral. Devido à perturbação da estrutura da gratificação o sujeito de desempenho se vê obrigado a produzir e a desempenhar cada vez mais. A falta de relação com o outro, portanto, é a condição transcendental de possibilidade para a crise da gratificação[...]. (Han, 2017, p. 35)

O ser humano ao qual Kant se volta difere do sujeito moderno, que Han chama de sujeito de desempenho. Se o primeiro trabalhava para o dever, o segundo trabalha para o prazer. Contudo, as várias possibilidades que a liberdade proporciona coloca esse novo sujeito de desempenho de frente para o inalcançável e, por isso, acaba buscando sempre mais desempenho, mais de si. Por isso

[...]o sujeito de desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, enfastiado de si; cansado e esgotado de brigar consigo. Totalmente incapaz de sair de si, de estar lá fora, de abandonar-se ao outro, ao mundo, vai se remoendo interiormente, o que paradoxal e paulatinamente deixa-o oco e causa seu esvaziamento[...] (Han, 2017, p. 40).

Esta depressão é o mal que surge quando o sujeito se encontra frente a esse cenário do incontrolável das possibilidades ilimitadas e isto não tem relação alguma com o outro, o externo. É uma luta interna consigo mesmo. Daí a noção de Han de uma sociedade focada no ego em que o indivíduo sofre uma autoagressividade crescente, onde “a própria pessoa provoca a autoviolência e se autoexplora” (Han, 2017, p.47).

Estes fatores dão forma ao plano de fundo geral no qual nossa sociedade desenvolve seus hábitos, valores e crenças. Por esse motivo o sujeito dessa sociedade de desempenho,

⁷ Michel Foucault idealizou o conceito de sociedade disciplinar para designar a sociedade que utiliza o poder disciplinar para manter a ordenação das multiplicidades humanas. Assim, “[...]O fim último do poder disciplinar é ADESTRAR” (Brígido, 2013, p. 69).

[...]onde os modelos de identidade e de orientação estáveis e objetiváveis se rompem, apresenta instabilidade psíquica e perturbações de caráter, sendo que a falta de fechamento e inconclusividade do si-mesmo não só não torna livre, como faz adoecer. O sujeito de desempenho, que se tornou depressivo, poderia ser chamado, por assim dizer, de um homem sem caráter[...] (Han, 2017, p. 56).

Vê-se com o filósofo, outra vez a ruptura do indivíduo com o social, já mencionado anteriormente pelo sociólogo Tavares dos Santos (2019), em que a relação com o exterior (com o mundo) é comprometida, “sendo que os novos meios e formas de comunicação reforçam ainda mais esse fenômeno” (Han, 2017, p. 56). Ao contrário da violência explícita e explosiva, a qual o autor chama de macroviolência, existe também a microfísica da violência que age de forma implícita e discreta, que causa até a dispersão do sujeito para a realidade.

Tendo em vista as diversas formas microfísicas da violência, o filósofo nos apresenta a Violência Sistêmica, a Violência da Positividade, a Violência da Transparência e a Violência Global.

A Violência Sistêmica tem como ponto gerador “as estruturas implícitas que estabelecem e estabilizam uma ordem de domínio, e que, como tais, eximem-se de visibilidade” (Han, 2017, p. 90). Isso quer dizer que existe, de maneira enraizada e discreta uma forma de violência que penetra intimamente no dia a dia dos sujeitos e em seus modos de viver e pensar que perpetuam e fortalecem esta situação, sem que exista um personagem principal que gere a violência, pois faz parte, é característica do sistema em que estamos inseridos.

Han destaca algumas teorias e autores que estudam a mesma hipótese. Um deles é Johan Galtung⁸, com sua teoria da violência estrutural; também Pierre Bourdieu e sua teoria sobre violência simbólica. No entanto, nesses modelos teóricos Han (2017) ainda identifica a presença do que chama de *topdogs* e *underdogs*⁹, por isso não as aceita para descrever o modelo contemporâneo da sociedade de desempenho que é o modelo sistêmico, no qual todos os atores da sociedade estão submetidos a autoexploração, então não cabe a existência de uma parte da qual

⁸ Sociólogo norueguês e importante mediador de conflitos mundialmente conhecido. Criador da disciplina acadêmica “Estudos sobre Paz e Conflitos”.

⁹ Detentores do poder: *topdogs* – cães superiores. Submetidos ao poder: *underdogs* – cães inferiores (Han, 2017, p. 92).

irradia o fenômeno da violência e outra que a recebe. Não é, assim, uma violência entre os atores sociais individuais.

O próximo modelo a ser analisado pelo autor é a Violência da Positividade. Esta funciona contrariamente ao sistema da negatividade (prevalente em épocas em que a religião era a maior guia social e política, por exemplo) que é marcado por proibições e controle do indivíduo. No sistema da positividade há uma fuga intensa do controle causado pela anterior, o que leva a uma exacerbada necessidade de libertação, de positividade e, por isso, tem como consequência um excesso de positividade.

Por exemplo, temos o excesso de promiscuidade contra o controle dos corpos, o excesso de consumismo, excesso de informação etc. Essa força contra o negativo pode tornar, também, a positividade um fator para o caos na sociedade, já que devido seu pressuposto estar assentado na constante e crescente exigência sobre todos para que se afastem do modelo negativo, leva a coerção.

Um fato importante que se desenrola deste cenário são as novas enfermidades da sociedade que

[...]nesta conjuntura, não são infecções virais ou bacteriológicas, mas enfermidades psíquicas como o burnout, a hiperatividade e a depressão, devidas, em última parte, não à negatividade viral, mas ao excesso de positividade, à violência da positividade. [...] O excesso de superprodução, superdesempenho, superconsumo, supercomunicação e superinformação não ameaça o sistema imunológico, mas o sistema neuronal-psíquico[...] (Han, 2017, p. 107).

Observa-se, também, que o advento da pandemia do COVID-19 contribuiu para o descontrolado aumento desses casos supracitados e o consequente aumento do número de jovens que recorrem a uso de medicamentos para contornar os problemas causados pela excessiva autocoerção em atender os ideais da sociedade de desempenho.

Por conseguinte, ao falar da Violência da Transparência o autor assevera uma crítica à coerção que a sociedade cria em prol de um alto grau de transparência, seja empresarial, interpessoal ou governamental, o que acarreta, para ele, na “transparência do igual no lugar da transcendência do totalmente outro” (Han, 2017, p. 114), ou seja, a transparência exigida de todos busca padronizar os indivíduos, desvelar suas individualidades encobertas que deveriam ser descobertas na relação

com o outro, na qual conhecemos a fundo o outro e desbravamos sua transcendência. Para o autor, a transparência é culpada por fazer perder o sentido da experiência da alteridade. Ou seja, o sentido da relação com o outro se perde em certa frieza, pois sobra apenas um olhar superficial e mecânico que iguala todos.

Nota-se que para o filósofo é importante que o indivíduo permaneça com certa parte de si velada, a fim de preservar sua integralidade e impermeabilidade, e, por consequência, a alteridade. Sendo que o rompimento disto é uma violência e esta é uma prática constituinte do ambiente ao qual chama de sociedade exposta, na qual tudo e todos são e devem ser superexpostos e onde

[...]tudo é medido em seu valor de exposição, desaparecendo todo e qualquer valor cultural que não consista no ser-exposto, mas no ser-aí, na existência. [...] O excesso de exposição transforma tudo em mercadoria, escancarado sem qualquer mistério e exposto ao consumo imediato. Obscena é a total exposição, o colocar-se sob o holofote escancarado; é a hipervisibilidade[...] (Han, 2017, p. 118).

Obscena, também, por esse movimento ser impulsionado pelo dinheiro. Apesar da autocoerção dita por Han, que se mostra como uma imposição que vem de um interior, o impulso externo promovida pelo dinheiro e pela transparência são pontos importantes da Filosofia de Han. Ao citar Giorgio Agamben¹⁰ o autor se aprofunda na discussão sobre erotismo e na convicção de que esta sociedade desnuda impede maior sociabilidade, já que a sociabilidade exige uma distância para que se faça valer a alteridade, o descobrimento do outro.

Han continua sua análise com a Violência Global. O autor cita a teoria de Michael Hardt e Antonio Negri sobre a configuração da sociedade globalizada que está dividida em duas forças opostas chamadas de Império e Multidão. Essas forças se movimentam de forma que a Multidão age contra o Império e sua violência de exploração, como uma luta de classes entre o explorado e o explorador. No entanto, Han descarta tal teoria, pois entende que atualmente não cabe mais tratar de classes separadas ao tratar da violência sistêmica que o próprio autor defende.

Por isso o filósofo coreano descarta o modelo (entendido por ele como ultrapassado) de luta de classes, visto que não enxerga diversas classes, mas só uma, a classe de explorados pelo sistema capitalista e suas forças de coerção para um alto

¹⁰ Giorgio Agamben é um filósofo italiano que versa sobre diversos temas que vão de estética à política.

desempenho. Sustenta, assim, a ideia de que “o modelo fundamental da manutenção dos sistemas é a autocoerção” (Han, 2017, p. 137). Como justificativa deste pensamento está o sentimento generalizado de não pertencimento sofrido por todos os atores sociais e a consequente impossibilidade de união em classes, ou seja, a impossibilidade de união social para lutar contra um opressor existe pois não há efetivamente mais uma classe só oprimida.

As asserções demonstradas pelo autor apontam para uma direção interessante sobre a violência, pois a coloca como um fato intrínseco à vida globalizada e ao mundo capitalista, que atinge todos os níveis sociais mesmo que de formas diversas. Até antes da contemporaneidade o que se tem sobre violência sempre esteve atrelado a fatos físicos ou consequências psíquicas, mas como menciona o próprio autor, todas essas manifestações são claramente expostas, como macroviolência.

A posteriori o que se apresenta é uma violência medida a níveis invisíveis aos olhos e sofrida de maneira profunda e duradoura, ou seja, não acaba quando o ato violento cessa, pois ele não cessará enquanto houver o sistema. Essa nova característica que impossibilita qualquer tipo de fuga é o ponto fundamental do tipo de violência que se faz presente neste tempo histórico e social. A fuga mais comum é a oferecida por medicações para os transtornos causados pelo sistema

A necessidade de certo distanciamento para preservação ética não atinge só a alteridade, ou seja, não atinge só a relação do eu com outro, mas chega, na Filosofia de Han, à falta ética do eu com o eu em vistas para o autocuidado e para a responsabilidade, pois “travamos guerra não apenas com o outro, mas sobretudo conosco” (Han, 2017, p. 141). Portanto, a sociedade adoecida pelo excesso da positividade entra no excesso de individualidade e precariedade relacional onde até mesmo as relações de trabalho perdem a funcionalidade ideal que o próprio sistema demanda. Tudo isto causado pela sobrecarga do sistema.

O resultado é tal que o cenário global se favorece da sociedade adoecida. Os indivíduos superpositivados passam a crer que podem tudo e adoecem com isso e se tornam, assim, um organismo adoecido que faz desaparecer o diferente. Logo, o resultado é, precisamente, o enfraquecimento da alteridade. Por isso, do mesmo modo, torna todos iguais, na mesma classe subjugada pelo sistema. Han (2019, p.

56) nomeia o sujeito individualista deste era de “máquina de desempenho autista”, referindo-se ao estado de fechamento em si mesmo e isolamento que impede o exercício de conexões genuínas.

Como uma forma de remediar esse cenário autista, Han (2019) propõe uma pedagogia do ver que incita a desaceleração e a contemplação contra a cultura *hiper*. Esta abordagem implica um olhar aprofundado sobre os mais diversos aspectos da vida em detrimento do ver superficial. O objetivo é o que chama de olhar demorado, sem pressa em reagir ao estímulo, ao que vê e, portanto, não ceder aos impulsos.

3.2. ASPECTOS AXIOLÓGICOS DA VIOLÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Neste tópico são explanados os aspectos valorativos contemporâneos e sua relação direta com a forma de violência contemporânea destacada por Byung-Chul Han, a qual tangencia aspectos além do adoecimento global, também à composição identitária desta geração. Inicialmente é apresentado breve histórico dos sistemas éticos e morais ao longo da história, a fim de frisar as nuances axiológicas que determinaram por que temos os valores que temos e não outros e por que os valores morais se relacionam com a justificação da violência ou a indiferença a ela. É proposto, enfim, que as violências contemporâneas tomaram lugar do espaço que as bases morais anteriores deixaram. Ou seja, no construir de novas bases axiológicas construiu-se medos e enfraquecimento do ideal de coletivo.

A história possui um movimento de mudança de parâmetros morais onde as doutrinas éticas contemporâneas se revelam de forma reativa contra alguns movimentos anteriores e modernos. Dentre eles estão: o formalismo e o universalismo kantiano; o racionalismo absoluto; e a fundamentação transcendente de um sistema ético.

Ao formalismo e universalismo kantiano compete o postulado da existência de um dever para todos e a moral como seguida por homens livres e autônomos sem considerar as influências ambientais que possam vir a limitar o indivíduo em âmbito social, econômico ou mesmo de instrução. O racionalismo absoluto tem em Descartes seu maior expoente já que este acreditava que a razão seria a única fonte de conhecimento, logo a gênese de todo entendimento do ser humano sobre sua vida

intelectual, artística, política, social e moral. No entanto, ainda que o indivíduo seja o ator principal, é um Eu abstrato. Isso nos leva a compreensão de que mesmo tendo o homem como centro das ações e dos valores, ainda é um indivíduo concebido de forma abstrata e tende à universalização, ao imutável.

Nesse contexto, os teóricos contemporâneos, em favor de um olhar para o ser humano real, sua vida cotidiana e sua existência buscam fundamentos tão mutáveis quando a esta própria nova realidade.

Por isso, filósofos como Kierkegaard – seguindo a trilha de sua época – propõe um “irracionalismo absoluto e seu individualismo radical, que é, por sua vez um subjetivismo total, porque o indivíduo existe unicamente no seu comportamento plenamente subjetivo” (Sanchez, 2018, p. 287). Isso quer dizer que não cabe mais esperar dos seres humanos comportamentos exclusivamente racionais, como se a razão fosse sua grande salvadora e fonte segura de uma inteligibilidade capaz de guiar o mundo atual. Tal panorama também permitiu a abolição de uma fundamentação divina para construção de valores, como se apresenta em Sartre¹¹; chegando até o niilismo, como propõe Stirner¹² (Sanchez, 2018).

Logo, o fim da íntima relação entre política e religião, sociedade e religião permitiu que a sociedade buscasse funcionamento livre. No entanto, os indivíduos se viram em meio a falta ou fraqueza de referências, pois as normas se dissiparam e os valores superiores se desfizeram. No limiar desses acontecimentos, o homem moderno deve se perguntar como agir no seio desse novo momento em busca de orientação de como bem viver.

Chauí (2018) explica essa desordem, mas com um olhar mais específico, como resultado de uma ética que é pensada tal como ideologia, pois se fundamenta em

¹¹ Jean-Paul Sartre (1905-1980) fundamenta sua teoria ética em contraposição à moral tradicional cristã e à moral kantiana que pregava a universalização e o formalismo, teorias estas que não reconhecem a individualidade do sujeito, pois propõem caminhos pré-estabelecidos. Para Sartre, o sujeito é inacabado e livre, por isso não segue um caminho dado, mas está sempre fazendo escolhas e assumindo as consequências de cada uma delas, ou seja, sempre quem decide é o sujeito a partir de sua própria situação no mundo (Alles, 1996).

¹² Max Stirner (1806-1856), filósofo alemão que versa sobre anti-autoritarismo e o individualismo. É considerado um dos precursores do niilismo. Em sua obra principal “O Único e a sua propriedade” (1844), “seu niilismo se revela como negação e rejeição de todo fundamento e toda verdade que transcendam a existência originária e irrepetível do indivíduo” (Pecoraro, 2007, p. 8).

pressupostos neoliberais fragmentados. Isto “produz a dispersão, a fragmentação de grupos e classes sociais, destruindo seus antigos referenciais de identidade e de ação e tornando altamente complicada a criação de novos referenciais” (Chauí, 2018, p. 255). De acordo com esta ideia, a fragilidade moral é consequência de incertezas resultantes das mudanças da vida moderna e, mais que isso, é produto da desconstrução dos fundamentos vigentes baseados no amplo controle do indivíduo para massificação de personalidades, ações, vontades, valores etc.

Sendo assim, a ética moderna, ao se desatar dos fundamentos religiosos e voltar-se para o ser humano, suas conquistas, suas possibilidades econômicas e sua disciplinarização não tem sucesso em fixar valores devido ao alto grau de dispersão das vontades individuais que se sobrepõem a qualquer esforço para criação e estabelecimento de fundamentos que possibilitem segurança e constância. Por isso há nesse contexto, o triunfo da individualização. Ou seja, o ideal ético moderno faliu ao buscar uma ordem universal e imutável, agora vê-se um vazio ético.

Como prolongamento da decadência de sentido da vida moderna, a sociedade contemporânea tem o transitório e o incerto como padrão de vida; também é percebido por toda parte a busca de uma identidade própria e não da universalidade como motivo das ações sociais e individuais.

Lipovetsky (1989, p.25) é um dos principais pensadores que sublinha a presença de

[...]um clima de pessimismo e de catástrofe iminente que explicam o desenvolvimento das estratégias narcísicas de «sobrevivência», que comprometem a saúde física e psicológica. Quando o futuro se mostra ameaçador e incerto [...] instaura-se o «narcisismo coletivo», sintoma social da crise generalizada das sociedades burguesas, incapazes de enfrentarem o futuro sem desespero[...].

Por isso, o clima intenso de pessimismo unido ao narcisismo e individualismo em ordem de sobreviver a este mundo fazem nascer valores diferentes daqueles estimados em uma sociedade menos complexa. O certo e o errado se confundem nessa nova sociedade, mais ainda com o advento da tecnologia, a qual deixa o indivíduo contemporâneo mais absorto e focado em um imediatismo. É nesse imediatismo que se desenvolve o ser humano indiferente e desapegado que apresenta desestabilização dos comportamentos (Lipovetsky, 1989). O filósofo pensa

esta sociedade como pós-moralista. Concepção que se atrela ao fenômeno que chama de crepúsculo do dever (Lipovetsky, 2005), no qual o dever moral tradicional é deixado de lado, perde força e passa a uma moral mais flexível e até relativista.

Com isto, o autor apresenta a inauguração da Ética da Indiferença, que faz “desaparecer o sentido de responsabilidade moral” (Lipovetsky, 2005, p. 35) devido a uma moral autônoma, autocentrada, baseada em desesperança. O autor trata do conceito de Ética Minimalista, que parte do entendimento de que há uma flexibilidade moral sendo expressa pelos indivíduos desta sociedade que tem como objetivo o resguardo de si, por isso, pensam a ética e querem agir ético, mas sem comprometer-se demais, em comprometer o que convém a sua satisfação pessoal e bens materiais. Então, os sujeitos da sociedade pós-moralista, exercem um tipo de performatividade ética de onde seguem o ideal ético, mas de forma minimalista, *light*. Isto refere-se ao que chama de Ética Indolor, pois não têm a preocupação ética se for necessário, para isto, um sacrifício pessoal.

Diz que esta sociedade é guiada por um pragmatismo hedonista, já que busca sempre permanecer em uma zona de conforto pessoal e prazer constantes e é esta aspiração que substitui as utopias éticas de aspiração coletiva. Não quer grandes sacrifícios e renúncias, mas consumir a ética como um produto (Lipovetsky, 1989). Rejeitam o dever altruísta, por isso esta ética se torna personalizada e não universal, aspecto este que o autor entende como fruto da democracia moderna, pois ao mesmo tempo que permite uma abrangência de perspectivas, também os sujeitos são atingidos pela relativização provocada pela falta de consenso. O filósofo traz grandes contribuições para a compreensão do movimento que a sociedade tem feito em direção à tempos muito mais hipermodernos.

Tendo em vista todo esse cenário que preparou terreno para o novo formato de interação na sociedade contemporânea, é percebido mais um fenômeno que compõe este modo de vida já citado anteriormente como narcísico. Trata-se da inserção das novas tecnologias em nosso meio e como elas mudaram a sociedade, a economia, a política, os valores, o cuidado de si e do outro, bem como o entendimento de si e do mundo. Decorre que o triunfo do individualismo é igualmente proporcional ao triunfo da globalização.

Eliott (2018) salienta a manifestação do que chama de um novo individualismo que é impulsionado pela eclosão de transformações instantâneas, necessidade de auto reinvenção, dinamismo social e a preocupação com o curto prazo. Tudo isso seria fruto de uma característica primordial de nossa era, a velocidade.

As atualizações tecnológicas, de mercado e, conseqüentemente, sociais acontecem tão rapidamente que se tem percebido grande esforço dos indivíduos para desenvolverem capacidade de auto reinvenção a fim de acompanhar as mudanças e demandas tecnológicas. Mas nunca basta, o que leva as pessoas a buscarem mudanças instantâneas, resultados imediatos que cada vez mais satisfazem menos. É tudo perecível e efêmero e isso criou a “geração instantânea” (Elliott, 2018, p. 473) que recebe muitos estímulos e muita pressão para tal. Nesse cenário raras são as pessoas que conseguem de fato acompanhar o fluxo de mudanças e as demandas econômicas e sociais implicadas no processo.

Anteriormente falou-se da crise de fundamentações éticas e dos debates travados em busca da consolidação de uma base em que se possam construir valores coerentes com a sociedade contemporânea complexa. Dentro disto alguns filósofos buscaram contribuir para as análises sobre a natureza da violência e sobre qual a melhor forma de lidar com tal fenômeno.

Pensadores como Eric Weil analisam na existência humana uma dualidade entre violência e razão. Tal dualidade faz-se aparecer na busca do ser humano “para serem plenamente homens” (Weil, 1974 *apud* Perine, 1987, p. 56). Isso significa dizer que, para o filósofo, os indivíduos buscam sempre algo e esse algo seria, em suas palavras, o contentamento. Porém, vive em estado de busca, desejo, o que leva ao oposto, a um descontentamento recorrente. Ora, na sociedade contemporânea, secularizada, acelerada e forçada a transformações instantâneas, o indivíduo sofre do mesmo descontentamento e inconclusão ao lançar-se sempre em busca do que não é, o que o coloca sempre na negatividade. Dentro disto é que Weil coloca a violência, como o “desejo do que não é razoável” (Perine, p. 59) e chega a ser, por isso, motor que movimenta o indivíduo.

Mesmo não definindo violência, o autor traz um ponto importante para a compreensão do fenômeno, a saber, que o ser humano não é essencialmente e

somente razão e que a violência é uma das suas possibilidades de vida. Inclusive a Filosofia e o filósofo são responsáveis por pensar no sentido de sua existência e de seu mundo através do discurso e com isso atingir suas realizações de fato fazendo com que a Filosofia passe à ação.

Em suma, é fato que o entendimento atual sobre os valores contemporâneos está atrelado ainda àquela transição de valores morais que encontrou na contemporaneidade uma sociedade de valores tão flexíveis quanto os próprios aspectos desta sociedade. A flexibilidade, leva, então, à certa instabilidade e consequentemente a variações múltiplas dos valores. O diagnóstico dos parâmetros sociais não é muito próspero. Filósofos têm marcado o corpo social como vítima e autor de processos sociais e psicológicos que atuam através do consumo exacerbado e a grande liquidez destes processos, também pela apatia moral destacada por Han (2017) e Lipovestsky (2005); ou pela grande vigilância praticada e até auto infligida, competitividade e alienação advinda dos processos de interação atuais.

4. A PERCEPÇÃO LEVINASIANA DA VIOLÊNCIA

Nesta pesquisa, o filósofo lituano-francês Emmanuel Lévinas oferece grande suporte para a compreensão da violência, da alteridade e do outro; compreensão necessária ao desenvolvimento de uma reflexão filosófica acerca das causas, das consequências da violência e de ações que primem pela adoção de atitudes pessoais voltadas para a responsabilidade radical para com o outro, o diferente.

Emmanuel Lévinas nos traz suas teorias sobre o viver tendo como base tudo que enfrentou, estudou e viu em vida. Nascido em Kovno (Kaunas), na Lituânia, no seio de uma família judia, Lévinas cresceu com grande influência tanto judaica tradicional como também russa, mistura essa ocasionada por seus pais que foram de uma orientação judaica mais aberta às influências culturais que se misturavam em uma mesma cidade. Desde cedo teve contato com livros, já que fora criado por pai livreiro. Toda influência religiosa e intelectual de sua família judia e pequeno-burguesa fez com que o filósofo tivesse grande disposição para os estudos.

Além de toda educação, outras circunstâncias da vida colocaram Levinas no caminho da sua futura reflexão ética: quando ainda criança, sua família se viu obrigada

a buscar refúgio em Cracóvia (Ucrânia) devido a tomada de Kaunas pelos alemães na Primeira Guerra Mundial. No entanto, mesmo na Ucrânia sua família continuava a experimentar as tensões da Revolução Bolchevista russa por sua condição pequeno-burguesa. De acordo com Bezerra (2013) esses acontecimentos suscitaram em Levinas os primeiros questionamentos morais e ético-políticas, justamente pelo fato de pertencer a uma família que estava ao lado oposto da classe revolucionária. Por isso muda-se, em 1923, para Estrasburgo (França), aos 17 anos, como estudante do curso de Filosofia do Instituto de Filosofia da Faculdade de Teologia Protestante, onde teve contato com a obra de importantes pensadores tal qual Edmund Husserl (1859-1938).

A partir desse contato, o autor parte para Friburgo, na Alemanha, pelos anos de 1928 e 1929, para estudar Fenomenologia com Husserl e aprofundar seu interesse pela “Filosofia como ciência rigorosa” (Lévinas, 1988b, p. 22 apud. Bezerra, 2013, p. 175). Nesta ocasião, Lévinas também acompanha seminários ministrados por Martin Heidegger (1889-1976) de onde viu crescer o fascínio pela Ontologia Existencial heideggeriana e concluiu sua tese de doutorado, em 1930, aos vinte e quatro anos de idade, sob o título *La théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*¹³. Após seu doutoramento na Alemanha, o filósofo volta para a França, onde adquire nacionalidade francesa em 1930 e, na mesma época, se casa.

Anos mais tarde Levinas se encontra em uma situação o que o coloca mais adentro no caminho dos estudos da alteridade: é feito prisioneiro de guerra na Segunda Guerra Mundial, na qual se ofereceu para participar como intérprete. Experimentou assim, mais uma vez o antissemitismo que massacrou toda sua família, menos esposa e filha. Dedicou seu tempo na prisão lendo e estudando, inclusive começou a escrever sua obra *De l'existence à l'existant*¹⁴, ainda na prisão, sendo publicado em 1947, mesmo ano em que aprofunda suas leituras do Talmude¹⁵

¹³ “A teoria da intuição na Fenomenologia de Husserl” na qual faz uma aproximação crítica à Fenomenologia Transcendental a partir da Ontologia Existencial, defendendo que a Fenomenologia repousa sobre um substrato ontológico mais originário, que o próprio Husserl não havia percebido, mas que Heidegger convincentemente mostrava, de forma analítica e descritiva, em seu *Sein und Zeit*” (BEZERRA, 2013, p. 176).

¹⁴ Em “Da existência ao existente” Lévinas versa sobre a relação entre seres. Aprofunda, assim, seu distanciamento da noção de existência proposta por Heidegger e foca no caráter existente dos seres.

¹⁵ Talmude é o conjunto de livros sagrados dos Judeus que apresenta o que chamam de Lei Oral, transmitida por Deus a Moisés no monte Sinai. No geral, o Talmude reúne leis, ensinamentos, ética judaica, aconselhamento prático, a Filosofia judaica, lições, relatos etc.

(Martins, 2014), a fim de associar características da ética judaica com a linguagem da Filosofia. É a partir dessas leituras que Lévinas sustenta suas teorias de mudança ontológica, de saída do que chama de egologia, que centraliza tudo em um dos termos da relação e culmina na totalização, generalização.

Logo, passa a vislumbrar um novo sentido para sua Filosofia dada suas experiências com o antissemitismo e com a exacerbada segregação imposta e aplaudida pelos nazistas. De certa forma, Lévinas vê em sua abordagem uma forma de lutar contra a totalização provocada fundamentalmente pela visão ontológica vigente, ou seja, buscava uma ruptura com o imperialismo do ser. Mesmo antes da ascensão nazista, o autor já havia esboçado sua pretensão com o texto *De l'évasion* no qual

[...] universaliza, pela primeira vez em seu pensamento, o conteúdo próprio da eticidade judaica, pretendendo que ela configure, em suas dimensões mais profundas, mais que apenas uma condição étnico-cultural, a própria medida última do humano: a saída de si, o deslocamento do eixo egológico, a própria desnucleação! [...] (Martins, 2014, p. 177)

Esta aproximação entre sua Filosofia e a eticidade judaica é o que faz suas teorias se diferenciarem das propostas e vertentes filosóficas dentro da Europa, pois finalmente assenta a atenção na exterioridade daquele termo outro tão desprezado pela Filosofia europeia e que até então é deixado de lado em detrimento da profunda análise de si.

Em 1961, Levinas foi nomeado professor na Universidade de Poitiers, mesmo ano que publica *Totalité et Infiniti. Essai sur l'extériorité*¹⁶ na qual manifesta sua crítica à Totalidade, ou seja, à redução do Outro a um conceito, algo fomentado pela Ontologia da Filosofia Ocidental (Lévinas, 2022). Com sua consolidação como um influente pensador francês que buscou falar para um Ocidente acostumado a uma única forma de pensar o ser (Melo, 2003). Em 1967 foi nomeado professor na Universidade de Nanterre; e em 1973, foi nomeado professor da Sorbonne (Paris IV).

Ainda publicou diversos textos, dentre eles, em 1974, a obra *Autrement que être ou au-delà de l'essence*¹⁷ no qual “cria neologismos, reflete, analisa, critica e desconstrói a ontologia e suas formas de aprisionar o ser” (Melo, 2003, p. 18). Nas

¹⁶ *Totalidade e Infinito. Ensaio sobre a exterioridade* (1961).

¹⁷ *De outro modo que ser ou além da essência* (1974).

décadas seguintes Lévinas passa a publicar diversos textos de suas lições nas universidades e suas reflexões religiosas, já como um importante pensador da comunidade judaica. Teve sua última publicação feita como póstuma¹⁸, em 1995, ano que faleceu na França, em 25 de Dezembro.

Se distanciando de Weil, Lévinas nos traz uma concepção clara do que é a violência: é a transgressão da alteridade humana, causada pela redução do Outro a um conceito; e nessa situação o Outro “perde a capacidade de mostrar-se na singularidade do seu próprio rosto” (Martins, 2014, p. 9) e para sair desse pressuposto limitante, o filósofo propõe a elevação da ética e da alteridade radical a um patamar basilar.

Conhecendo as bases do pensamento de Lévinas, percebe-se que tanto a sua percepção sobre os fundamentos da violência, como a resposta a essa violência vem de seu profundo diálogo entre o pensamento judeu e filosófico Ocidental. Também é claro que a Filosofia de Lévinas propõe atitudes concretas que podem recuperar a primazia da relação com o Outro como resposta à sociedade de desempenho do Byung-Chul Han, à sociedade individualista e desprovida de sentido ético de Anthony Eliott, à fragmentação ética da sociedade neoliberal de Marilena Chauí e à sociedade pessimista, imediatista e narcisista de Gilles Lipovetsky.

4.1. A ÉTICA COMO FILOSOFIA PRIMEIRA

Como mencionado anteriormente, para Lévinas a Filosofia Ocidental criou moldes ontológicos que só falam do Eu. Esse primado do Eu, conseqüentemente, levou a concepções das diversas áreas do entendimento humano – egoístas. Esta visão da ontologia/Filosofia como uma “egologia” (Lévinas, 2022) é apresentada desde Sócrates até Heidegger. Expõe que “o primado do Mesmo¹⁹ foi a lição de Sócrates: nada a receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que vem de fora” (Lévinas, 2022, p. 32), referindo-se ao entendimento de Sócrates acerca do conhecimento que situa para dentro de

¹⁸ Uma coletânea de textos intitulada *Nouvelles lectures talmudiques*.

¹⁹ Vale, neste momento, explicar o que Lévinas entende por Mesmo. Martins (2014, p. 6) explana que o Mesmo é “‘o mesmo de mim mesmo’. É a tomada do Outro como outro eu, ou a posse do Outro como outro próprio-eu. É a redução do Outro ao Mesmo expressa na Totalidade, no domínio e na violência. O Outro não é minha representação[...]”. Tal movimento de pensar é reflexo

nós. Nesta fase de seu percurso teórico-filosófico, a ética ainda não se apresentava tão explícita em seus escritos. Lévinas foi da Fenomenologia husserliana para a Ontologia heideggeriana a fim de estudar a “subjetividade relacionada ao mundo e a intersubjetividade no mundo” (Gomes, 2008).

No entanto, deste último, nosso autor dá grande importância, pois foi o filósofo responsável por aproximar o *Ser* à existência. Diz que

[...] com Heidegger na palavra *ser* revelou-se a sua <<versatilidade>>, o que nele é acontecimento, o <<passar-se>> do *ser*. Como se as coisas e tudo o que existe se «ocupassem em estar a *ser*», «fizessem uma profissão de *ser*». Foi a esta sonoridade verbal que Heidegger nos habituou. É inesquecível, ainda que banal actualmente, esta reeducação dos nossos ouvidos! A Filosofia teria assim sido - mesmo quando não se dava conta - uma tentativa por responder à questão do significado do *ser*, como verbo. Enquanto Husserl ainda propunha- ou parecia propor - um programa transcendental à Filosofia, Heidegger define claramente a Filosofia em relação aos outros modos de conhecimento como ontologia fundamental [...] (Lévinas, 2021, p. 24).

O que Heidegger empreendeu iniciou com uma busca pela diferença ontológica. Ou seja, buscava diferenciar definitivamente *ser* e *ente* para que não houvesse mais, em nenhum âmbito do conhecimento humano, a confusão linguística, entre outras, ao pensar o *ser* do ser humano. Entende que partindo de entendimentos mais claros sobre o *ser* e o *ente* é que se pode realmente pensar sua compreensão. Ao empreender esse novo movimento para analisar a existência, o filósofo busca não tratar o *ser* como um ente qualquer que pode ser objetificado.

Para Stein (2011) Heidegger entende que o *ser* é projeto, movimento, possibilidades e não tende, por isso, a uma unidade como a metafísica até então propunha. O *ser* do ser humano se dá no acontecer de sua existência e em uma relação constante entre *ser – mundo – tempo – ser no mundo*. Logo, busca mais uma compreensão do *ser*, uma compreensão do movimento do *ser* na existência; âmbito que é inacabado e finito. Tal entendimento da existência como temporal e finita é muito importante para a nova base metafísica a qual Heidegger queria fundamentar o entendimento humano e provoca em Lévinas um entusiasmo pelo fato dessa nova metafísica oferecer uma abertura a possibilidades de *ser*.

Portanto, conceitos como tempo e finitude abrem espaço para uma libertação que também é indefinição e possibilidades, assim, *Dasein*²⁰ sendo base de compreensão humana e metafísica é um poder-apreender (Fraga, 2023) que é impossível de ser categorizado, objetificado.

A mudança de abordagem na compreensão do Ser proposta por Heidegger e admirada por Lévinas é a responsável por abrir caminhos outros para os estudos ontológicos, já que “visa descrever o ser ou o existir do homem – não sua natureza” (Lévinas, 2021, p. 25), caminho este pelo qual o filósofo adentrou mais profundamente e, inclusive, se distanciando de Heidegger, pois mesmo dando importância a inovação heideggeriana, ainda se faz necessário pensar o Outro.

Para tanto, pode-se dizer que Lévinas se aproxima de Heidegger ao passo que mantém alguns aspectos da ontologia heideggeriana como fundamental para seu pensamento: a) a relação do ser humano com o mundo que o circunda; e b) a característica verbal do ser, que o torna dinâmico. Porém, se distancia do filósofo alemão ao criticar nele uma ontologia que põe a relação com Outrem subordinada ao ser em geral e ainda reduzir a subjetividade a uma modalidade do ser (Carrara, 2012), isto é, a relação com Outrem e o existente humano, primordial para nosso autor, em Heidegger cairia em generalidades, sem a devida atenção a ipseidade²¹.

Por isso, Lévinas denuncia como consequência dessa ontologia o que chama de Totalização. Tal termo denota a generalização que a Filosofia ocidental realiza ao colocar o Ser como objeto de conhecimento que deve ser compreendido (quase absorvido) a fim de conhecê-lo absolutamente (como se fosse possível). Isso tem fundamento no modelo teórico de conhecimento ocidental que tende a olhar sempre

²⁰ “**Dasein**. Alemão: existência, ser-aí. Termo heideggeriano que significa *realidade humana, ente humano*, a quem somente o ser pode abrir-se. Mas como é ambíguo, correndo o risco de abrir uma brecha para o humanismo, Heidegger prefere usar o termo *ser-aí*. Na linguagem corrente, *Dasein* quer dizer existência humana. Mas Heidegger procura pensar o que separa o homem dos outros entes. Enquanto os entes são fechados em seu universo circundante, o homem é, graças à linguagem, *aí onde vem o ser*. Assim, o *Dasein* é o ser do existente humano enquanto existência singular e concreta: ‘A essência do ser-aí (*Dasein*) reside em sua existência (*Existenz*), isto é, no fato de ultrapassar, de transcender, de ser originariamente ser-no-mundo.’” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, s/p).

²¹ “Iipseidade é a unicidade do eu. [...] A unicidade do eu não consiste apenas em encontrar-se num exemplar único, mas em existir sem ter gênero, sem ser individuação de um conceito” (MARTINS, 2014, p. 6).

para representação de algo como se estivesse em contato com o próprio real, porém, a representação é, de acordo com Lévinas (2004), uma fração muito pequena do real.

Logo, totalização é o entendimento resultante dessa relação de conhecimento do outro em que o sujeito do conhecimento, buscando compreender e assimilar o outro (tratando-o como objeto do conhecimento), pratica uma unificação, uma generalização das diversas características próprias do ser, encaixando-o em uma concepção unificante e não diversa, como realmente é. Com isso, a Filosofia e ontologia ocidentais praticam a totalização, a síntese, a unificação, a redução a um conceito.

Diz Lévinas (2004, p. 31) que “a compreensão[...]apenas nomeia. E, assim comete uma violência e uma negação. Negação parcial que é violência. E esta parcialidade descreve-se no fato de que o ente, sem desaparecer, se encontra em meu poder”. Transforma-se, assim, a relação intersubjetiva em uma relação de posse, na qual busca-se compreender para conceituar e possuir para, assim, tornar o Outro um Mesmo. É esta estrutura ocidental do pensar que traz a violência e a guerra como consequência.

A razão, tida como soberana nesse contexto, provoca a “neutralização do Outro em tema” (Lévinas, 2022, p. 30). Este modo de pensar funda-se no conhecimento antigo de Sócrates e Platão, por exemplo, pois buscavam compreender, conceituar e, por fim, levar o objeto de análise a uma redução última de retorno a um ser uno; também buscado pelos modernos através da racionalização do existente e do mundo visando a exterioridade para compreendê-la, para tematizar e modificar a realidade.

Contudo, Lévinas credita positivamente a Sócrates e Platão o emprego da dialética como uma abertura do pensamento ao ser, que já ensaia o movimento contrário à totalização, de modo que, “Lévinas vê no texto platônico o “traumatismo²²” do espanto cujo valor filosófico está, [...] no fato de ele surgir no coração da relação interlocutiva, evitando assim a queda na ontologia” (Carrara, 2012, p. 35). No entanto, os estudos da subjetividade humana, pelos modernos, em busca da origem, do caminho e da finalidade do conhecimento culminam em um conhecer que “equivale a

²² “Lévinas denomina esse desarranjo do mundo causado pelo Outro – traumatismo” (Carrara, 2012, p. 40).

captar a partir de nada ou a reduzi-lo a nada, arrebatá-lo a sua alteridade” (Lévinas, 2022, p. 31).

Ao falar sobre esses fundamentos da Filosofia sobre um estilo ôntico de linguagem que estrutura o desenvolvimento do compreender, o autor reafirma a crítica de que a racionalidade é justamente um passar da representação a um conceito. Isto quer dizer que há nessa estrutura linguística e teórica fundamental a redução da diferença entre os entes, fato que reduz individualizações.

O incomodo de Lévinas com a sustentação apenas teórica da compreensão do ser foi o que o direcionou a sustentar a ideia de que “o homem inteiro é ontologia” (Lévinas, 2004, p. 22). Assim, diferente do intelectualismo ocidental que pretende colocar o ser dentro dos limites do compreender “pensar não é mais contemplar, mas engajar-se, estar englobado no que se pensa, estar embarcado – acontecimento dramático do ser-no-mundo” (Lévinas, 2004, p. 23). Ou seja, para o autor este estar englobado é justamente focar na vida vivida, na história, no fazer; e a compreensão do ser deve estar neste âmbito, pois é nele que o ser se encontra sendo. Por isso a ontologia naqueles moldes é impossível, pois quer dominar a relação com Outrem, se sobrepor a esta.

Tal forma de compreensão do ser, desvela outro ponto consequente da totalização/tematização, isto é, o fato de que nestes moldes ocidentais “o ser não é capaz de inquietar ou de abalar as estruturas do Eu e o deixam, por isso mesmo, intacto” (Carrara, 2012). Para a ética da alteridade radical proposta por Lévinas, é imprescindível que o Outro provoque no Mesmo uma inquietude “que não é simplesmente sinônimo de um sentimento, [...], mas uma interrupção do movimento de satisfação ou desejo de preenchimento que a consciência faz em busca de significar alguma coisa” (Fabri, 2004, p. 313). Isto quer dizer que a proposta de Lévinas pressupõe um movimento que é iniciado a partir do Outro, movimento que não há na ontologia dita fundamental, nem no compreender da razão moderna que é alheia à facticidade e, por isso, não impõe provocações, pois tal provocação só é vista na relação com o Outro. Mais que isto, também não busca compreender o Outro a ponto de moldá-lo à própria imagem, à própria ideia que temos de algo, ideia forjada a partir do Mesmo, de si.

Ora, se a estrutura ôntica na qual a Filosofia se baseia para compreender o ser, o mundo e o ser humano no mundo se tornou fundamento para a violência e a guerra (lembramos que este é o panorama no qual Lévinas esteve inserido em grande parte de sua vida) é necessário – para além da razão e dos moldes de pensar ocidentais – que se façam valer bases que partam do Outro, pois só assim a violência seria evitada. Por isso, o autor tem a Ética como Filosofia primeira e pretende inverter os termos (Lévinas, 2022), ou seja, ao invés do ser antes do ente e da ontologia antes da metafísica, sua ética propõe o ente, ou melhor, o *existente* e a sua alteridade infinita como fundamento. Por conta deste formato de pensar (e agir), é oportuno ressaltar a categoria chave que guia e torna possível a saída daquela concepção do ser, a saída da totalidade – melhor dizendo, a saída dos padrões que colocam o Outro como objeto de conhecimento a ser absorvido pelo Mesmo – qual seja, o Outro.

A ética, nesse contexto, não é como a ética kantiana, nem a ética contratualista etc., que requer uma retribuição, mas é evocada pela face do Outro, pela sensibilidade que em contato com o Outro desarranja o Mesmo. O outro não pode ser objeto, como vinha sendo nas correntes filosóficas e éticas até então, sem primar pela alteridade.

Em Totalidade e Infinito o autor busca uma nova relação que chama de *não alérgica* com a alteridade. Para tanto, Lévinas parece propor um novo humanismo, marcado por uma ética da responsabilidade ou uma ética da alteridade. A partir disso, é necessário um movimento em direção ao Outro e sua alteridade, uma vez nublada pela totalidade. Mas como romper com a totalidade em detrimento da primazia da alteridade?

4.2. A ALTERIDADE DE OUTREM

Na Filosofia de Lévinas as categorias como Metafísica, Infinito, Outro, Justiça e outros são inextricáveis, pois todas levam a um caminho: a alteridade de Outrem. Em razão disso, para o filósofo “o absolutamente Outro é Outrem” (Lévinas, 2022, p. 68). Porém, a relação do Eu com o Outro na ontologia fundamental é uma relação em que o Outro é reflexo do Mesmo, um reflexo também daquela relação sujeito – objeto da teoria tradicional do conhecimento, pois tem como característica a formulação de uma representação daquilo que se pretende conhecer, ocasionando a totalização. Em que

[...]a razão – em sua forma de teoria da identidade (Mesmo) – de mero interessamento pelo ser como ser *eu*, regras de pensamento tecido pela via do *conatus* como esforço de auto-afirmação donde se justificam[...]esquemas de anulação[...] (Sayão, 2011, p. 145).

Por esse motivo, para romper com a totalidade, é necessária a saída desta relação, ou seja, a separação radical do Eu e do Outro. A separação é uma condição elementar à pretensão levinasiana de saída da ontologia, visto que sem a distância cairiam os seres no erro de serem sempre pensados sob a ótica de uma substância que os produz e para a qual devem voltar. Essa separação na Filosofia levinasiana pretende se distanciar da dependência dialética ou lógica entre o Eu e o Outro, em prol de uma relação que, conseqüentemente, resultará em uma independência àquele enraizamento no Ser. É necessário que Eu e Outro sejam inintegráveis, pois a identidade do *eu-no-mundo* deve se manter preservada (Fabri, 1997), deve ser auto-suficiente para que fuja à ideia da necessidade de completude. Ou seja, separação possibilita a ipseidade.

No entanto, a separação não presume um descolamento, um distanciamento total. Para tanto, Lévinas também conta com a ideia de proximidade. Esta proximidade possibilita que os termos mantenham a relação ética como deve ser, então se trata de uma proximidade que pretende algo além do que a intencionalidade propõe. A proximidade não busca igualar os termos, já que quanto mais me aproximo, mais me distancio (Fabri, 2011), isso quer dizer que quanto mais próximo numa relação baseada pela ética da alteridade, mais o Eu é forçado a reconhecer o infinito do Outro. Algo que percebe ser impossível de abarcar com aquele olhar viciado em interpretar e conter o Outro. A separação e a proximidade, nos ditames éticos levinasianos, são essenciais para uma relação que supere a violência produzida pelo pensamento tradicional. Violência que violenta um termo em detrimento de outro.

Sendo assim, para que se alcance e se respeite a separação é necessário reconhecer a ideia do Infinito e buscar o desejo do Infinito. Em sua obra *Totalidade e Infinito* o autor trata a ideia do Infinito como essencial ao novo horizonte ético que quer dar às categorias antes ligadas a categorias lógicas tradicionais. Lévinas diz que suas “análises são dirigidas por uma estrutura formal: a ideia do Infinito em nós. Para ter a ideia do Infinito é preciso existir como separado[...]O Infinito não se deixa integrar[...]Ele impede a Totalização” (Lévinas, 2022, p. 69). Tal ideia do infinito não provém, nem pertence a um sujeito cognoscente, muito menos é inata, nem pode ser

uma representação que um sujeito faz sobre algo que pretende compreender, pois não se pode nem se deve conter a ideia do infinito.

Lévinas se aproxima da tradição cartesiana quando mantém o ser cognoscente separado do ser conhecido; e por reconhecer, em Descartes, a *ideia do infinito* como um ponto de partida para romper com a totalidade. Souza (1999) esmiuça a confluência entre Lévinas e Descartes e ressalta que com o filósofo moderno a ideia de infinito está atrelada à ideia de Deus, por ser uma ideia totalmente diversa de toda e qualquer outra ideia. A ideia de Deus – ou a ideia do infinito – foi tida, em Descartes, como uma ideia inata na mente humana e que a existência de Deus era necessária para explicar a presença dessa ideia. Ele sustenta que, como seres finitos e imperfeitos, não poderíamos ter a ideia de algo infinito a menos que essa ideia fosse colocada na mente por um ser infinito e perfeito – ou seja, por Deus. Inclusive, a ideia do infinito está relacionada à prova da existência de Deus em sua Filosofia .

O infinito, ou a ideia de Deus, abre possibilidades de pensamento que difere do padrão que liga conteúdo ao continente, ou seja, é um novo contexto em que a mente não consegue abarcar a totalidade do que é pensado. Esta desproporção (Sayão, 2011) designa uma perspectiva que foge à formatação de entendimento que recai no Mesmo. É impossível, assim, transformar aquilo que se pensa em um conteúdo. Lévinas simpatiza com essa interpretação, pois o infinito como ideia do infinito é admitido como um contexto não contingente que suscita o pensar além do esquema egoíde e fechado da representação. Logo, forma-se uma abertura a um novo contexto.

No entanto, como destaca Sayão (2011), Descartes concebe sua teoria dentro do eixo metafísico que orbita um Ser produtor de toda realidade, dentro da lógica do cogito – ou para Lévinas, da lógica do Mesmo. Cai, por esse motivo, na totalidade, que é aprisionamento da ideia, é excessivamente teórica, pois depende da ideia e de uma contemplação intelectual, ou seja, mantém uma linguagem substancialista.

A inovação em Lévinas é o sentido ético que dá à ideia do infinito. Atribui a ideia do infinito ao absolutamente outro e reafirma que “a ideia do infinito tem de excepcional o fato de o seu *ideatum* ultrapassar a sua ideia” (Lévinas, 2022, p. 36), ou seja, o infinito do Outro não é algo dado, mas sim aquilo que ultrapassa, aquilo do qual não se tem ideia; é uma inadequação entre a ideia que há no Mesmo e a própria coisa. Por isso, “pensar o infinito, ou o transcendente, não é o mesmo que pensar um objeto” (Carrara, 2012, p. 46). Tal concepção desconstrói a lógica do sujeito doador

de sentido às coisas e aos outros, já que o Infinito não é algo que algum sujeito possa conferir conceituação ou tematização.

Mais do que isso, a concepção levinasiana da ideia do infinito só faz sentido se estiver ligada a exterioridade, então não é considerada como uma ideia que foi implantada na mente humana, como Descartes outrora presumia, porque entraria nas amarras da dependência de uma “estrutura cognoscitiva que o declara e da visada intencional que o pensa; resultando na totalidade” (Sayão, 2011, p. 152). O filósofo da alteridade se distancia de Descartes no que diz respeito a prevalência, da exterioridade em detrimento da limitação do cogito. Portanto, é da exterioridade, do outro que provém, então, a ideia do infinito. Longe dos ideais totalizantes, o Infinito é caracterizado, então, como a alteridade de outrem.

Trazendo isto para a concretude da existência, a experiência do Infinito se dá em relação com o Outro, no face a face. Esta relação é fundamentada, como dito anteriormente, sempre em uma visão não objetificadora. A Filosofia da alteridade, como é caracterizada a Filosofia de Lévinas, requer um horizonte outro para se fazer efetiva. Desse modo, é necessário reformular diversas categorias para que sigam uma nova ordem lógica baseada na ética e uma dessas categorias é a própria metafísica. A metafísica compreendida pelo filósofo não é busca pelo total e universal, mas de uma ética de uma alteridade Infinita. Então, a Metafísica

[...]é o movimento de “saída do ser” – do “mesmo de mim mesmo” – para o “outro de mim mesmo”. É a excedência do ser ou a saída do ser. É ir em direção ao Outro, ao Bem, ao “bem que está além do ser”. Nesse sentido, o Outro precede o Eu. O Outro se torna transcendência[...]. (Martins, 2014, p. 7)

Por esse motivo o filósofo fala de uma metafísica positiva de abertura e aceitação do Eu ao Outro com quem compartilha a existência, em veemente oposição àquela metafísica negativa. Se tradicionalmente a metafísica se empenha em construir um mundo à parte e alheio aos entes existentes – em um além-mundo – Lévinas promove um esforço que não abandona a metafísica, mas dá a esta outra premissa ancorada na saída do ser, mais propriamente em sua transcendência. O movimento de saída do ser se dá a partir de um sujeito, não o mesmo sujeito da Filosofia tradicional que está no mundo para compreendê-lo e absorvê-lo, mas um sujeito que existe para o outro. Esta relação deve estar permeada pelo desejo. A categoria Desejo para o autor difere do desejo de possuir aquilo que me falta, desejo como necessidade que o Eu tem de completude, pois o desejo como necessidade tem

por fim que a coisa desejada se integre a nós, o que acarreta na redução do Outro ao si mesmo.

É, então, o desejo sem necessidade que fundamenta a relação; e o desejo sem necessidade já é transcendência, pois busca o além da satisfação. A metafísica deseja o Outro para além da satisfação. Lévinas trata como desejo metafísico este desejo do infinito do Outro, desejo pelo invisível, pois é o desejo por conhecer aquilo, no Outro, que não está dado. Isto nos leva a olhar além do que se supõe do Outro, buscamos, assim, aquilo que transcende as aparências. No plano factual das relações intersubjetivas, isso significa dizer que “os sujeitos se cocriam” (Martins, 2014, p. 30) no decorrer de suas existências já que o desejo pela transcendência, pelo absoluto outro deve ser o fundamento das relações.

A relação metafísica não respeita a lógica da negatividade dialética (aquela que constrói o Eu através do que não é o outro), mas sim pela ideia do infinito e do perfeito, pois retiram a própria ideia das amarras limitantes da conceituação. Transcendência designa

[...]uma relação com uma realidade infinitamente distante da minha, sem que essa distância destrua por isso esta relação e sem que essa relação destrua essa distancia [...] sem que esta relação se torne uma implantação no Outro[...]sem que esta relação prejudique a própria identidade do Mesmo, a sua ipseidade, sem que ela silencie a *apologia*[...] (Lévinas, 2022, p. 28).

Lévinas fala de uma relação com fim puramente relacional. Ou seja, o ser “cognoscente deixa o ser cognoscível manifestar-se, respeitando sua alteridade, sem marcá-lo” (Lévinas, 2022, p. 29), uma relação que o Mesmo não absorve o Outro, porque o considera em separado, o respeita em sua ipseidade e esta relação não se desfaz com a separação(é primordial recordar que o Mesmo e o Outro devem existirem separado), ao contrário, se fortalece pelo respeito a alteridade de Outrem.

Vislumbra-se, com isso *presença* por um lado e *distância* por outro, em outras palavras

[...]presença como relação, mas sem correlação, pensamento extravasado ao mesmo tempo em que atravessado pela transcendência, desde o qual se rompe o círculo vicioso da imanência e a órbita do ego a ponto de implodir a pretensão de validade universal e o caráter intencionalidade[...] (Sayão, 2011, p. 148).

Vê-se que o conhecer o Outro possui um fundamento e um fim além do compreender e do encaixar em um molde mental do Mesmo. Esta lógica levinasiana

promove uma relação que não acaba, que não tem algum outro fim senão o respeito e a responsabilidade pelo Outro, um fim que também é um ponto de partida. Este formato de relação é inevitável e, de acordo com o filósofo, é uma imposição naturalmente ética.

4.3. A RESPONSABILIDADE COMO RESPOSTA A VIOLENCIA PRODUZIDA PELO ROSTO DO OUTRO

A forma factual que a Filosofia de Lévinas toma, se configura no Rosto. O face a face é a forma pela qual o Outro se apresenta a mim e que ultrapassa a “ideia do Outro em mim” (Lévinas, 2022, p. 38), que vai além do que se vê. Mais do que um olhar na direção do Outro em uma tentativa de compreensão – ou com uma vontade de abarcar em seu pensamento tudo que o Outro é e pode ser – é a visão do Rosto o que se tem de imediato na relação. É a partir disto que é possível manter o pluralismo, característica básica e fundamental do existente humano. É partindo do Rosto que é possível a saída da supressão do Outro que a Filosofia tradicional promove.

A alteridade e a separação absoluta manifestam-se, para Lévinas (1991), na epifania do rosto, no face a face. O primado da ética vem da experiência do encontro com o Outro, em que o Eu assume, reconhece a diferença do Outro. Todo esse reconhecimento só é possível pela sensibilidade desse encontro.

Isso quer dizer que a “alteridade aqui é muito mais que categoria lógica ou um constructo do intelecto que a pensa, mas algo que se impõe, que se apresenta como rosto e olhar para além de toda e qualquer ação do pensamento” (Sayão, 2011, p. 144). A verdadeira essência do ser existente se apresenta no Rosto e se desdobra no exercício da exterioridade, no frente a frente que vai muito além da visão.

É a materialidade do rosto que provoca o Eu, que inquieta o Eu. A relação com o outro não se dá dentro da lógica do conhecer, porque é pelo Rosto que o Eu é incitado pela frustração de não conter o Outro e que também se impõe de tal forma que é inviável permanecer inabalado pelo que se apresenta a mim. O rosto transpassa os limites físicos e expressa a interioridade. Em Violência do Rosto (2014b) Lévinas indica que sua intenção em evidenciar o Rosto parte de sua concepção de “que é no

rosto do outro que me fala pela primeira vez. É no encontro de outro homem que Ele²³ vem à mente ou faz-se evidente” (p. 34). A ideia do infinito expressa pelo rosto é que faz o Mesmo questionar sua própria pré concepção, que toma como verdade. O Mesmo se vê afetado por uma verdade muito maior do que ele pode conceber.

[...]Isso porque, o rosto de Outrem traz sempre uma novidade, algo não pensado (ainda). Convém lembrar que o desconhecido vem de fora, é exterior, estrangeiro e me traz algo que eu não possuía. Pode ser um ensinamento; precisamente de seu rosto. Contudo, devemos atentar para esse encontro entre Eu (Mesmo), em minha casa, no meu trabalho e esse Outro (rosto) que toca à minha campainha. Como poderíamos descrever esse encontro? Lévinas o chama frente a frente (face-à-face), ou ainda “relação ética”[...] (Machado e Cardoso, 2017, p. 5).

O rosto do qual Lévinas fala não se trata, portanto, de uma característica ou estética específica, pois se tornaria objeto de parametrização, então fala de um rosto que presume a transcendência e que está fora da história. Isso porque é um rosto sem contexto, que traz consigo a peculiaridade do dizer aquilo que está fora dos limites do psiquismo do Eu. O rosto é tão único que ele mesmo recusa ser conteúdo (Lévinas, 2022). Não está limitado às representações e às aparências, às percepções sensíveis e, em última análise, traduz o que é próprio humano. Não é exatamente um parâmetro moral e nem uma porta de entrada para o desvelamento do ser, pois Lévinas não propôs isto em seus escritos, mas é o sentido mesmo da inevitabilidade de uma relação ética da alteridade.

O Eu se encontra tão desarranjado pela presença do rosto do Outro que o desarranjo toma corpo de epifania. Epifania do Rosto é o instante justificado pelo peso, pela ordem que o rosto emana e que conduz o eu a uma abertura à exterioridade, passo essencial para o existente se relacionar através de processos fincados na alteridade.

A relação com o rosto do outro pode suscitar em acolhimento, que em próxima instância se torna igualdade e fraternidade, para Lévinas; ou pode suscitar violência, uma supressão do infinito do outro, ou seja, sua negação como transcendência e seu assentamento na totalidade.

²³ “Ele” destacado com inicial maiúscula por se referir a Deus, ou seja, a ideia do infinito.

É certo dizer que o enquadramento subjetivo limitante daquela Filosofia põe em risco a alteridade quando pretendeu formular maneiras de significar a realidade para melhor compreensão intelectual de uma mente voltada para o Mesmo. Este fato se apresenta nas condições das quais o Eu impõe seu poder ao Outro. Condições como a de um aluno silenciado pelo professor que o toma como uma folha em branco a ser preenchida de conhecimentos ancorados na egologia. Ou da mulher subjugada culturalmente, pois a entendem na lógica solipsista e inferiorizante sob o poder do Mesmo. Todo processo histórico de busca por significação do humano, da existência, do mundo, do trabalho, do desenvolvimento e até mesmo da fruição²⁴ estavam sendo ancorados à regra do primado ontológico e infectando o olhar desinteressado ao Outro, impedindo a alteridade.

Para mudar esse cenário, deve-se considerar que antes mesmo de qualquer ato de significação que se queira fazer pelo hábito fenomenológico somos interpelados pelo rosto e já ele dita uma responsabilidade que não me deixa escolha a não ser responder, por isso para Lévinas não se pode falar em liberdade, já que não se pode furtar à resposta ao Outro. O filósofo diz que

[...]normalmente somos personagens: é-se professor na Sorbona, vice-presidente do Conselho de Estado, filho de fulano, tudo o que está no passaporte, a maneira de se vestir, de se apresentar. E toda a significação, no sentido habitual do termo, é relativa a um contexto: o sentido de alguma coisa está na sua relação com outra coisa. Aqui, pelo contrário, o rosto é sentido só para ele. Tu és tu[...] (Lévinas, 2021, p. 70).

Logo, esse rosto continua sendo livre de sentido, por isso provoca como consequência também a liberdade do Eu, produz uma libertação da imposição de sentido, se torna por isso um a imposição irreduzível. Essa relação, sim, é uma relação que impede a totalidade e promove a entrega e alcança a relação não alérgica a alteridade que Lévinas propõe.

O encontro com o rosto não se basta no processo do ver. Para o autor o rosto fala e é ele que torna possível o discurso, que é a relação autêntica. Sua primeira palavra é uma ordem: “não matarás”. Decidindo responder pelo acolhimento do rosto, o Eu responde ao rosto como responsabilidade. A proximidade com o outro se dá,

²⁴ “Antes do mundo ser objeto da nossa representação, ele vem até nós através do alimento, da alegria, do trabalho, das conversas. Antes de manusearmos o mundo como objeto, fruímos dele” (Fabri, 1999, p. 288).

também, quando o eu reconhece a responsabilidade para com o outro. Assim, a proximidade não presume conhecimento, não é necessário conhecer para ser responsável.

Anteriormente, falou-se de Byung-Chul Han e sua concepção da violência da transparência e em como a sociedade exige uma transparência exacerbada a fim de diminuir distancias, mas isso se tornou o infortúnio da sociedade em geral.

Todo sentido da relação de alteridade dentro das relações de intersubjetividade, ao contrário, se perde, pois, a proximidade nesses moldes apenas unifica e simplifica o que o Outro tem de humanidade, ou seja, sua transcendência infinita. Han continua identificando o que Lévinas identificava em tempos de guerra. A guerra, agora, apesar de diferente da enfrentada pelas vítimas do holocausto, se manifesta ainda pela violência da redução ontológica.

A responsabilidade invocada pelo rosto, se negada, gera violência do rosto. Para manter e articular uma abertura é necessário que a sensibilidade seja exercitada. Longe de uma sensibilidade guiada pelo pensamento, aqui a sensibilidade é um dos modos de fruição, sendo mesmo o sentimento, “a afectividade onde tremula o eu” (Lévinas, 2022, p. 127). A sensibilidade contenta-se com o dado, sem esperar nada em troca. Na fruição é que o Eu mergulha no elemento. Não se experimenta essa sensação, é simplesmente parte da fruição. Assim como acolhe outros elementos da fruição no decorrer de ser existente, acolhe também o rosto como fruição. Logo, pouco importa qualificá-lo ou significá-lo, basta senti-lo.

5. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Este capítulo objetiva mostrar como as classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, contém o público que melhor representa e demonstra os valores tratados por Lipovetsky anteriormente citados e a vivência com as violências expressas ao longo de suas vidas escolares e não-escolares devido a sua condição pressuposta de desigualdade e vulnerabilidade social, bem como as microviolências citadas por Byung-Chul han.

Essa modalidade de ensino pode oferecer um espaço único e frutífero para reflexões críticas sobre a relação dos diversos fenômenos de violência com os valores

sociais. Além disso, o público da EJA fornece um contexto rico para o Ensino de Filosofia, pois trata de refletir sobre experiências sociais vividas pelos estudantes que, em sua maioria, vivenciou mais mudanças sociais e são atingidos de forma direta com a necessidade de entender tais mudanças para acompanhar a dinâmica mundial. Sendo assim, o objeto de estudo é a vivência própria dos atores desta modalidade de ensino e o conhecimento e experiências adquiridas ao longo de suas vidas e que apresentam no espaço escolar e nas aulas de Filosofia, com aproximações à teoria de Lévinas acerca da responsabilidade como resposta à violências.

Para tanto, a fim de contextualizar e delinear os caminhos percorridos e pretendidos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, este capítulo pretende inicialmente clarear o desenvolvimento histórico desta modalidade de ensino e os motivos que impulsionaram cada mudança de arquétipo das iniciativas populares, políticas e educacionais para com o ensino na fase adulta. No entanto, não tem pretensão de abarcar todas as variáveis da questão, delimitando-se a explicar brevemente os passos dados pelas leis e políticas voltadas ao tema e pelos ideais que as acompanham, com a finalidade de ressaltar as causas do ainda atrasado ensino de EJA no Brasil e que ainda hoje o país enfrenta problemas antigos. Também vislumbrar as perspectivas e desafios atuais da EJA.

A hipótese de explicação do problema aponta uma copertença entre a rápida e forçada necessidade de adequação a situação global de desenvolvimento com o nível de desenvolvimento social do país, que resultaram em diversos atropelamentos de etapas importantes ao desenvolvimento educacional e social-crítico da nação. Para tanto, este capítulo não se deterá a um dataísmo, mas buscará explicações e clarificações históricas, baseadas nos textos na autora brasileira Vanilda Pereira Paiva, importante pesquisadora da Educação de Adultos.

5.1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A educação de jovens e adultos no Brasil tem seu início ainda na pré-colonização, pelas mãos dos jesuítas. Começa, então, a fim de “domar” os nativos e prepará-los para a chegada dos colonizadores. Nesse cenário, crianças e adultos eram o alvo das catequeses e aulas. Entendendo que não havia necessidade de educar adultos, a prática teve fim. Esta modalidade de ensino nasce como educação

popular²⁵, já que voltada a localidades rurais e carentes com a finalidade de alfabetização e ensino técnico fora do âmbito escolar a fim de, também, elevar o nível de instrução das comunidades rurais e longínquas para acompanhar o crescimento das cidades; e só será alvo de preocupações em um período brasileiro no qual as mudanças econômicas e sociais globais pedem por mudanças educacionais nacionais.

Vanilda Paiva em sua obra *Educação Popular e Educação de Adultos* (1987) faz um minucioso trabalho documental e histórico que nos mostra o desenvolvimento do que caracterizou a Educação de Adultos ao longo dos anos no Brasil. De acordo com seu estudo, pode-se inferir que ao longo da história da educação de adultos, os objetivos desta educação mudaram em concomitância ao próprio objetivo laboral do adulto na sociedade, ou seja, ao que se espera de um adulto funcional. Se do período colonial e início da república o adulto era visto como uma pessoa completamente formada e capaz de exercer suas ocupações profissionais, então era preferível que fosse útil, já que o poder político era negado a estes, que nunca poderiam estar em posições importantes social e politicamente e, por isso, fadados a vida de escravidão.

No decorrer do desenvolvimento tecnológico e industrial a política e economia brasileiras, seguindo as tendências mundiais, passaram a se preocupar com a educação como um dos pilares do desenvolvimento. Vê-se, neste período, no entanto, a educação ainda apoiada no ideal de divisão profunda de classes, tratando os pouco letrados e analfabetos como incapazes de um dia chegar a um nível de conhecimento básico, intermediário ou avançado.

Por isso, pode-se dizer, a partir da obra de Paiva (1987), que a educação de adultos está intimamente ligada ao que se quer de um adulto em dada sociedade e em dada época. Se os indígenas não precisavam de letramento para cumprir trabalho escravo, então que descartasse a opção. Mas em uma sociedade guiada pela economia e ideologia liberal, com objetivos de desenvolvimento através de trabalhos que exigem letramento mediano e conhecimento científico mínimo para suprir a exigência desta mão de obra, então as políticas se voltam a educação. Mantinham-

²⁵ A educação popular é “oferecida a toda população[...]deve ser gratuita e universal[...]educação voltada para as ‘camadas populares’ da sociedade” (Paiva, 1987, p. 46).

se, assim, distante do ideal de desenvolvimento intelectual genuíno, emancipatório e, como diria Kant, com vistas a maioria intelectual (alcançando pensamento crítico e olhar aguçado às informações sociais e políticas). No entanto, Vanilda Paiva (1987) também aponta para os equívocos de reduzir a educação apenas ao movimento econômico e político, já que a educação começa a andar por si a partir da Revolução Francesa, que tornou a educação um direito de todos, gratuito e obrigatório.

No entanto, o Brasil ainda estava atrás no que diz respeito a tais direitos revolucionários. Nos períodos da Colonização até o final do Império, houveram algumas leis para garantia de alfabetização da população no geral, como a Constituição Federal de 1824 que previa instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e seu ato adicional de 1834 que coloca nas províncias a responsabilidade pela educação básica.

No Brasil federalista, o problema do analfabetismo fica mais claro, pois há, neste período, a exclusão dos analfabetos à votação, fato que expõe a visão reducionista do poder público aos analfabetos e sua exclusão de parte da vida social, deixando as escolhas importantes a uma pequena parte da população, pois como mostrado no censo de 1920, 72% da população acima de 5 anos é analfabeta. Paiva (1987) mostra que a modalidade não era desvinculada da educação elementar e só passou a ter importância no período da segunda república, no qual a radicalização política infiltrou a educação.

Na década de 1930 é que o país começa a avançar em direção ao resto do mundo e toma a educação de adultos como um assunto urgente. A autora aponta para uma situação nova, na qual as lutas políticas internas eram entre “elites conservadoras e elites modernizantes, entre agraristas e industrialistas, também entre os detentores do poder e grupos que desejavam a radical transformação das estruturas socioeconômicas do país” (Paiva, 1987, p. 166). Complementar a isto, foi a percepção, pelo poder dominante, da força da educação para veiculação de ideologias e fortalecimento do pensar da classe dominante – sejam reis ou presidentes – foi um obstáculo que reverbera até os dias atuais (2024), já que os objetivos acompanham as vontades dessa classe tanto quanto o desenvolvimento mundial. Com isso, foi descoberto o papel da educação para a subversão, manutenção ou inalteração do status quo.

Na década de 40, o papel da educação, no geral, buscou novos rumos através do anseio pela democratização nacional, que só se via possível pela qualificação das massas; e de alcançar certa ascensão social. Por outro ângulo, diferente da visão exígua que o Brasil imperialista, até o início da primeira república, tinha sobre a educação, no século XX o governo passou a se preocupar mais com a mão de obra estudada, pois a demanda mundial de trabalho se atualizou. Novos empregos, novos modos de vida, de consumo, de ideologias e formas políticas também são fatores que influenciam demasiadamente o movimento interno de um país e seu sistema educacional.

No entanto, não se pode deixar de lado o fato de que a educação de adultos foi por muitos anos diretamente ligada à política e ao potencial poder de voto, que era atrelado à alfabetização. Em face à proibição de voto por analfabetos, a educação foi tomando novos rumos democráticos para combater o prevalecimento de oligarquias agrárias brasileiras.

Paiva (1987), acerca das motivações dos professores, aponta para um argumento importante de ser lembrado nessas práticas educativas anteriores – e atuais mais ainda –, que é a crença ingênua de que o professor, em sua pretendida prática humanista, não está ladeado pela marcante relação que a política tem com a educação e os propósitos desta. Vale ressaltar que a educação de adultos, era tomada também “como uma organização política das massas” (p. 167). Por esse motivo sofreu para desenvolver-se longe dos objetivos políticos dominantes de educação para massificar votos.

Após a queda de Vargas, em 1945 e já com a criação da UNESCO²⁶, também em 45, movimentos voltados à educação de adultos foi impulsionada. Daí surge a chamada 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos – nascida através da regulamentação do FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário, pelo MEC – dirigida por Lourenço Filho e vai de 47 a meados dos anos 50. Para tanto,

²⁶ Para fins de contextualização histórica mais sistemática e clarificação do desenvolvimento da Educação de Adultos na década de 40, temos que em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário de onde saíam também os investimentos para o ensino com adultos; em 1945, foi decidido que 25% dos recursos deste fundo deveriam ser aplicados no Ensino Supletivo; no mesmo ano, em 1945, ocorre a criação da UNESCO; posteriormente, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA); em 1947 até fim anos 50, ocorreu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

foi convocado um I Congresso Nacional de Educação de Adultos, a fim de alinhar caminhos e discutir os problemas da campanha, mas também foi palco para a apresentação de propostas e práticas para a modalidade em questão. Do congresso saiu a decisão de criação da Lei Orgânica de Educação de Adultos.

Apesar da campanha ter levado uma educação básica a diversos municípios longínquos e zonas rurais através dos chamados Centros de Cultura Popular. As campanhas tinham a pretensão de “oferecer alfabetização em 3 meses e condensação do curso primário em dois períodos letivos de 7 meses de duração” (Paiva, 1987, P. 190) e, por esse motivo, foi criticada por se restringir à alfabetização e acusada de ser voltada apenas para formar massa de votos. Então, mais uma vez o poder público dominante orientou as demandas educacionais, mas agora com o objetivo de sedimentação do novo regime democrático liberal pós a queda do estado novo. O poder dominante ligava o nível educacional do país ao nível de progresso de produção nacional, por esse motivo precisava qualificar a povo. A campanha teve seu fim em 1963 e, dentre os diversos motivos apontados nos anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958), estava a desmobilização de professores que recebiam muito pouco ou nem recebiam.

O período de 1958 a 1964 é marcado por importantes iniciativas e mudanças acerca da educação de adultos, já que as tentativas anteriores do DNE fracassaram. Em meio a um conturbado período político brasileiro, forças políticas concorrentes viam ao mesmo tempo a necessidade de uma formulação de diretrizes mais sofisticada para esta modalidade a fim de conquistar mais poder. Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos já pedia pela melhor adequação da educação às novidades sociais e políticas. O resultado de tal congresso tendeu “à participação popular nas decisões políticas” (Paiva, 1987, p. 211) e um movimento mais acelerado acerca das decisões e aplicação destas diretrizes.

No entanto, neste congresso, Paulo Freire tratara de uma temática que fugia à linha ideológica nacionalista desenvolvimentista, que culpava os analfabetos pelo baixo desenvolvimento do país, deixando claro que o que entendia após diversas práticas de educação popular e rural é que o analfabetismo era causado pelo baixo desenvolvimento da sociedade. Como resultado de diversas correntes e ideais se contrapondo no congresso, está uma mudança de imagem sobre o adulto analfabeto,

que, a partir destes debates e experiências, passou a ser entendido menos como inculto ou deficiente e mais como alguém com direito de participar da vida política do país de forma consciente e crítica.

Seguindo o fluxo, a partir de 60 foram desenvolvidos movimentos como o MEB – Movimento de Educação de Base (programas privados com financiamento público encabeçados pela CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. Destas iniciativas criaram-se as escolas radiofônicas, por intermédio das emissoras católicas, e com abrangência apenas a áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-oeste do país. Por serem direcionadas a localidades rurais, o programa recebia apoio financeiro destinado a Educação Popular. A autora destaca uma característica desta iniciativa que se traduz no fato de que o programa era um bom instrumento político de combate a oligarquias agrárias, logo entende-se a importância da Igreja encabeçando a educação dos homens do campo, já que era vista por esses como uma instituição a parte da política, fato que facilitaria a aceitação das populações rurais.

No decorrer da década de 60 e com as mudanças nas políticas educacionais prescritas pela LDB de 1963, as iniciativas das escolas radiofônicas foram extintas dando espaço a movimentos²⁷ geridos pelo Ministério da Educação, através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)²⁸ disposto no decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964 que institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, junto a diversos grupos interessados na questão educacional do país. Nestes grupos estavam presentes liberais, também a esquerda marxista brasileira e os católicos orientados pela Filosofia cristã europeia, todos seguindo um preceito, a saber,

²⁷ Algumas iniciativas e fatos históricos voltados a Educação de Adultos no período foram: em 1958, quando ocorre o Congresso de Educação no RJ; em 1960, em que há uma queda dos índices de analfabetismo das pessoas com 5 anos ou mais para 46,7% (esforços das décadas 30 e 40); em 1961, criação do MEB, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com patrocínio do governo federal; em 1961 ocorre o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e o Movimento de Cultura Popular do Recife; em 1963 ocorreu a experiência de Angicos por Paulo Freire; em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, sob coordenação de Paulo Freire.

²⁸ o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) de 1964 foi concebido pelo Professor Paulo Freire a convite do governo João Goulart (1961-1964), a partir da experiência exitosa de Angicos em 1963.

[...]a transformação da estrutura sociais, econômicas e políticas vigente no país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam os rompimentos dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura nacional, a cultura do povo[...] (Paiva, 1987, P. 230).

Logo, nota-se que o investimento em um ideal democrático se faria cumprir através da educação do povo, a começar pelas camadas populacionais com menor grau de educação. Também o novo educador brasileiro preocupado em práticas que envolvem a otimização do processo de aprendizagem e a relação educação-sociedade embasado num realismo sobre a educação brasileira. Paulo Freire é o responsável por filosofar sobre a educação nestes moldes e teorizar a validade de tratar ensino e sociedade como complementares para uma educação crítica.

Assim, a esperança tida, neste período, na educação expressa-se por todo o país e em grupos divergentes, que já tinham visto a disposição do povo e certa eficácia nos métodos anteriores.

Então, tendo em vista as mudanças programadas pela nova iniciativa do Estado e sua abrangência, os grupos lançaram-se em prol de uma proposta educativa baseada na promoção da participação política do povo, combinando alfabetização, educação de base e valorização da comunidade, da cultura popular para problematização das condições políticas e socioeconômicas da população.

Organizaram os chamados Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular que pretendiam fazer com que a própria população criasse suas expressões culturais e usufríssem dela, então buscavam a valorização da cultura popular, local, acompanhados dos princípios de fazer com que o povo reveja suas condições políticas de forma crítica a fim de mudanças sociais provocadas pelo povo.

No entanto, devido ao período conturbado no Brasil

[...]Por se opor à lógica do regime militar, foi imediatamente suspenso (Brasil, 1964b), daí ser denominado Plano, pois foram feitas apenas as primeiras ações (Brasil/MEC, 1964). Partia da compreensão de que o analfabetismo era efeito (e não causa) da pobreza, gerada por uma estrutura social injusta. Visava a alfabetização e a conscientização, em meio ao fomento de uma ação organizativa de grupos sociais, tendo em vista a transformação das realidades locais e da sociedade brasileira[...] (Fernandes et al., 2023, p. 12).

Tal imposição traduz a ameaça que a educação, e mais ainda a educação de adultos, representa para governos autoritários e mostra como estes governos são antidemocráticos. Quanto maior o grau de instrução crítica, menos suscetíveis as comunidades alvo dos programas estariam de submeter-se à imposição de voto e a permanecer em papéis coadjuvantes na sociedade.

Dos empreendimentos desta fase, apenas o MEB sobreviveu, pois, a partir de 1965 reconsiderou seus pressupostos para se adequar ao governo e permanecer nas comunidades (Paiva, 1987; Fernandes, 2023). Apesar disso, estimulados pelas propostas supracitadas, vários movimentos de iniciativa popular e privada passaram a se organizar para encaminhar suas ações de educação popular e educação de adultos (Paiva, 1987).

Já a proposta desenvolvida dentro do regime militar, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985), foi alvo de muitas críticas pois,

[...]Ainda que houvesse uma valorização da cultura local, de práticas multimodais com diferentes linguagens, os limites impeditivos para a expressão livre da cultura impossibilitam a aproximação de tais proposições à concepção de letramentos de reexistência[...] (Souza, 2009, 2016 *apud*. Fernandes, 2023, p. 14).

No entanto, após as influências do governo militar, a partir dos anos 70, muitos projetos foram se desenvolvendo, como o Projeto Minerva (1970-1989) com finalidade de preparar Jovens e Adultos para exames supletivos, no entanto, pesavam críticas sobre este, pois o conteúdo era voltado para o apoio ao regime militar e censura aos materiais; e o Telecurso (1977-...), programa de televisão de iniciativa privada com parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho (Fernandes, 2023), acusado também de promover o regime militar e, a respeito do conteúdo educacional, era criticado por se ater a uma educação tecnicista.

Sobre estes programas, já é perceptível a mudança de finalidade educativa que já se afasta mais da politicagem e já se vincula a uma educação institucionalizada e a ação de pedagogos, o que permite que a educação se conecte de fato com a aprendizagem. Mesmo que o elo com a política persista até os dias atuais, já se iniciava aqui a caminhada para um sistema formal de educação de adultos, não mais apenas associada a educação popular e nem limitada a zonas rurais. Não só isto,

como, também viabilizou a abrangência da Educação de Adultos para outras etapas além da alfabetização, como o ensino supletivo e afins.

Paiva (1987) atribui a Paulo Freire e sua teorização sobre a educação, o afastamento, aos poucos, do ideal educacional da década de 60 que destacava a importância da metodologia e da pedagogia sem considerar os âmbitos sociais que se fazem parte da questão educacional, teorização esta inovadora para a época.

Na década de 80, três programas se destacam: a) a Fundação Educar (1985-1990), uma redefinição do MOBREAL, que passou às responsabilidades privadas e isentou o governo de uma atuação direta, marca das influências neoliberais no país; b) o Programa de Alfabetização Solidária – PAS (1997-2002), duramente criticado devido a curta duração do curso, que se completava em seis meses; c) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998-...), visa tanto a alfabetização de trabalhadores do campo, como pós-graduação.

É pertinente destacar que na maior parte das ações citadas até então obtiveram uma crítica em comum, a saber, o teor assistencialista dos programas, por não serem empenhados em mudar a realidade das comunidades ou dos indivíduos com os quais atuavam, mas fazia apenas o necessário a fim de sanar um problema visto como pontual; e a precária formação dos professores ou monitores atuantes. Inclusive, vários projetos logo antes de serem descontinuados foram perdendo a força devido a grande desistência de professores por diversos fatores, como a falta de salários ou salários muito baixos, a falta de apoio para locomoção até as áreas rurais ou de interior e a falta de formação continuada para os professores/monitores para que pudessem dar continuidade aos projetos.

5.1.1. Mudanças de paradigmas na Educação de Jovens e Adultos em evidência a partir dos anos 90

A década de 90 foi muito frutífera para a EJA. O fluxo internacional acerca da educação de adultos seguia em acelerado desenvolvimento devido aos novos estudos sobre aprendizagem e, também, ao distanciamento desta modalidade em questão das pautas da educação básica que já estavam insustentáveis frente às demandas sociais e econômicas. É ligado, então, às demandas tecnológicas, científicas, econômicas e

sociais que obrigam todos os sujeitos a continuar na caminhada da aprendizagem mesmo depois de um diploma.

Esta tendência educacional e social chamada *lifelong learning* (*LL*)²⁹, passou a correr pelo mundo ainda nos anos 70, quando foram notadas as necessidades de uma formação continuada e foram assumidos que o ser humano não aprende por etapas e não finda seu desenvolvimento ao final dos cursos educacionais e profissionalizantes. Por isso, passa-se a valorizar e empreender na ação educacional o conceito aberto de *lifelong learning*. No Brasil, tal conceito se aproxima mais claramente das políticas públicas em 1996 com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em entrevista com o Professor Carlos Roberto Jail Cury³⁰, em razão dos 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Fernandes; Julião, 2020), é apontado que na LDB estavam previstas “modalidades da educação”, na qual se encaixou a Educação de Jovens e Adultos. Este fato que inseriu esta modalidade às preocupações e responsabilidade do governo promoveu, do mesmo modo, a inclusão da EJA como um direito público subjetivo (Fernandes; Julião, 2020). Ajustado às novas correntes, Jamil Cury, expressa as bases dessa inserção da EJA na Educação Básica, bases que têm função reparadora; equalizadora; e qualificadora (Fernandes; Julião, 2020, p. 12). Na primeira, pretende reparar as desigualdades e discrepâncias do passado; na segunda, pretende a qualificação e o pleno desenvolvimento pessoal; na terceira, pretende o reconhecimento da educação como direito de todos e em todas as idades.

O alinhamento da EJA às Diretrizes Curriculares Nacionais ocorreu com o Parecer CNE/CEB 11/2000, o qual reafirma o próprio sentido da EJA como educação permanente e qualificadora, que vai além da alfabetização e letramento. Com isto, coloca faz a EJA composta pelas modalidades de Ensino Fundamental e Médio e de responsabilidade dos municípios e estados pela sua oferta dentro do ensino regular e, mais ainda, com oferta noturna devido a realidade dos jovens e adultos

²⁹ Traduzido como “educação ao longo da vida”.

³⁰ Atual professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais, foi membro presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB), foi importante personagem na deliberação sobre as diretrizes.

trabalhadores. Um marco importante que dispõe a EJA às vistas das autoridades e das leis da educação básica. É fundamental destacar que o mesmo documento versa, ainda, sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos, algo que foi perseguido em todos os programas anteriores para EJA, mas sempre incipiente. Mesmo assim, as diretrizes contemplam um ensino que faça o estudante da EJA de sujeito das mudanças sociais e conhecedor de uma educação científica, mas também pronto para o trabalho qualificado.

O ideal que acompanha a construção das diretrizes educacionais já pensa, então, o indivíduo, o coletivo e o desenvolvimento em todas as áreas da vida de um sujeito. Para Paiva (1994), a aprendizagem para toda a vida é uma educação para “enriquecimento, recuperação de oportunidades e aspirações, bem como oportunidade cultural” (p. 31). Nesse sentido, esses ideais adentraram na educação brasileira e levaram a EJA a um patamar oficial e de necessário planejamento e investimento como ensino regular.

No entanto, isso não significa que a LDB implementou de fato as propostas. Uma das conferências mais influentes do mundo para a EJA é a CONFINTEA³¹ – Conferência Internacional de Educação de Adultos, a qual em sua última edição, em 2009, teve como palco pela primeira vez uma cidade do hemisfério sul, no caso a cidade de Belém, no estado do Pará, para sua sexta edição comemorando juntamente seus 60 anos na ocasião. Infelizmente, apesar das importantes pautas e da oportunidade o Presidente, na época Luiz Inacio Lula da Silva não compareceu e o então Ministro da Educação Fernando Haddad fez uma rápida aparição (Pierro e Haddad, 2015), acumulando mais descaso com a pauta. O resultado da Conferência foi produção do Marco de Ação de Belém, a

[...]Conferência e o Marco de Ação de Belém tiveram dois focos principais: a articulação da “educação” e da “aprendizagem” e a ênfase na questão da implementação de políticas públicas. De um lado, a CONFINTEA VI reforça o conceito da educação de adultos que se originou na Recomendação de Nairóbi em 1976 e que a CONFINTEA V aprofundou. O Marco de Ação de Belém frisa a amplitude do conceito de aprendizagem e educação de adultos como ‘componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal’ e ‘imperativos para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de

³¹ As CONFINTEAs ocorrem a cada doze anos. Foi iniciada após a segunda Guerra Mundial, com o objetivo de educar jovens e adultos para a vida nessa nova sociedade em prol da paz.

sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento'[...] (UNESCO, 2010, p. 7 *apud* Ireland e Spezia, 2014, p. 52).

Tais objetivos firmados refletem o entendimento global de que a educação de adultos não serve apenas a erradicação do analfabetismo e à educação profissionalizante, mas parte do pressuposto de que a educação leva à diminuição das desigualdades sociais e, portanto, se distancia do entendimento anterior de que a alfabetização de adultos não era necessária já que com o tempo as gerações posteriores iam criar um país livre do analfabetismo (Paiva, 1994). Foi afirmado o entendimento de que jovens, adultos e idosos que não estudam, levam a crianças que não avançam nos estudos.

No mesmo documento reconheceram, também, que

[...]Em última análise, a aprendizagem e educação de adultos tem como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. Diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autônomos, reconstruindo suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e suscetíveis a rápidas mudanças – no trabalho, na família, na comunidade e na vida social[...] (Ireland e Spezia, 2014, p. 274).

Contudo, mesmo antes da sexta edição, no documento preparatório para o CONFITEA V (evento anterior) já estavam dispostos os problemas enfrentados pela modalidade no Brasil. Neste, o que foi notado é que a agenda nacional provocou um atraso na EJA quando emitiu

[...]A Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998 e obrigava ainda o governo federal aplicar metade dos recursos vinculados à educação para essa finalidade.[...] A mesma emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)[...] Nacional, mas recebeu vetos do Presidente da República à época. Um dos vetos presidenciais impediu que as matrículas em cursos presenciais de EJA fossem computadas para cálculo dos repasses do Fundef, desestimulando assim estados e municípios a expandir essa modalidade de ensino. A exclusão da EJA do Fundef criou uma série de distorções e dificuldades para o desenvolvimento da EJA nos últimos dez anos[...] (Brasil, 2009).

. Tal atraso fez parte das discussões no evento de 2009, o qual orientou, de forma geral, a integração da EJA em políticas públicas abrangentes e a longo prazo a fim de desenvolver uma educação de qualidade, também a importância da qualificação dos educadores para entender e atender às especificidades da educação de adultos, sempre atendendo ao pressuposto da educação ao largo e ao longo da

vida e aos quatro pilares da aprendizagem, “como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros” (Ireland e Spezia, 2014, p. 266).

Mesmo com os esforços das conferências e do monitoramento para a efetivação das propostas firmadas, nesse período, em 2006, o Brasil implementou o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo era oferecer a integração entre educação básica e formação profissional na rede federal de educação tecnológica, posteriormente estendeu-se aos governos estaduais, fato que se apresentou de forma positiva, pois colocou a EJA em conformidade com as políticas para a educação básica.

Visava, assim, uma educação integral que unia educação científica básica e profissional objetivando uma formação integral³² do sujeito entendido como sujeito de conhecimento e de trabalho. Nesse sentido, em uma análise é uma educação que se pretende avançada, por outro lado a integração efetiva acaba ficando a desejar. Posteriormente, o termo “educação técnica” foi sendo substituído pelo termo “educação tecnológica”, já que foi alvo de críticas pela limitação da técnica em detrimento da tecnológica a qual denota uma integração total com tecnologias e não apenas para aprendizagem de uma técnica, que não prevê muito trabalho intelectual.

Iniciativas como esta permaneceram sendo o foco das políticas públicas na década e vão de encontro às orientações das CONFINTEAs, cuja meta é uma educação ao longo da vida, se atendo a educação profissionalizante, na qual alguns programas são de curto a médio prazo e suas características são sempre voltadas ao trabalho, emprego e renda. Apesar disso, os programas³³ das primeiras décadas dos

³² “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (MEC, 2007, p. 41)

³³ Alguns dos programas do governo federal para a modalidade nos anos de 2000 a 2015 são: o Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003 Cria o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) quase sem evasão pelo caráter aligeirado do programa; Em 2005 é decretada a criação do Programa Nacional De Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), guiado pelo pressuposto do trabalho como princípio educativo; Ainda em 2005, foi

anos 2000, formam um arcabouço histórico a partir do qual é possível monitorar, avaliar e estabelecer novas propostas que se alinhem à educação na forma de educação integral cujo foco é o sujeito e seus direitos à aprendizagem para desenvolvimento social, psíquico, emocional, ético e laboral ao longo da vida.

É certo que até mesmo a história da educação de jovens e adultos coaduna-se a hipótese deste trabalho acerca das violências e suas formas intravenosas – resgatando, aqui, a teoria de Han –, pois os sujeitos jovens, adultos e idosos sofrem pela violência sistêmica por parte dos controladores das leis que reafirmam a condição histórica brasileira de negação. Negação esta que é também violência ética (Lévinas, 2021), que se configura na falta da sensibilidade e de abertura às especificidades que acompanham não só os processos de desenvolvimento humano, mas as especificidades atreladas ao público da EJA. Sendo assim, é um exímio exemplo destas violências as dificuldades tanto na criação de políticas públicas quanto na continuidade de estudos assegurada pelo Estado.

Vê-se, para tanto, que a violência atingiu e atinge as pessoas que buscam na EJA uma forma de se conectar com o tempo de agora, de se relacionar nos moldes de vida contemporâneos, sendo isso tudo um direito seu. A violência não se contém nas práticas violentas escancaradas, mas faz parte da microviolência que finda por negar ao sujeito a educação e tudo que com ela é possível. Também é uma forma de violência do rosto, pois nega a própria responsabilidade com o outro, nega sua compreensão como infinito. Com isso, todo o processo de garantia de acesso a vida social plena, na qual os sujeitos consigam se apoderar das ferramentas necessárias à equidade se esvai e dá lugar à negação.

. Como exemplo desta negação, verifica-se que os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública (Pierrô e Hadadd, 2015, p. 208). Este fator de

instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), tinha caráter supletivo, foi criticado pelo papel assistencialista; Em 2011 é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pretende a articulação entre educação profissional às políticas de geração de trabalho; Em 2021, é Instituída as Diretrizes Operacionais para a EJA [...] alinhamento à PNA e à BNCC, e EJA a Distância (Fernades et al., 2023).

desinteresse governamental é indicativo de violência. Está em conformidade com a violência sistêmica ao passo que é preterido pelo Estado a educação plena com finalidade a integrar apoio ao desenvolvimento social, intelectual, psíquico, ético e científico ao desenvolvimento pessoal e de autoconhecimento capaz de dar ferramentas aos sujeitos para que se mantenham ao longo da vida capazes de ressignificação de seu próprio papel na sociedade e em família em seu devir. Incidiram sobre os sujeitos da EJA, em toda história legal desta modalidade, os pesares da inadequação identitária insuficiente, na qual, dentro da sociedade de desempenho de Byung-Chul Han, acarreta adoecimento e inadequação geral deste sujeito em todos os âmbitos da vida, mais ainda da vida contemporânea permeada de avanços tecnológicos rápidos e mudanças nos formatos de se estabelecer relações.

A violência sistêmica e as violências que se seguem daí, quebram laços de alteridade e de significação de experiência plena com o outro, levando a relações que se automutilam e por fim geram na sociedade um mal-estar generalizado aumentando consigo a insegurança pelo futuro e por fim o próprio desenvolvimento do país como um todo. O molde educacional neoliberal para EJA, provoca então, uma redução dos sujeitos e atinge a EJA de forma mais danosa, devido a visão de adultos e idosos desta sociedade de desempenho. Por isso, torna-se indispensável deter-se em pesar o sujeito da EJA como abertura, em seu devir, a fim de diminuir as injustiças.

Apesar da distância existente entre Han e Lévinas acerca do que entendem por ética e violência os dois filósofos se aproximam ao elevar a violência e a ética a um patamar além do claramente expresso, para além do que se mostra. Reconhecem que a violência acessa âmbitos subjetivos e ontológicos que findam em sofrimento e os dois parecem concordar com a violência causada por um sistema totalizante, na qual para o primeiro a consequência é uma violência auto infligida, ou seja, “a violência autorreferente” (Han, 2017, p. 102) e para o segundo a invisibilidade do outro.

A questão educacional para Han também se entrelaça à crítica do neoliberalismo pelo modelo de sujeito almejado. A educação da sociedade de desempenho visa exatamente o que adocece seus sujeitos, o desempenho. Esta educação prima por um sujeito que é empreendedor de si e, com isso, coloca nestes a incumbência de formação, mas uma formação atrelada a autoexigência, vê-se, por isso, que o Estado continua se distanciando da educação, colocando em evidência a preferida individualidade requerida pelo sistema. Para Han e Lévinas, a educação que

serve ao neoliberalismo provoca consequências subjetivas que vão desde a totalização, para Lévinas, ao controle e gestão das subjetividades para adequação ao mundo de mercado.

Portanto, pode-se considerar que estas visões são complementares no que tange à preocupação com o controle e enquadramento subjetivo que provoca violência e é movido pela violência. Enquanto Han critica a prioridade dada a performatividade nos sistemas, Lévinas já responde a isso e indica a necessidade de a educação ser mais humanizada, centrada na ética por onde pode-se valorizar o Outro. Ambos questionam as estruturas de poder e oferecem perspectivas valiosas para repensar a prática educacional e suas implicações para a subjetividade e as relações sociais.

6. A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EJA PARA O DESENVOLVIMENTO DO REFLEXÃO CRÍTICA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIAS E VALORES MORAIS

Neste capítulo, o objetivo é explanar o papel da Filosofia na educação básica, mas também como a disciplina está disposta nos documentos oficiais nacionais e, conseqüentemente, como se aplica à modalidade da EJA. Então, primeiramente apresenta o desenvolvimento legal do lugar da disciplina nas escolas brasileiras. Posteriormente, explana sobre as finalidades do ensino de Filosofia previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

Na fixação da EJA na LDB, pôde-se assegurar a oferta de vagas para a modalidade, no entanto havia ainda um obstáculo a ser ultrapassado, a saber, o alinhamento dos conteúdos específicos para a área. Para tanto, o estabelecimento das diretrizes fomentara o desenvolvimento de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a educação básica do país. Já prevista na LDB, os conteúdos para o ensino médio – incluindo a EJA etapa Ensino Médio – versam sobre a Base Nacional Comum Curricular da educação básica e inclui a EJA, garantindo sua especificidade de levar em conta as necessidades do público-alvo e do trabalho como fio condutor. O Parecer CNE/CEB 11/2000 alerta para a execução correta e alinhamento nas escolas que “quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das

Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98” (p.66). Posto isto, a Filosofia entra como disciplina obrigatória às turmas de EJA também. No entanto, os debates sobre conteúdos, abordagens e alcance das Filosofias serão o foco de análises para que se entenda as perspectivas da Filosofia no ensino da EJA.

Todos os obstáculos e conquistas, no que tange a educação de jovens e adultos, são apresentadas neste trabalho com a finalidade de construir um panorama que explica a dificuldade de se estabelecer não só um currículo alinhado aos objetivos contemporâneos de aprendizagem entrelaçada a aprendizagem ao longo da vida, mas um currículo que se efetive nas escolas. Com essas inseguranças, é custoso o ensino crítico e abrangente. Para tanto a Filosofia se torna atividade indispensável.

A função da Filosofia nas escolas confunde-se com a própria função do ensino, já que é pressuposto ao ensino de Filosofia que seja voltado à formação intelectual e desenvolvimento de autonomia. Mesmo assim, o ensino de Filosofia nos currículos brasileiros possui certa instabilidade de oferta devido o entendimento de que a Filosofia responde apenas a questões cívicas e moralistas, por isso manteve uma posição facilmente substituível ao longo desses anos em que esteve nas escolas como obrigatória ou optativa. Por esses motivos e para mudar este quadro, é crucial – e até tem sido exaustivo – expor todas as áreas da existência que tangenciam a Filosofia, também destacar as possibilidades e desafios desta área do conhecimento dentro das turmas de EJA para que se possa avançar para a estabilidade de oferta da Filosofia nos currículos da Educação Básica.

6.1. O ensino de Filosofia e suas bases legais

No que se refere aos parâmetros legais, no artigo 36 da LDB (Brasil, 1996) o ensino de Filosofia é mencionado com a premissa de que o estudante saia do ensino médio com certo domínio de conhecimentos sobre Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Posteriormente, seu ensino passa a ser mais bem especificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), documento oficial no qual, interessa ressaltar, ao longo do texto, mostra a necessidade de contextualização e interdisciplinaridade entre todos os temas do ensino médio.

No PCNEM (2000) para a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), reafirmando o espaço da Filosofia como disciplina escolar, ao mesmo tempo em que ressalta sua transversalidade dado o caráter da Filosofia de poder fazer-se dentro de todas as ciências e humanidades. Dentro disto, é importante elucidar os pilares sobre os quais se sustentam o que o documento chama de “educação para o século XXI” (p. 11), a saber, os princípios:

- [...]a) *Aprender a conhecer*: Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir [...] garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente[...];
- b) *Aprender a fazer*: [...]estímulo ao surgimento de novas aptidões [...] para o enfrentamento das novas situações que se colocam;
- c) *Aprender a conviver*: Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.; e
- d) *Aprender a ser*: [...]supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo[...] (Brasil, 2000, p. 16, grifo nosso).

O objetivo destacado nos PCNEM para a área de Ciências Humanas está determinado em competências que tem por objetivo permitir ao educando “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (PCNEM, 2000, p. 11). Tal objetivo constitui um princípio ético que embasa todo o documento e, portanto, toda a educação, que é a “Ética da Identidade”. Este princípio vale-se do entendimento de que a construção da identidade de um sujeito está ligada à construção da identidade do outro.

Retomando neste contexto, o filósofo – que embasa o aporte teórico ético deste trabalho – Lévinas, também entende que a construção de relações éticas que lançam o olhar ao Outro é, além de uma competência que pode ser pensada, estimulada e desenvolvida, um princípio constitutivo do eu. Por isso, alinha-se igualmente a este trabalho que compreende como a vida social e as relações têm influência profunda na

constituição de uma identidade moral. Inclui-se no objetivo dos PCNEM para as Ciências Humanas a Responsabilidade, no qual diz que os estudantes do Ensino Médio devem ter senso de responsabilidade e sensibilidade para reconhecer injustiças sociais e violações de direitos.

Estes ideais colocam o Ensino de Filosofia como promotor não só de pensamento crítico – aquele que permite que o estudante distinga situações e decida caminhos –, mas de ações, com o intuito de criar hábitos e bases axiológicas “imprescindíveis ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas” (Brasil, 2000, p. 13), consequência esta já declarada por Lipovetsky (2005) que se traduz na Ética da Indiferença³⁴ e, também no que Han (2017) ao apontar a ligação da violência contemporânea com o sentimento de desconexão comunitária, inclusive inflamado pela era digital. Isto faz com que o uso do termo Tecnologias nos PCNEM seja tratado de forma cuidadosa e crítica, algo que é exatamente o propósito do Ensino de Filosofia .

No contexto dos processos pedagógicos do ensino de Filosofia , pode-se supor que a Filosofia é algo que possa ser ensinado, no entanto entende-se aqui a Filosofia como “uma atividade de descobrir a maneira correta de pensar nas coisas” (Ward, 2019, p. 11-12) e, mais ainda, tem-se aqui o ensino de Filosofia como sendo aquilo que “[...]oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecer certas concepções, valores, decisões[...]” (Rodrigo, 2020, p. 186), por muitas vezes, entendida como algo difícil .

No entanto, é a partir desta atividade que se promovem as reflexões sobre temas fatuais e importantes do dia a dia como a violência e os valores morais. Por isso tal empreendimento não se basta em transferência de conhecimento dos sistemas filosóficos de um filósofo ou outro, mas da própria atividade de reflexão sobre a construção dos valores morais e como são atravessados ou tangenciados pelas violências.

³⁴ Conceito explanado no Capítulo 3 deste texto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000), os objetivos da Filosofia no Ensino Médio envolvem “[...]o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico[...]” (Brasil, 2000), também citada na própria LDB como finalidade da Educação Básica, o Pensamento Crítico é uma das características do Ensino de Filosofia, no qual a crítica possui o sentido de análise (Japiassú e Marcondes, 2001). Em planos gerais a Filosofia tem no pensamento crítico seu locus e sua finalidade, seu modo de ser. Mais especificamente o texto inclui

[...]os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.[...] (Brasil, 2000, p. 93).

Nesse sentido, está previsto teoricamente que este ensino seja baseado em um olhar totalizante e se entrelace com os conhecimentos científicos e socioculturais gerais do leque proposto ao ensino médio. A análise é imprescindível, pois a atualidade informacional exige cada dia mais postura analítica. Hooks (2020) explica o fato de que os estudantes, no geral, não aprenderam o pensamento crítico e que, além disso, até o pensar é deixado de lado, pois é encarado como uma atividade difícil que requer um grau de esforço, disposição e abertura.

Logo, a criticidade requer capacidade de resiliência e enfrentamento que lavarão professores e estudantes à postura filosófica, a saber, a postura crítica, que filtra todo saber e que vai além quando se intenciona conhecer filosoficamente, já que a busca de saber filosófico não se prende ao saber sem pretensões e essa postura justifica que o ensino de Filosofia não se fecha em transmissão de correntes filosóficas (Gallo, 2007). Portanto, o pensamento crítico, mesmo não sendo exclusivo da Filosofia é uma ação necessária, intransponível. É desta postura que partem os pensamentos não-tutelados, pensamentos esclarecidos (Gallo, 2007; Kant, 1985). Esta postura, voltada aos temas das violências e dos valores morais permitem que o indivíduo lance um olhar de análise sobre situações e tenham capacidade de distinguir não apenas o certo e o errado, mas uma análise mais aprofundada do porquê, em determinada

situação, em determinado espaço e em determinado período os valores são constituídos e, na relação com a violência, de que forma se apresenta ao longo da vida.

Esse tipo de apropriação do ensino de Filosofia que Gallo (2012) discute como sendo a necessária aproximação entre o pensamento e a experiência, pelos indivíduos, dos seus próprios problemas, sendo este último o motor do pensamento. Outrossim, um dos principais passos que o ensino de Filosofia deve percorrer a fim de se concretizar é o questionamento, acompanhado da problematização, ou seja, de transformar um tema em um problema que move o pensar. Neste trabalho direcionado para o questionamento/problematização sobre as violências e os valores morais/sociais.

O questionamento ou a pergunta é fundamental e é impulsionado por algo interno ou externo que exige ao ser humano uma explicação, que lhe chama atenção (Rezende, 1998) e é visto como primeiro passo para entender uma realidade que causa inquietude. A pergunta, no ensino de Filosofia, vem acompanhada de intencionalidade de saber algo a fundo, uma pergunta que não se contenta com as primeiras respostas e que também não se dá por satisfeito (Cerletti, 2009) justamente porque a pergunta filosófica deve estar voltada para a busca do sentido das coisas, a fim de entender por que as coisas são como são e não de outro jeito, por que este tal valor guia a conduta individual e do corpo social e não outros valores e em última instância esse perguntar não só é exigido pela realidade, mas pressupõe também a busca por uma direção e essa busca assemelha-se aos objetivos próprio do ensino, no qual “a pergunta pelo sentido tem um significado especial para o aluno de Ensino Médio, pois é nesse momento de escolarização que ele entra em contato mais estreito com um conjunto de conhecimentos” (Cortella, 2009, p. 21).

O questionamento na Filosofia pretende, como Sócrates pretendia com suas perguntas, instigar a mente para percorrer de novo o cominho do conhecimento sobre algo que acreditava-se saber e, mais que isso, desestabilizar as certezas e aquele que tomado pelo achismo não coloca seus próprios conhecimentos em dúvida. Por isso, ao perguntar ou mesmo questionar-se com finalidade filosófica, o ser humano coloca-se em abertura e atende ao seu estado de devir, também é o questionamento que movimenta o diálogo necessário à construção do conhecimento.

Mesmo que filósofos como Deleuze (Gallo, 2012) entendam a pergunta como uma “armadilha” da linguagem³⁵ já que pressupõe uma resposta e isso mudaria o foco próprio da Filosofia. Dito isto, entende-se aqui, que o questionamento para ser filosófico deve ser carregado de intencionalidade (Cerletti, 2009), em que mesmo visando uma resposta, não pretende se fechar na resposta dada. Portanto, a pergunta é sempre um ponto de partida, mas também um novo ponto de chegada que deve ser sempre retomado.

Examinando de outro modo, o questionamento está em relação à problematização. O problema é o motor do ensino que se pretende filosófico (Gallo, 2012) e é a partir disto que se constrói a possibilidade de alcançar novos entendimentos sobre realidades específicas. É a partir do incomodo de um problema que se busca mais ou o diferente. A problematização em sala de aula, e mais especificamente em uma sala de aula da EJA, é deveras aprofundada devido à experiência de vida do público e, por isso, mesmo que a Filosofia pareça distante e abstrata é certo afirmar sua compatibilidade com a EJA.

Paulo Freire (1987) foi o precursor desta prática problematizadora no próprio fazer educativo no Brasil com Jovens e Adultos. Para o autor a problematização fortaleceria o vínculo das pessoas com a realidade, de forma realista e crítica já que é na problematização de uma realidade que o ser humano constrói uma visão mais totalizante e, pode, a partir dessa postura, identificar o que tangencia ou influencia tal problema. Enquanto para Freire (1987) a problematização responderia aos problemas de invisibilidade e negação de direitos políticos como mencionado no início deste capítulo, no ensino de Filosofia a problematização está também para a desconstrução de ideias pré-estabelecidas, no qual “o problema é aquele incômodo que perturba o filósofo, que não lhe permite descansar, que o faz aventurar-se no pensamento e fabricar os conceitos” (Gallo, 2012, p. 80). Sendo assim, o ensino de Filosofia pode problematizar, por exemplo, os sistemas de valores vigentes e quais as semelhanças e diferenças destes com sistemas de valores familiares ou de uma comunidade ou

³⁵ Gallo (2012) cita a ideia de Deleuze acerca da mera interrogação que se assemelha a uma pedagogia da pergunta, criticada pelo autor porque pretende uma resposta, mas além disso, uma resposta desejada e por isso sofreria de limitação de conceitos. Diz que “[...]A interrogação constitui, assim, uma espécie de “traição” ao problema, uma vez que ela o desmembra e o recoloca no âmbito da reconhecimento, do pensar o já pensado e não no estabelecimento “virgem” do pensamento[...]” (Deleuze, 2006, pp. 225-227 apud Gallo, 2012, p. 76).

mesmo da escola. Mais ainda problematizar as implicações das violências sobre estes sistemas.

7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após explorar as bases teóricas sobre os valores morais/sociais advindos do modo de vida contemporâneos; as formas de violências produzidas por este; e enquadrar o formato de ensino de Filosofia para estes temas, elaborou-se uma proposta de sequência didática para a reflexão crítica dessas temáticas em sala de aula de uma turma de segunda etapa EJA do ensino médio. Inicialmente, neste tópico, é apresentada a concepção e os objetivos da sequência; posteriormente, descrevem-se as etapas e as atividades desenvolvidas em sala de aula; finalmente, discutem-se as percepções da observação participante, os desafios encontrados e as reflexões elaboradas no decorrer e ao final da aplicação.

O produto educacional consequente, visa responder ao problema desta pesquisa de como é possível, no ensino de Filosofia em uma turma de EJA, promover a o pensamento crítico sobre os muitos fenômenos que incidem sobre a construção de valores, mas, especificamente, como a violência pode incidir sobre seus próprios valores e consequentemente sobre a identidade de uma comunidade. Os objetivos delimitados para esta intervenção

Trata-se de uma sequência didática, que compreende um conjunto de estratégias e ações em conjunto em torno de um tema. Para Silva e Marly (2009) uma sequência didática

[...]é dada num processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas. Valorizando as respostas dos alunos e as condições as quais estão submetidas[...] (Silva e Marly, 2009, p.2).

Faz parte de uma sequência didática prevê “uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (Zabala, 1998, p. 53), nesse sentido, ao planejar a sequência didática, foi basilar considerar as reflexões de Han sobre a sociedade do desempenho e as novas formas de violências. Seguido de atividades estruturadas para que os estudantes identificassem como essas dinâmicas aparecem em suas vivências e pudessem propor alternativas éticas para enfrentá-las, com base em uma ética da responsabilidade, aproximando-se à ética levinasiana. Importante

também, ressaltar que a ética do pragmatismo identificada por Lipovetsky encontra eco em muitas narrativas dos alunos da EJA, especialmente ao justificar atitudes relacionadas à violência como meios necessários para atingir objetivos práticos. Esse fenômeno reforça a necessidade de uma educação filosófica e de práticas educacionais que facilitem o tema e aproveitem a vivência dos estudantes.

7.1. Descrição das atividades

7.1.1. *Locus* e objeto de pesquisa

A proposta foi aplicada em uma turma de EJA da segunda etapa do ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Eduardo Angelim, uma escola pública do município de Barcarena-PA, recém acrescido à Região Metropolitana de Belém no Pará, . O espaço físico da escola conta com 12 salas de aula e atende aos 3 (três) turnos (manhã, tarde e noite). Atende 1 (uma) turma de EJA – Primeira etapa, no turno da tarde e no turno noturno recebe majoritariamente estudantes da EJA, sendo Primeira Etapa 01, 02 e 03; Segunda Etapa 01, 02 e 03; Primeiro ano 01; e Terceiro ano 01, na modalidade Regular do Ensino Médio.

Destas, a turma escolhida para desenvolver a sequência didática foi a Segunda Etapa 01, por seu número maior de estudantes.

Tabela 4 – Identificação de Gênero

Gênero	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Feminino	20	44,44%
Masculino	25	55,56%
Total	45	100%

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Percebe-se uma pequena diferença no quantitativo entre o número de alunos do sexo masculino e feminino nesta turma, no entanto ao analisar o quantitativo de estudantes frequentes, aqueles que tem frequência na escola e realizam as atividades o número de desistentes do sexo masculino é maior, no caso, de 25 estudantes matriculados, os frequente são 18. Resultando num total de 36 alunos frequentes

nesta turma. Neste caso, é oportuno destacar que este número está na média de frequência, fato que só é realidade nesta unidade escolar para as turmas de segunda etapa. Há, portanto, um baixo número de desistentes.

A justificativa de escolha pela segunda etapa se deu por estes estudantes já terem passado pela etapa anterior e já terem tido contato prévio com a disciplina de Filosofia, fato que não é necessário para o desenvolvimento desta proposta, mas facilita devido o tempo reduzido de aulas desta modalidade. No ensino regular diurno e vespertino as aulas de Filosofia têm tempo de 45 minutos semanais por turma, ou seja, um tempo de aula de Filosofia de 45 minutos. No turno noturno o horário é reduzido e a disciplina de Filosofia conta com uma aula semanal por turma de 30 minutos.

Sendo assim, a sequência foi pensada de forma que fossem possíveis discussões e debates não-estruturados devido o tempo reduzido, também o calendário escolar da unidade e as intercorrências durante as atividades letivas. Por se tratar de uma escola estadual que conta com o transporte escolar cedido pelo município, as atividades dependem do calendário municipal, fato que deve ser levado em consideração para previsões de quantitativo de encontros que serão possíveis.

7.1.2. Instrumentos de Coleta de Dados

Esta intervenção tratou-se de uma pesquisa-ação, justificada pelo motivo de que “a pesquisa-ação [na educação] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas[...]Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora” (Thiollent, 1986, p.75, grifo nosso) apropriado para uma pesquisa em que se busca analisar e agir sobre um problema reconhecido do grupo objeto de estudo e percebido na prática educativa. Este enfatiza que esse tipo de pesquisa está alinhado com os objetivos de educação emancipatória, caso que se aplica de certo modo à EJA, já que requer uma flexibilização da grade curricular de modo que estejam previstas atividades temáticas voltadas para seus problemas e questões cotidianas. Além disso,

[...]Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e

... pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo[...] Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores[...] Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados[...] (Thiollent, 1986, p. 15-16).

Portanto, a pesquisa-ação, apesar de ser um tipo de pesquisa participante, precisa estar ligada ao esclarecimento de um problema, passando por uma conscientização do grupo alvo da pesquisa, para que, enfim, seja promovida uma ação de fato sobre o problema. Importante ressaltar um problema, que para o autor é de cunho ético, quanto a pesquisa-ação no espaço escolar, isto é, a questão de no espaço escolar haver uma hierarquia e o risco existente de as ações serem dirigidas em prol de um grupo dominante. Neste caso, importa salientar que esta pesquisa se dá através dos problemas dos educandos, a fim de criar, para os próprios, as possibilidades de conscientização sobre o problema e busca, em conjunto, de ações transformadoras para seu bem viver.

Para tanto, a pesquisa contou com ações em duas etapas, na qual inicialmente buscou-se compreender a realidade e o contexto do problema, para então implementar a intervenção. Por isso, fez uso da técnica de observação participante, pois leva em consideração que o pesquisador não está à parte do grupo pesquisado, mas reconhece uma afetação mútua durante o processo de pesquisa em educação. Para Víctora (2000)

[...] observar, na pesquisa qualitativa, significa "examinar" com todos os sentidos um evento, um grupo de pessoas, um indivíduo dentro de um contexto, com o objetivo de descrevê-lo[...] a observação na pesquisa qualitativa não é uma observação comum, mas voltada para a descrição de uma problemática previamente definida, e que, por isso mesmo, exige um treinamento específico[...] (Víctora, 2000, p. 62)

Nesse sentido, a observação participante tem a finalidade de compreender profundamente uma situação problema que se apresenta dentro de um grupo e, também, identificar meios e códigos para compreender esta situação problema. No entanto, mesmo que necessite de aproximação, não perde seu caráter objetivo, pois

[...] a "observação participante" não significa transformar-se em "nativo", mas sim tentar colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente social natural, buscando apreender a imponderabilidade da vida real, como diria Malinowski. Nesse processo, o pesquisador deve incansavelmente buscar articular teoria e prática. Deve, diuturnamente, olhar para si próprio e questionar-se sobre como e sobre o que está fazendo[...] (Marques, 2016, p. 283, grifo do autor).

Neste caso, uma pesquisa-ação em ambiente escolar, com a temática de violências e valores, que está intimamente ligado à subjetividade e identidade dos sujeitos, é necessário que o pesquisador, como observador participante leve em consideração sua influência sobre as ações do grupo.

O registro das observações e atividades foi realizado em duas partes, sendo a primeira descritiva, que compreendeu a descrição da população e do local; reconstrução de diálogos; descrição de eventos especiais e das atividades realizadas; a segunda reflexiva, que compreende o momento de reflexão analítica e metodológica das atividades, bem como reflexões dos dilemas éticos intrínsecos à pesquisa e mudanças de perspectivas no decorrer do trabalho.

Também se fez uso de questionário semiestruturado, com perguntas abertas sobre a relação dos discentes com a temática e fechadas para informações quantitativas, como características. De acordo com Gil (2008) esta técnica

É composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.[...] As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa[...] (Gil, 2008, p. 121).

Com isso, foi possível compreender as limitações e delimitações das crenças dos sujeitos. Foi utilizado o questionário para levantamento de fatos, como a idade e gênero; de opiniões; de sentimentos; crenças; comportamentos; e vivências próximas com a temática. Para Gil (2008) esses tipos de questões podem encontrar deformações, devido ao próprio mecanismo de defesa do respondente que pode ter medo da não aceitação do grupo pelas suas respostas.

Nesse caso, como estratégia para garantir segurança nas respostas, a aplicação do questionário foi feita diretamente pela pesquisadora. A aplicação direta proporciona maior envolvimento e as perguntas e respostas foram conversadas no decorrer de sua aplicação, o que gerou maior engajamento do público para responder. Vale ressaltar a importância dos devidos cuidados éticos concernentes a esta etapa da pesquisa que protegem o anonimato e aumenta a confiança dos respondentes, fato imprescindível que proporcionou respostas mais aprofundadas, devido a segurança do anonimato.

7.2. Planos de encontros e desenvolvimento das etapas de aplicação

A sequência didática apresentada a seguir está dividida em quatro momentos. Estes são baseados em grandes temas e podem ser subdivididos de acordo com o tempo de aulas disponíveis.

Em um primeiro momento de contato inicial de apresentação da pesquisa para a turma, também foi explicado a necessidade da assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. Os objetivos geral e específicos da sequência estão alinhados aos objetivos da pesquisa, a saber:

- **Objetivo Geral**

Explicitar as contribuições do ensino de Filosofia para o desenvolvimento da análise crítica sobre valores, sobre fenômenos de violências e a relação entre os dois temas.

- **Objetivos específicos**

- a) Mapear a noção de valores e de violência na visão dos estudantes da EJA
- b) Analisar e compreender a dinâmica da violência que incide sobre este grupo.
- c) Desenvolver estratégias didático-pedagógicas para auxiliar os discentes no processo de apropriação dos conceitos e análise crítica do impacto das violências na construção dos seus valores morais/sociais;
- d) Promover a reflexão da necessidade da responsabilização pelo outro através das aulas de Filosofia .

7.2.1. Primeiro Momento

Tema: Ética e Moral.

Duração: 2 encontros de 30 minutos.

Objetivo Geral: Compreender a diferença e a relação entre ética e moral.

Objetivos específicos:

1. Exposição do tema;
2. Diferenciar e definir ética e moral;
3. Apontar e reconhecer exemplos em seu meio.

Conteúdo:

- Apresentação Da Pesquisa
- Sondagem Por *Brainstorm*: “O Que É Ética E Antiética? O Que É Moral E Imoral?”;
- Conceituação De Ética E Sua Relação Com A Moral;
- Moral E Os Valores.
- Dilemas éticos.
- Produção escrita “Atividade 1”

Recursos Didáticos:

Quadro, Piloto, Papel A4.

Atividades:

As atividades se iniciaram com a divisão de grupos para discussão de soluções para dilemas éticos escolhidos pela professora. Foram eles:

O Dilema do Trem: Imagine que um trem desgovernado está se aproximando de cinco pessoas amarradas aos trilhos. Você está ao lado de uma alavanca que pode desviar o trem para uma via alternativa, onde há apenas uma pessoa amarrada. Você deve puxar a alavanca e salvar as cinco pessoas, sacrificando uma?

O Dilema do Sobrevivente: Em um naufrágio, um grupo de pessoas está à deriva em um bote salva-vidas superlotado. Eles precisam decidir se devem empurrar alguns passageiros para fora do bote para garantir a sobrevivência dos outros. Como eles devem agir?

Os limites da promessa: Um amigo quer contar um segredo e pede que você prometa não contar a ninguém. Você dá sua palavra. Ele conta que atropelou um pedestre e, por isso, vai se refugiar na casa de uma prima. Quando a polícia o procura querendo saber do amigo, o que você faz? Conta à polícia? Não conta à polícia?

O Dilema do Roubo para Sobrevivência: Você está em uma situação de extrema necessidade e não tem dinheiro para comprar comida. Você vê uma loja com a porta destrancada e decide pegar comida para alimentar sua família. É moralmente aceitável roubar para evitar uma fome iminente?

Foram quatro dilemas, então quatro grupos foram formados. Após cada grupo receber um dilema para discussão, foi dado tempo para que discutissem uma possível solução. Já decidido, o dilema, então, foi lido para o restante da turma junto com justificativa da escolha do grupo de como solucionariam o dilema.

Após cada grupo apresentar é pedido que outros grupos compartilhem seus pensamentos e analisem os dilemas dos outros grupos e se as escolhas divergem da escolha tomada pelo grupo responsável por aquele dilema. Há com isso, uma discussão em Plenária para cada grupo apresentar sua solução e justificam.

Após socialização e discussão é perguntado com base em quê os estudantes escolheram suas soluções para os dilemas. Deste passo foi apresentado pela professora o que são valores e valores morais/sociais e como eles influenciam as tomadas de decisões.

Em seguida, é feita a sondagem pela atividade BrainStorm do que o grupo entende por Ética/Antiética e Moral/Imoral e as ideias são colocadas em exposição no quadro. Após esse momento, em aula expositiva, foi conceituado Ética, Moral, Valores e Dilemas éticos.

Ao fim deste momento é pedido que a turma produza a escrita de uma reflexão pessoal sobre um valor pessoal que considere importante e como ele influencia suas decisões diárias.

7.2.2. Segundo Momento

Tema: Valores e Valores Contemporâneos.

Duração: 1 encontro de 30 minutos.

Objetivo geral: compreender as bases dos valores contemporâneos e suas consequências na sociedade atual.

Objetivos específicos:

1. Exposição do tema
2. Comparar valores antigos e atuais.
3. Identificar onde se aplicam as mudanças;
4. Apontar e reconhecer exemplos em seu meio: “quais valores eu uso como base de minhas ações?”

Conteúdo:

- Valores como base da Moral;
- Valores ao longo da história;
- Valores Contemporâneos e as Violências Contemporâneas;

Recursos didáticos: Piloto, quadro, papel A4 e apostila com textos sobre o tema.

Atividades:

Este momento tem por objetivo expor o pensamento dos filósofos Gilles Lipovetsky e Byung-Chul Han sobre os valores contemporâneos em aula expositiva com o auxílio de texto produzido pela professora após diagnóstico do nível de leitura e compreensão da turma. O texto para EJA deve ser resumido devido à flexibilização do público e devido o tempo de aula. As aulas, mesmo que expositivas, estão baseadas, permeadas e relacionadas com as experiências de vida dos estudantes e são sempre compartilhadas e debatidas em sala.

7.2.3. Terceiro Momento

Tema: Violências.

Duração: 1 encontro de 60 minutos.

Objetivo Geral: Conhecer os diversos tipos de violências.

Objetivos Específicos:

1. Conhecer as diferenças entre os tipos de violências;
2. Aplicação de questionário sobre as vivências dos estudantes com a violência.

Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, projetor.

Atividades:

Este momento foi iniciado com um trecho do filme Cidade de Deus, com 4 minutos. O vídeo mostra uma gangue de crianças que *aterroriza* o morro em que vivem, seguindo valores da comunidade que vive sob comando de traficantes violentos. O objetivo é a sensibilização sobre o tema. Posteriormente, foi aplicado o questionário que contém questões objetivas para coleta de dados como idade e gênero, e questões de múltipla escolha e subjetivas sobre possíveis experiências dos estudantes com violências diversas como agentes, espectadores ou vítimas. O questionário foi preenchido em sala com auxílio da professora para leitura completa das perguntas.

7.2.4. Quarto Momento

Tema: Árvore de Problemas.

Duração: 2 encontros de 30 minutos.

Objetivo Geral: Identificar possíveis causas e consequências da violência.

Objetivos Específicos:

1. Realizar dinâmica da Árvore de Problemas;
2. Propor a escrita de uma Carta ao Professor com a temática “Você acha que a violência cotidiana tem impacto nos seus valores?”.

Recursos Didáticos: Quadro branco, papel A4, piloto e canetas.

Atividades:

Foi realizada a dinâmica “Árvore de Problemas” que consiste em construir conjunto uma árvore em que no tronco é colocado o problema em questão, nas raízes as possíveis causas do problema e as folhas são compostas pelas

consequências do problema. O problema, no caso, foi a violência. Ao final da dinâmica foi proposta a escrita de uma carta ao professor, com escrita livre e pessoal a partir do tema “Você acha que a violência pode afetar a construção dos nossos valores?”.

7.2.5. Quinto Momento

Tema: Ética da Responsabilidade.

Duração: 2 encontros de 30 minutos.

Objetivo Geral: Validar a importância da Responsabilização sobre o outro como resposta à violência.

Objetivos Específicos:

1. Discutir o conceito de Responsabilidade;
2. Realizar dinâmica de dilemas éticos.
3. Realizar atividade final com a pergunta: “Como você acha que a Filosofia pode ajudar a pensar problemas como a violência?”;
4. Propor uma Avaliação de aprendizagem simples e autoavaliação.

Recursos Didáticos: Papel A4, Quadro branco e piloto para quadro branco.

Atividades:

Foi feita atividade e discussão acerca da ideia de Responsabilidade. Iniciando o tema com a pergunta: “Você é responsável por alguém?”, a partir das respostas foi feita a relação com a ética de Lévinas; e para finalizar foi proposta uma atividade de resolução de dilemas aplicando a ética levinasiana da responsabilidade.

7.3. Resultados e discussões

Neste tópico serão expostas e analisadas as impressões dos estudantes sobre o tema, as observações no decorrer da aplicação da sequência didática a cada encontro e a relação com as teorias de Byung-Chul Han, Lipovetsky e Lévinas citadas nos capítulos anteriores. O critério de observação utilizado foi a temática, com isso foram observados e analisados contextos, comportamento e valores demonstrados;

se há discrepância entre as falas, comportamentos e os valores; quais valores mais enfatizam; e as impressões dos estudantes sobre os diversos fenômenos de violências.

O primeiro encontro, no qual foi feita a apresentação da pesquisa e do tema de pesquisa, os dilemas éticos e os valores pessoais foram o foco. Quatro grupos foram divididos para que cada grupo analisasse e discutisse entre si uma possível solução para os dilemas. Devido ao pouco tempo disponível para as aulas noturnas, isto é, 30 minutos, as discussões foram limitadas a cinco minutos. Nenhum aluno da referida turma nunca tinha ouvido falar sobre nem um dos dilemas oferecidos pela professora pesquisadora, fato que proporcionou reações genuínas dos estudantes, pois nunca haviam se deparado com as questões suscitadas pelos dilemas.

Ao tratar do primeiro dilema do Trem foram observadas algumas respostas em comum que demonstram uma visão ética utilitarista que é comum para o dilema em questão, no qual a maior parte da turma escolhe pelo bem-estar do maior número de pessoas. Ao compartilhar sua decisão com o restante da turma o restante da classe passou a debater outras soluções, mas também outras perguntas que suscitaram mais debates. Neste momento a professora não emitiu nenhuma resposta ou comentários. A turma desenvolveu perguntas e respostas sem a interferência da professora pesquisadora, sendo eles mesmos os emissores e respondentes.

Dentre as respostas foram observadas declarações espontâneas como:

Aluno(a) 1: “É só não fazer nada. E se eu escolher salvar os 5 e no meio deles tiver um bandido?”

Aluno(a) 2: “É melhor salvar os 5, que aí é só uma família chorando”

Aluno(a) 3: “Depende, e se a minha mãe tiver lá no meio”

Ao entrar no debate a questão de haver um conhecido ou parente na situação hipotética, todas as respostas mudaram e por unanimidade escolheriam por preservar o grupo em que houvesse um conhecido, mesmo que fosse necessário escolher pelo trilho onde haveria 5 pessoas presas. Neste caso, percebe-se uma mudança de perspectiva entre valores utilitaristas e pessoais.

O segundo dilema, a saber, o Bote Salva Vidas, dividiu as respostas de forma mais diversa. Um grupo de alunos escolheu por empurrar pessoas do bote para preservar a própria vida, outro grupo discutiu e concordou que escolheriam as pessoas que iriam empurrar do bote:

Aluno(a) 4: “Eu não ia empurrar todo mundo, só uma pessoa velha que não tem mais muita vida”.

Aluno(a) 5: “Eu não gosto de criança então jogaria as crianças pra fora”.

Aluno(a) 6: “Eu preferia morrer do que empurrar alguém”.

Aluno(a) 7: “Eu viraria o barco e aí ninguém ia ter que escolher mais nada”.

O terceiro dilema versou sobre uma promessa a um amigo que cometeu um crime, nesta, as respostas dos quatro grupos foram unânimes sobre a escolha de contar à polícia, pois se tratava de um crime. As justificativas foram pouco diversas, mantiveram a ideia central de não se tornarem cúmplices de um crime, não se envolverem em algo “errado”. Apenas um aluno respondeu que não contaria, pois em suas palavras

Aluno(a) 8: “Não contava. Parceria acima de tudo”.

O quarto dilema, sobre roubar para alimentar-se, versa sobre a validade moral ou não de roubar para fim de sobrevivência. A resposta da maioria da turma também foi unânime neste caso, respondendo que não existe crime quando a finalidade é a sobrevivência. Apenas uma aluna respondeu pelo contrário:

Aluno(a) 9: “Não tem desculpa ‘pra’ crime. Eu já passei fome e nunca roubei, me virei, pedi ajuda, não fiz nada de errado. Isso aí a pessoa tem que ir trabalhar”.

Este encontro finalizou após essas discussões, devido ao término do tempo de aula, a continuação deste momento 1 deu-se no segundo encontro.

O segundo encontro se desdobrou a partir da pergunta a turma “o que são valores?”; e “quais valores baseiam nossas escolhas?”. Foi escrito no quadro uma tabela com 3 divisões e em cada espaço escrito: ÉTICA – MORAL – VALORES e em atividade de *brainstorm* (chuva de ideias), foi perguntado, então, o que entendiam ou

achavam sobre cada termo. Nesta atividade as respostas demonstraram a relação que os alunos fazem entre suas vivências e os termos, pois procuravam em suas histórias de vida o que presenciaram ou ouviram sobre.

As primeiras respostas à pergunta “o que vocês entendem pela palavra Valores?”, foram pouco variadas e se limitaram à relação entre a palavra valor a valor financeiro (dinheiro), associação já esperada. A partir disto foi colocado um conceito de valores como sendo crenças, convicções que orientam nossas decisões e comportamentos. Também a ideia de que os valores são aquelas crenças e comportamentos que uma pessoa ou uma comunidade valorizam. Sobre este mesmo termo foi exposto a sua relação com a ideia de Bom e Mal, no que foi perguntado exemplos de atitudes que a sociedade considera como boas.

Neste momento os estudantes não souberam dar exemplos de atitudes vistos pela sociedade como bons. Quando perguntados sobre comportamentos e atitudes vistas pela sociedade como ruins, os exemplos foram muito variados; então a dinâmica começou pelo contrário de cada termo, sendo assim, ao final, a lista de ideias que citaram resultou no quadro descrito abaixo:

Quadro 1 – Ações boas e ruins na visão dos estudantes da Segunda Etapa (EJA)

AÇÕES BOAS	AÇÕES RUINS
Caridade	Bater
Respeito	Roubar
Amar o próximo	Não ajudar
	Passar a perna nos outros
	Matar/Ferir alguém

Fonte: Dados primários da autora.

Como representado no Quadro 1, nesta dinâmica de *brainstorm* as ideias são simples e demonstram o primeiro contato de uma turma com dinâmicas de reconhecimento e seleção rápidos de questões subjetivas. Pelo exposto, pode-se observar que associam muitas das ações ruins a agressões físicas como Bater e

Matar, mas houve quem associou a ações de consequências ruins a nível subjetivo, como “passar apena em alguém”. As ações boas demoraram a surgir nas respostas em sala de aula e surgiram em pouco volume, versando ao todo, sobre valores religiosos. É imprescindível levar em consideração que uma turma de EJA possui estudantes adultos de maioria religiosa e alguns extremamente religiosos e isso reflete nas respostas.

A partir destas respostas foi possível repetir a pergunta sobre valores morais/sociais agora com o entendimento de que comumente os valores morais, ou aquilo que uma sociedade valoriza como comportamento desejável é a base

Quadro 2 – Valores morais na visão dos estudantes

VALORES
Dinheiro
Trabalho
Honra de homem
Família
Respeito
Amizade
Justiça

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

A mesma pergunta foi feita acerca do entendimento deles sobre o termo Moral. Importante destacar que nesta fase as respostas dos estudantes refletem exatamente o nível de familiaridade com os termos e as respostas refletiram a falta de conhecimento sobre os termos e conceitos abordados. Então, mesmo que a escolha por uma turma de segunda etapa tenha tido como premissa o fato de já terem tido contato com a Filosofia na primeira etapa de ensino, nesta escola esta não foi a

realidade. No decorrer dos encontros foi mencionado o fato de a escola estar sem professor de Filosofia há dois anos. Por isso foi necessário substituir partes do planejamento, como, o uso de textos dos autores que precisou ser substituído por resumos simples produzidos pela professora, já que foi identificada grande dificuldade de leitura, escrita e compreensão da turma.

Ao tratar do tema *Moral*, foi pedido que dissessem o que entendem pela palavra e/ou o que pensam quando ouvem este termo. Apenas uma aluna respondeu nesse momento: “é mandar em alguém”, correspondente a ideia de alguém que “põe moral”, no termo popular que designa alguém que está acima de outros, ou que é respeitado e obedecido por outros. Percebendo a dificuldade da turma em formular uma ideia sobre o termo a professora decidiu perguntá-los sobre o termo “Imoral” para suscitar alguma correspondência à “comportamentos”. As respostas a essa pergunta foram variadas, a maioria dos estudantes tem a percepção de que o termo remete a um comportamento não desejável, como:

Aluno(a) 5: “É falar coisa errada, tipo palavrão”.

Sobre este momento, especificamente, foi observado que ao pedir exemplos sobre os termos, todos os alunos conseguiam fazer relação com o termo oposto, dando diversos exemplos de comportamentos e valores entendidos comumente como indesejados, mas com dificuldade aparente de identificar comportamentos e valores comumente desejáveis. Isto pode indicar maior exposição a situações negativas do que positivas, também que o pessimismo (Han, 2017; Lipovetsky, 2005) está mais enraizado nublando o reconhecimento de ações entendidas como boas.

Após as falas foi escrito no quadro o conceito de Moral como um conjunto de regras e costumes que uma sociedade segue com base no que considera como certo e errado. Após conceituação foi perguntado novamente o que pensavam ser “Moral”.

As ideias foram listadas e ficaram da forma demonstrada no quadro abaixo:

Quadro 3 – Moral e Imoral na visão dos estudantes da Segunda Etapa (EJA)

MORAL	IMORAL
Ajudar o próximo	Bater

Respeito	Matar
Família	Enganar
Trabalhar	Abandonar
Estudar	Ganância
Honra de homem	Não respeitar os mais velhos
	Falar indecência
	Falar palavrão
	Responder aos pais

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Vê-se neste quadro rápida evolução de entendimento da turma sobre os temas. No decorrer do encontro, algumas falas se destacaram sobre a relação entre valores. A turma respondeu de acordo com o que valorizam nas ações dos outros, quando perguntados sobre as próprias ações para com outros, foi observado um certo grau de confusão em alguns estudantes, deixando claro que responderam pensando em que ações achavam ser morais com eles, não de ações deles próprios com outros. Esta foi uma questão debatida em sala, pois um dos alunos expressou a ideia de que “Os outros que tem que me respeitar, eu só respeito quem merece” (Aluno 09).

Ao final deste encontro foi prescrita a atividade 01, para ser pesquisada e escrita em casa. Importa reconhecer as limitações da turma antes do(a) professor(a) pedir uma atividade, pois a maioria deste público trabalha ou tem afazeres durante o dia, que torna falida a intenção da atividade. Neste caso, era possível pedir atividades curtas. A Atividade 01 teve como comando: “Fale sobre algum valor pessoal que guia suas ações diárias e explique como você passou a valorizar isto”, o objetivo desta questão é suscitar a reflexão do estudante sobre o que importa para eles e análise mais aprofundada dos motivos que os levam a ter um valor como valor que guia suas ações.

Esta etapa foi seguida de explicação minuciosa sobre cada parte da questão. Foi percebida a dificuldade de entendimento sobre significado de palavras, nesse

caso, foi necessário explicar o que são “ações diárias”. No entanto, o retorno da atividade foi bem-sucedida e está disposta no quadro abaixo:

Quadro 4 – Respostas à Atividade 01: Fale sobre um valor pessoal que guia suas ações diárias e explique como você passou a valorizar isto

VALORES	FREQUÊNCIA DE MENÇÕES
Honestidade	6
Família	8
Bens materiais	1
Amizade	2
Estudos	2
Religião	3
Respeito	10
Trabalho	4
Felicidade	1
Justiça	3
Tolerância	1
Bondade	1
Lealdade	2
Responsabilidade	2
Empatia	1

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Como resposta aos motivos que os levaram a terem suas ações baseadas em tais valores, todas as respostas versaram sobre duas situações que se opõe. Uma

delas é “Aprendi com a minha família e continuo seguindo estes valores na minha vida adulta” e a outra é “Não tive isso na minha família, então quero fazer diferente”. Entende-se, por isso, que entendem a associação dos valores que constroem com o que aprendem dentro do ambiente familiar.

No terceiro encontro foi iniciado o Momento 2, que visou introduzir o tema dos valores ao longo da história, como os valores modernos e atuais. Foi composto de aula expositiva para compreender as bases dos valores contemporâneos. Neste encontro foi utilizada uma apostila produzida pela professora com base nos livros *Convite à Filosofia* de Marilena Chauí, *Sociedade do Cansaço* de Byung-Chul Han e resumo dos valores descritos por Gilles Lipovetsky. Este encontro foi feito com atraso e foi prejudicado pela falta de aula, por isso foi remarcado, mas também a aula remarcada teve um cancelamento devido a dois eventos escolares. Mesmo com atraso foi executado, porém foi percebido o prejuízo pela falta de continuidade.

No quarto encontro foi iniciado o Terceiro Momento que teve como objetivo o conhecimento dos diversos tipos de violências. Para iniciar o tema foi necessário fazer a relação entre valores e violência a partir da aula anterior sobre valores atuais. Para tanto o encontro iniciou com a reprodução de um trecho³⁶ do Filme *Cidade de Deus* que mostra uma gangue de crianças que reproduz o mesmo comportamento das gangues presentes no morro. Também foi dito, como os valores mudam de uma época a outra e como atualmente, para os filósofos, existe uma nova noção de violência, como a violência psíquica, a violência da positividade etc. Para isso, foram utilizadas as teorias já mencionadas de Byung-Chul Han e Lipovetsky. Neste encontro, especificamente, o tempo disponível foi de 60 minutos e a exposição inicial teve duração de mais de 20 minutos. Nestes 20 minutos o vídeo de sensibilização foi usado para criar abertura ao questionário que seria aplicado logo após.

Sendo assim, no tempo restante foi explicado que seria aplicado um questionário com diversas questões sobre o tema da violência, também foi explicado que a participação não era obrigatória e que as respostas eram anônimas. O

³⁶ Trecho do filme disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZMkAXkmeQ/>. O trecho foi retirado de um perfil do TikTok que faz recorte de vídeos e foi escolhido pelo pouco tempo disponível para os encontros. Sugerimos a reprodução integral do filme para melhores resultados e discussões.

anonimato nesse caso é importante para que os estudantes se sintam a vontade para responder como quiserem sem receio de represálias ou constrangimento.

Vinte estudantes responderam ao questionário. O questionário foi lido juntamente com os participantes e foram esclarecidas dúvidas. O processo foi feito em sala de aula devido a necessidade dos estudantes que não tem tempo livre fora do horário de aulas e para que a professora estivesse presente para sanar dúvidas. O processo de responder às questões teve duração maior a 30 minutos. Durante o processo muitos estudantes quiseram compartilhar algumas respostas voluntariamente e assim o fizeram, suscitando outros a compartilharem suas respostas também, este ato deu início a diversos relatos de vítimas de violências e sobre atos nos quais foram agentes.

Neste momento foram relatados pelos estudantes diversos episódios de brigas e desentendimentos entre a turma, causando até a desistência de uma estudante devido aos conflitos. Também sobre episódios de assaltos e a presença de alunos portando armas brancas nas dependências da escola. Outros relatos versaram sobre a descrença de alguns estudantes sobre a existência do *bullying* como violência, pois:

Aluno(a) 10: “Isso é frescura, não acho eu cometi nada disso, eu chamo esse meu amigo aqui de macaco, mas ele não se ofende porque é só brincadeira de amigos. Em casa também a gente se trata assim e a gente cresce assim sem problema, mas tem gente que leva a sério”.

Nesta fala é perceptível a naturalização de alguns tipos de violências que não são de um tipo de violência expressa (Han, 2017) e por isso confundem algumas pessoas já que a parte afetada por este tipo de violência não é física. A exigência imposta aqui pela “amizade” requer a invisibilidade do outro, o seu rebaixamento a coisa, a objeto de riso e, por isso, denota uma visão baseada em valores que objetificam e, conseqüentemente, que violam.

Outra aluna expôs uma situação de violência na qual a agente foi sua mãe e seguiu dizendo: “não é violência assim, eu mereci, era pra educação”. Nas análises das respostas ao questionário esta compreensão de atos de violências quando advindas do seio familiar como forma de educar se repete, o que mostra como a

violência está entrelaçada aos valores familiares e introjetadas nas estruturas psíquicas dos sujeitos.

O questionário teve como objetivo explorar a relação dos participantes com a violência, para tanto é composto de questões objetivas, de múltipla escolha e questões subjetivas, no próprio formulário estão listados diversos tipos de violências onde os estudantes poderiam consultar antes de responder. No quadro abaixo está demonstrado algumas questões e respostas dos vinte alunos respondentes, divididas por categorias de análises.

Tabela 5 – Respostas às questões sobre as experiências dos estudantes com a violência no cotidiano

Questões	Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Você já SOFREU alguma das violências mencionadas acima?	Sim	10	50%
Você já PRATICOU um ou mais dos atos mencionados acima?	Sim	5	25%
Você acredita que os seres humanos podem viver sem praticar NENHUM tipo violência?	Sim	7	35%
Você acha que a violência é justificada/correta em algumas situações?	Sim	8	40%
Você acha que as pessoas aprendem a ser violentas ou já nascem violentas?	Aprendem a ser violentas	18	90%

Fonte: Dados coletados pela autora (2024)

A Tabela 5 apresenta o quanto a violência é comum, acometendo 50% da turma em questão, no entanto, é importante destacar a discrepância em relação às respostas e as observações. Alguns estudantes, ao responderem o questionário comentaram claramente já terem sofrido alguma violência das exemplificadas no próprio questionário, mas não entendiam a experiência como violência, não achavam que tinham sofrido violência, então preferiram responder “Não”. É um fenômeno de naturalização da violência, mas também demonstra a falta de entendimento do que é de fato violência e como isto coloca o ser humano em posição de objeto e invisibiliza suas individualidades, como interpretado por Lévinas (2014b).

Os números também demonstram que grande parte da turma não acredita que é possível viver sem praticar nem um tipo de violência (65%) e coaduna-se aos 40% que acreditam que alguns atos de violência são justificáveis. Isto remete ao entendimento de que o uso e a valorização da violência são temas que necessitam de mais discussão em sala de aula. Esse pensamento indica a força do esvaziamento ético e do enfraquecimento de ideais éticos utópicos que preservam o coletivismo (Lipovetsky, 2005; Han, 2019), inclusive a falta de reflexão sobre o peso da normalização desta crença que é reflexo do olhar que esta comunidade lança ao fenômeno.

Interessante, também, analisar as respostas às questões sobre quem “praticou” algum ato de violência (25%), pois sugere, neste caso, a dificuldade de as pessoas se reconhecerem, não só como vítimas, mas também como agentes de tais atos. Mais ainda, pode sugerir que 75% dos respondentes estão mais propensos a justificar a violência ao entendê-la, em parte, como uma ferramenta. Este entendimento se justifica pelas falas dos estudantes durante os encontros e pelas suas justificativas como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Respostas ao questionário (questões subjetivas)

Perguntas	Respostas
P1*: Você já SOFREU alguma das violências mencionadas acima?	A1**: “eu já sofri violência pelos meus avós[...]só hoje consigo refletir que foi pro meu bem”
P2: Você já PRATICOU um ou mais dos atos mencionados acima?	A10: “já pratiquei muito, mas na resenha na brincadeira nunca para oprimir meus amigos”

P3: Você acredita que os seres humanos podem viver sem praticar NENHUM tipo violência?	A2: “sim se evitarmos confusão ou qualquer tipo de briga”; A5: “sim machucar alguém com palavras ou bater são uma atitude irracional basta você conversar ou procurar outra forma de resolver o problema”; A10: “acho que não infelizmente porque essas pessoas já tenho muito ódio no coração e angústia”; A13: “não tem como o mundo é tóxico” A14: “não tem sempre alguém testando a nossa paciência e não dá pra ser muito besta”;
P4: Você acha que a violência é justificada/correta em algumas situações?	A9: “sim o bullying ajuda para que as pessoas não sejam tão otária na minha opinião esse povinho merecia sofrer mais bullying na infância são banda de retardada”; A11: “sim para impor alguma regra e obrigar alguém a cumprir”; A14: “sim principalmente para educar os filhos comigo funcionou bem respeito meus pais até hoje”;
P5: Você acha que as pessoas aprendem a ser violentas ou já nascem violentas? Nos explique sua resposta.	A2: “eu acho que ninguém nasce violento talvez seja a educação que a pessoa recebe dentro de casa”; A4: “Aprendem tanto na pré adolescência quanto já adulta” A7: “elas aprendem muitas vezes é por conta que foram criados assim”; A 8: “pois aprendem a ser violentas muitas vezes vai aprendendo de onde e com quem vivem”; A13: “elas ficam violentas ao longo da vida por ter a vida muito sofrida elas ficam revoltadas”; A11: “nasce assim já” A17: “sim já nascem”

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

*Pergunta 1.

**Aluno(a) 1.

Nas respostas é possível entender o problema relacionado à violência e a necessidade de maior tempo de reflexão crítica sobre o tema, pois nas respostas mencionadas acima é percebido como a violência e os valores se entrelaçam. Na

resposta do(a) Aluno(a) 1, vê-se que a violência no ambiente familiar é entendida como ferramenta de cumprimento de valores familiares de obediência, valores estes que empreendem, conseqüentemente, a efetivação da violência intravenosa percebida por Han (2017), transformando a violência em violência autoimposta e invisível, mas que é igualmente destrutiva, podendo causar danos psíquicos de forma a perpetuar sistemas opressores que vinculam a educação com a violência; e o relativismo moral, ou a ética *light* descrito por Lipovetsky (2005) por causa da flexibilização do julgamento ético, que oferece à realidade destes estudantes uma base valorativa pautada no individualismo ou em contextos onde fins justificam os meios.

A resposta do(a) Aluno(a) 10 à pergunta 2 (P2), atrelada aos 75% dos estudantes que negam ter praticado violências, indicam, mais ainda, que há afastamento da responsabilidade ética (Lévinas, 2021), fato que dificulta a concretização da ética da responsabilidade e dos valores de humanização do outro, necessário a esta prática. Além disso, ilustra como a violência se manifesta de forma sutil (Han, 2017) e se internaliza como interação cotidiana que deve ser relevada para que se mantenham a boa convivência, mas a partir do sacrifício do próprio bem-estar a fim de se adequarem ao movimento da sociedade de desempenho. No caso de A9, o bullying é justificado com a finalidade de moldar comportamentos a uma preferência individual, a partir de uma crença de que a violência fortalece.

As respostas à questão “Você acha que a violência é justificada/correta em algumas situações?”, relaciona-se aos 40% dos estudantes que responderam pelo “Sim” na Tabela 05 e reforça a ideia de que a falta de uma base ética sólida abre espaço à valores individualistas, o que representa a falha em reconhecer a alteridade do outro. São estes valores individualistas que se relacionam a um pensamento marcado pela violência, já que nega um pensamento mais complexo e profundo sobre o outro, causando, conseqüentemente, violências mais expressas.

Ao responderem à questão sobre “Você acha que as pessoas aprendem a ser violentas ou já nascem violentas?”, 90% dos estudantes entendem que as atitudes são aprendidas a partir de diversos nichos da vida e que não é algo intrínseco ao ser humano. Com isso, seus pensamentos se alinham ao que Han (2017) suscita, ou seja, o fato que a violência é intrínseca à vida globalizada, à vida atual da qual os próprios

estudantes denunciavam com certa desesperança a ideia de não existir a possibilidade de viver uma vida sem sofrer ou praticar violência. Na ocasião disseram “o mundo é tóxico” (A14) e “no mundo de hoje a violência só aumenta a cada dia” (A13), representando a percepção da turma de que as estruturas sociais têm grande impacto na formação do indivíduo, que, no entanto, são constituídas de núcleos desestruturados e enfraquecidos (Han, 2017; Lipovetsky, 1989).

Todas as demonstrações de desesperança e pessimismo, podem indicar também o não pertencimento causado pelo modo de vida atual e, por isso, há falta ética, que não atinge mais só o outro, o eu também é afetado e invisibilizado já que é aceito o *status quo*. Mesmo que a preocupação ética de Lévinas se atenha genuinamente ao outro, é importante destacar o que Han trata como a violência que afeta todos, de toda classe, inclusive o eu quando as violências contra o eu também são justificadas, assim como a violência ao outro é.

Outra parte do questionário versa sobre violência vivenciada ou percebida pelos estudantes dentro da escola e suas percepções sobre o fenômeno. Os resultados estão dispostos da seguir:

Tabela 6 – Respostas às questões sobre as experiências dos estudantes com a violência no ambiente escolar

Perguntas	Alternativas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
a) Qual é a principal forma de expressão da violência neste colégio?	Brigas ou agressões entre alunos.	5	25%
	Atitudes de alunos com professores.	5	25%
	Atitudes de professores com alunos.	0	0%
	Depredação das instalações.	9	45%
b) Você já foi vítima de violência neste colégio? Qual foi a agressão sofrida?	Sim. Já sofri agressão esporádica (que ocorre de vez em quando).	5	25%

Perguntas	Alternativas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	Sim. Já sofri agressão repetitiva e continuada.	1	5%
	Não. Nunca sofri violência no colégio.	14	70%
c) Caso você tenha sido vítima de violência no colégio, qual foi o tipo de violência sofrida?	Agressão física (ex.: tapas, socos, beliscões, puxões de cabelo, estalos, pontapés)	1	5%
	Agressão verbal (ex.: ofensas morais (insultos), apelidos, xingamentos)	0	0%
	Agressão psicológica (ex.: rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e punições exageradas)	5	25%
	Nunca fui vítima de violência na escola	14	70%
d) Você já cometeu alguma dessas agressões na escola?	Sim. Agressão física (ex.: tapas, socos, beliscões, puxões de cabelo, estalos, pontapés etc.)	3	15%
	Sim. Agressão verbal (ex.: humilhação, ofensas morais (insultos), apelidos, xingamentos)	5	25%
	Sim. Agressão psicológica (ex.: rejeição, depreciação, discriminação, humilhação,	1	5%

Perguntas	Alternativas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	Não. Nunca cometi agressão na escola.	11	55%
e) Na sua opinião, as principais causas da violência escolar são:	Familiares (ex.: ausência de pai/mãe ou presença de pai/mãe violento(a), tensões matrimoniais, situação socioeconômica ou má organização do lar)	3	15%
	Pessoais (inveja, sentimento de superioridade)	8	40%
	Escolares (inveja da nota, falta de respeito, a humilhação, ameaças)	7	35%
f) Na sua opinião, quais as principais consequências da violência no colégio?	Lesões físicas.	0	0%
	Danos materiais	0	0%
	Sequelas psicológicas (Ex.: problemas de autoestima, fobias, depressão ou comportamentos violentos e antissociais.	17	85%
	Baixa aprendizagem e/ou evasão escolar	3	15%

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

A Tabela 6 representa as experiências dos estudantes com violências diversas dentro do espaço escolar. Esta mostra que a maior expressão de violência percebida é a de Depredação do ambiente escolar (45%), o que pode indicar falta do sentimento de pertencimento a este espaço. Abaixo deste quantitativo, e somando 50% , estão ações violentas dos alunos entre si e contra os professores da escola. Tais dados, mesmo que não sejam robustos, podem indicar que a escola não é vista como um espaço de acolhimento, organização e corresponsabilidade.

É um número otimista os 70% dos estudantes que nunca sofreram nenhum tipo de violência dentro das dependências da escola, fato que pode sugerir que os casos não são frequentes, nem graves. Por outro lado, há um número de alunos (25% para agressão esporádica e 5% para agressões continuadas) que sofreram e os números se relacionam a agressões psicológicas (25%) que se sobressaem em relação a agressões físicas ou verbais. Essas dinâmicas elucidam que as relações intersubjetivas nesta escola podem ser opressivas e embasadas em relações de poder não democráticas, o que explica o sentimento de não pertencimento; e mesmo que a maioria não tenha sofrido agressões, o ambiente pode ser considerado hostil por esse motivo.

A maioria dos respondentes também não responderam terem praticado algum tipo de agressão na escola (55%), mas houve os que praticaram (45%) e a proximidade entre os números requer um olhar mais cuidadoso sobre a questão. É de conhecimento da escola que esta turma foi palco de diversos casos de brigas, logo a convivência é atravessada por desgaste dos laços, cansaço do Outro e constante afastamento e isolamento para preservação de si. Por isso são apontadas como causas desses acontecimentos motivações pessoais (40%), motivações estas que foram comentadas durante os encontros como sentimento de superioridade ligada a ações egóicas, mas também se referem ao desligamento com o próprio ambiente escolar por ser um espaço que não oferece apoio a este tipo de situação.

As sequelas psicológicas foram dispostas como a consequência mais grave da violência na escola (85%), seguido de baixa aprendizagem e evasão escolar (15%), respostas que reforçam a ideia de que a violência é vista pelos estudantes como algo que produz efeitos profundos e afetam o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos.

Esta tabela evidencia que mesmo produzida em um espaço pequeno como uma escola e em níveis moderados tem impactos significativos nas relações interpessoais e no desenvolvimento emocional, levando a prejuízos na continuidade dos estudos mesmo que se trate de uma turma de jovens e adultos de 18 a 50 anos. Apontam, portanto, para a necessidade de iniciativas de intervenção educativa.

O quinto encontro foi reservado para a dinâmica da Árvore de Problemas no qual a turma deveria identificar as raízes e as consequências do problema em questão “Violência. Foram usadas folhas de papel A4 distribuídas para a turma, nelas os estudantes deveriam escrever em pedaços da folha e os pedaços comporiam a árvore, sendo as raízes, as causas do problema e as folhas, as consequências percebidas individualmente. Como resultado tem-se o disposto no quadro abaixo:

Quadro 6 – Resultado da Árvore de Problemas com tema “Violência”

Violência	
Causas/Raízes	Consequências
Família	Depressão
Sociedade	Prejuízos mentais
Violência	Violência
Cultura	Acanhado na escola
Escola	Brigas
	Vergonha
	Falar pouco
	Vingança
	Trauma
	Se esconder

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

As respostas dispostas no Quadro 6, resultantes da dinâmica, corroborando com as respostas descritas no Quadro 5, mostram que os estudantes identificam que o Problema Violência tem suas raízes na própria família quando mensurados a partir de experiências mais próximas. No entanto, esta ideia representa um pensamento que

em certo nível é discordante e não é percebido pela maioria, a saber, o pensamento de que ao normalizar alguns tipos de violências, há a internalização do fenômeno, e a sua reprodução é vista como parte do conjunto de valores que eles constroem a partir do meio familiar. Então, foi percebido o relativismo moral e da violência que é vista como uma ferramenta disciplinar justificada pela norma social.

Em um plano geral, o Quadro 6 mostra que os estudantes percebem que a sociedade é, também, raiz desse problema, porém, não se identificam como parte da questão, nem como agentes de mudanças e de reprodução das violências, como demonstram as respostas de A9 e A14 no Quadro 5.

A compreensão dos estudantes também se alinha à percepção de Han (2017) acerca das consequências psíquicas da violência sistêmica e intravenosa avinda da sociedade e da cultura atual, a saber, a depressão e os prejuízos mentais, desta violência que é percebida constantemente, não se limitando às expressões visíveis da violência, mencionado por um(a) aluno(a) em sala, como “aquilo que machuca emocionalmente as pessoas”. Os sujeitos da sociedade cansada (Han, 2019) isola, individualiza (Lipovetsky, 2005), é violência que destrói uma comunidade ou proximidade intersubjetiva. A depressão aqui, é uma reação ao incontrolável e inevitável, como é vista a violência por parte desta turma de adultos em análise. O isolamento e a vergonha são sintomas desta sociedade de valores violentos e fragmentada com conexões superficiais e excludentes daqueles que adoecem. Assim, mais individualismo e auto violação são gerados como forma de sobrevivência ao sistema.

É pertinente analisar que relacionaram a Escola à violência, relação que deve tratada de forma mais urgente dentro das escolas e necessita de mais apoio a nível pedagógico e estadual, pois é explícito nas falas dos estudantes o quanto o ambiente escolar é inseguro, pois é palco de diversos acontecimentos como assaltos, brigas e alunos portando armas brancas. A insegurança está atrelada à normalização dessas ações na escola, que é vista pelos alunos como um espaço estranho e sem regras claras. As falas dos estudantes adultos comprovam que veem o espaço escolar como um ambiente que não pertence à comunidade (Tavares dos Santos, 2019), esse distanciamento coloca a escola como um espaço que não é importante e não pertence a ninguém. Fatos assim, também se devem à incapacidade do corpo escolar (por

falta de ferramentas e estrutura) de lidar com situações de violências, mas também, com a falta de ações pedagógicas e administrativas consistentes que visem a segurança no espaço escolar.

Esta escola foi atendida com o programa de policiamento na escola, no entanto os policiais permanecem na escola até as 17h, deixando o turno noturno sem este tipo de apoio, que inibiu outras formas de violências na escola nos turnos em que estão presentes, mas o turno noturno permanece sem vigilância policial e, nas situações mencionadas anteriormente, couberam aos professores agirem para a segurança dos alunos, inclusive desamar um aluno nas dependências da escola. Cabe maior aprofundamento dos impactos da presença policial nas escolas, o que não é a pretensão deste trabalho.

A confecção da árvore de problemas foi permeada de conversas nas quais os participantes compartilharam diversas situações que vivenciaram dentro e fora da escola e foi possível, dentro das trocas de experiências, ressaltar a importância das aulas de filosofia e como seu ensino é pautado na vida e para a vida, a fim de mostrar a proximidade que a Filosofia está de suas vidas, ademais foram lembrados os encontros sobre valores para que relacionassem às suas respostas sobre violência. Para aprofundamento e fixação das ideias, foi pedido aos participantes a escrita de uma carta ao professor.

Foi explicado que o formato de escrita era livre e que deveria ser baseado em percepções pessoais a partir de suas histórias de vida, de experiências que se relacionassem ao tema proposto, a saber: “Você acha que a violência cotidiana tem impacto nos seus valores?”. Esta carta deveria ser feita em suas casas e entregue no próximo encontro.

As cartas se mostraram como uma forma eficaz de aprofundamento de questões filosóficas, com resultados de reflexão aprofundada das falas em sala de aula, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 7 – Trechos das Cartas dos estudantes

Trecho 1	“[...]Eu cresci em uma casa onde as palavras significam todos sempre fora cuidadosos e comecei a vida adulta e vi que normaliza o muito agressões verbais e hostilidade esse impacto foi muito difícil para mim[...]”
Trecho 2	“[...]sei que tive sorte porque a violência não é presente na minha vida[...]”
Trecho 3	“[...]Eu como alguém que viveu a vida toda vendo o pai sendo abusivo com a mãe isso despertou os piores sentimentos em mim e perdi a falta de respeito nas pessoas mas hoje em dia sinto culpa vergonha e raiva[...]”
Trecho 4	“[...]Eu vivi muitas situações de violência e essas situações me mudaram porque eu vivo o dia a dia frustrada com medo[...]”
Trecho 5	“[...]tanta violência que eu vivi a mentalidade e a saúde mental afeta muito tu não consegue confiar nas pessoas facilmente a agressividade surge e a capacidade de ter consideração pelos outros[...]”
Trecho 6	“[...]a gente acaba montando nosso caráter baseado nessa vivência ruim[...]”
Trecho 7	“[...]quando eu era mais novo apanhava muito era muito travesso isso me deixava mas com o tempo se eu não tivesse apanhado quando era criança eu não tinha aprendido se tiver um filho vou ensinar que nem meus pais me ensinava

	quando eu merecia porque isso tudo foi uma lição[...]"
Trecho 8	"[...]eu cresci com muita raiva dos meus pais da minha família apanhava muito eu queria ter um filho pra bater nele igual eu apanhei agora mais madura eu aprendi que vale mais a pena conversar porque bater não ensina nada só deixa só me deixou com trauma e com raiva eu aprendi a conversar[...]"

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

O Quadro 7 mostra partes dos relatos descritos pelos estudantes. Estes trechos representam uma síntese do teor de suas falas, ora representando normalização e aceitação, ora representando repulsa e afastamento.

O Trecho 1 indica uma reflexão sobre a diferença dos valores familiares relacionados ao cuidado e o impacto ao entrar em contato com outros modos de convivência permeados por violências. Nesta fala é possível identificar o reconhecimento dos tipos de violências e a não normalização destes fenômenos. O uso do termo cuidado também pode ser levado em consideração, aqui, pois o trecho relaciona violência e cuidado como opostos, ou seja, dá uma resposta à violência, pois utiliza o cuidado como valor positivo que toma como base de seus comportamentos, esta ideia se relaciona ao pensamento de Lévinas (2021) pelo cuidado do olhar para o Outro, preza, por isso, pela alteridade e reconhecimento ético. Além disso, assume a existência de normalização das práticas como algo a ser evitado.

O trecho 2 mostra uma experiência onde o sujeito não identifica em sua vida nenhum tipo de violência. Isto pode expressar as consequências das violências invisíveis (Han, 2017) que se introjetam no dia a dia e na psiquê dos indivíduos de forma que não reconhecem a violência se não for expressa, bem como um grande poder de resiliência, modo de agir indispensável à sociedade pós moralista (Lipovetsky, 2005), uma competência muito útil para sobrevivência e superação nesta sociedade.

Os trechos 3 e 5 refletem traumas pelas violências sofridas ou as quais foram expostos os sujeitos no meio familiar, experiência que aparece com frequência nas falas dos estudantes como sendo o primeiro contato com o que reconhecem como violência. Este fato pode reforçar o entendimento exposto nas atividades anteriores na qual expuseram a família não como um ambiente reprodutor de violência e valores ligados a violência, mas como um ambiente de onde se origina a violência. As consequências mencionadas reafirmam o afastamento social em prol de autopreservação que finda em prejuízo da alteridade.

Os trechos 4 e 6 sugerem similarmente que os estudantes assumem o impacto de violências na construção da identidade e personalidade, causando mudanças danosas e não limitam as consequências a danos físicos, por isso é possível entender as respostas como reflexão crítica que os fizeram compreender fenômenos gerais e relacioná-los a situações particulares de seu modo de viver.

Os trechos 7 e 8 expressam duas reações opostas a acontecimentos parecidos. O trecho 7 identifica sua experiência como violência, mas a considera atenuada pelo fato de ter sido usada como ferramenta educativa e a vê como válida para reproduzir, pois a tem como algo valioso suficiente para fazer parte de sua conduta moral. Esta visão disciplinar da violência se distancia do entendimento de Han (2019) sob a sociedade de desempenho que se situa como pós sociedade disciplinar. Já o trecho 8 demonstra a superação do caráter disciplinar, mais ainda expressa a valorização ética do outro, uma postura de responsabilidade e respeito ao rosto do outro (Lévinas, 2014b), inclusive pelo uso do diálogo, que é caráter filosófico e ético necessário a uma resposta para os fenômenos variados de violências. Reconhecer que “vale mais a pena conversar” (Trecho 8) é admitir o distanciamento de estruturas axiológicas opressoras para assunção de responsabilidade e cuidado.

A maior parte dos escritos reflete sobre experiências familiares, que parecem causar mais impacto e ressentimentos por conta dos laços íntimos e por serem o primeiro contato com o problema do qual lembram. Acreditam que de qualquer forma são afetados pelos acontecimentos, mas ao refletirem sobre as consequências, a maioria busca justificar o uso de violências. Parte dos respondentes demonstra desesperança com relação a violências que percebem vir da sociedade, da cultura ou do ambiente escolar, pois a entendem como incontrolável.

O último momento foi planejado a partir destas respostas e reações em sala de aula, quando foi percebido que carecem de responsabilização e de maior compreensão sobre a Responsabilidade como base alternativa que responda ao problema. Foi iniciada, então, a última parte do planejamento, a qual se caracterizou pelo sexto encontro com a turma. O objetivo deste encontro foi discutir o conceito de Responsabilidade na visão de Lévinas.

O encontro iniciou com uma pergunta: “Você é responsável por alguém?”. Seguido de perguntas mais específicas como: “Você já teve que tomar uma decisão em que precisou pensar no impacto que teria para outras pessoas?” e “O que é ser responsável para você?”. As respostas à primeira pergunta foram mais simples, limitando-se a respostas como “sou o responsável de casa, eu tomo conta de tudo por lá” ou “sou a responsável pelos meus filhos”, expressas durante a conversa inicial. À segunda pergunta responderam também sobre decisões que afetam suas famílias como “tive que escolher vim sozinho pra cá pra trabalhar pra poder mandar o sustento de casa, foi difícil, mas tive que pensar neles (na família)”. Várias respostas foram compartilhadas acerca de suas histórias, o que levou à terceira pergunta no mesmo formato da primeira atividade, através de *Brainstorm*. Suas respostas apresentaram o mesmo movimento identificado anteriormente no qual tiveram dificuldades em responder sobre responsabilidade, mas quando perguntados sobre “irresponsabilidade” várias respostas começaram a surgir e facilitou o fluxo para as respostas sobre responsabilidade. Suas ideias estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Respostas à pergunta: O que é ser responsável para você?

O que é ser responsável para você?	
Irresponsabilidade	Responsabilidade
Perder as coisas	Cuidar
Chegar atrasado	Tomar conta de um serviço
Não ligar para nada	Pagar as contas e as necessidades
Não pagar a pensão	Fazer as coisas direito

Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

O Quadro 8 retrata a relação que a maioria dos estudantes fizeram entre Responsabilidade e Cuidado, cuidado com suas famílias, espaço que se sentem responsáveis sobre. A resposta “Tomar conta de um serviço” trata sobre as responsabilidades dentro do trabalho, que é visto como algo bom, pois os faz sentir mais úteis dentro deste espaço, para que, com isso ganhem mais destaque. Tal entendimento se relaciona com a resposta “Fazer as coisas direito”, ao dizer esta frase o(a) aluno(a) referiu-se ao ambiente de trabalho.

Importa salientar que as respostas carecem de aprofundamento abstrato do termo, portanto é focada em questões práticas das quais lidam no seu dia a dia, estas geralmente envolvem trabalho e família. Por isso, a aula expositiva que se seguiu versou sobre Lévinas e sua ideia sobre Responsabilidade, a fim de criar maior familiaridade com o conceito. No entanto, pode indicar o alto grau de centramento em si, um autismo (Han, 2019) que faz com que os indivíduos só consigam pensar no que remete a si próprio, estendendo-se ao seu sistema familiar.

Na parte expositiva do encontro, foi falado sobre a história do filósofo e as dificuldades que enfrentou, bem como o que pensou sobre a violência que via. Foi falado que o filósofo criou sua teoria sobre uma Ética da Responsabilidade, que nos desafia a pensar no impacto de nossas ações sobre os outros. Esta aula foi escrita no quadro da sala de aula. Ao final da exposição foi pedido para que os estudantes respondessem a seguinte questão: “Como seria o mundo se cada pessoa assumisse a responsabilidade pelo outro como Lévinas sugere? Isso reduziria a violência?”. Cabe ressaltar, neste ponto, que as atividades letivas neste período prejudicaram o andamento deste momento, pois os próximos encontros não puderam acontecer devido um feriado local. O encontro posterior a essa data também não ocorreu devido diversas programações escolares e por falta do transporte escolar. Portanto, apenas alguns estudantes responderam à questão.

As respostas que foram entregues estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Respostas à pergunta: Como seria o mundo se cada pessoa assumisse a responsabilidade pelo outro como Lévinas sugere? Isso reduziria a violência?

A*4	“sim podem sim na verdade nem deveria existir esses tipos de violência eu crio meus filhos assim tem que valorizar os outros e ter mais amor”
A5	“sim basta você ter autocontrole das suas atitudes e ações e cuidar da sua vida se responsabilizar pelos seus erros”
A7	“Não cada um só pensa em si e algumas pessoas têm temperamento muito forte e acabam recorrendo ao uso da violência não estão nem aí pra ninguém”
A11	“sim é possível temos que ter cuidado com o nosso modo de vida hoje em dia a sociedade tem muito preconceito e o respeito é muito importante pra ter com os outros”
A17	O erro de muitos é ajudar esperando algo em troca, tu não sabe o que as pessoas tão passando e uma simples palavra pode trazer um grande problema pra pessoa e fazer uma pessoa sofrer”

Fonte: Dados coletados pela autora(2024).

*Aluno.

As respostas dispostas no Quadro 9 alinhadas às respostas em sala de aula apontam que o entendimento sobre responsabilização existe, mas ainda muito atrelados à pessoas próximas. Foi identificado nas observações um pensamento generalizado sobre a não violência, com o entendimento de que é algo desejável para si e para todos, no entanto, ao propor nas aulas maior responsabilização por outros que são desconhecidos ainda há certa barreira que impede uma reflexão maior.

Há uma reflexão pessimista quanto a possibilidade de as pessoas praticarem a responsabilização pelo outro foi relacionada a um pensamento individualista (A7), mas há ainda a ideia de cuidado e acolhimento (A4), de percepção do rosto e inquietação que chama ao cuidado, nas quais foi utilizado pelo(a) aluno(a) o conceito de cuidado com outro relacionado à responsabilidade pelos sentimentos do outro (A11; A17). A

“responsabilização pelos seus erros” (A5) remete ao outro e ao cuidado no encontro com o outro.

Apesar das respostas indicarem conhecimento das ações necessárias para boa convivência, as observações durante todas as dinâmicas e encontros sugerem que não basta o reconhecimento por parte dos estudantes do que é necessário, mas é preciso que as ideias se transformem em valores morais habituais no seu dia a dia.

Os encontros posteriores planejados dedicados a maior aprofundamento do conceito de Responsabilidade e para culminância do projeto não ocorreram devido ao início das provas bimestrais e posterior avanço do calendário letivo, que nesta escola estava ocorrendo com atrasos, por isso os dias dos encontros foram usados para atividades referentes às demandas do calendário.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu da questão acerca do papel do ensino de Filosofia para reflexão crítica sobre a violência e os valores morais que podem sustentá-la. Por isso foram analisados os relatos dos estudantes de uma turma de Segunda Etapa da EJA sobre violências dentro e fora da escola, correlacionados a reflexões éticas de autores como Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky e Emmanuel Lévinas.

Examinou as negligências que a modalidade de educação de jovens e adultos sofreram desde que inauguraram no Brasil e que podem ser observadas até hoje mesmo dentro das escolas a partir do tempo disposto para a modalidade, dos materiais inexistentes e das diretrizes minimalistas voltadas para a modalidade. Discorreu-se sobre o panorama geral brasileiro da EJA pelas análises minuciosas de Vanilda Paiva e as implicações do cenário internacional nos debates nacionais.

Os resultados obtidos revelaram que, nas aulas de Filosofia na EJA, é possível suscitar reflexões críticas significativas, pois levaram os alunos a pensarem as contradições presentes entre sua visão de mundo e suas ações, na qual reconheceram serem baseadas em certo individualismo. Também possibilitou aos alunos um espaço para reavaliar percepções sobre violências, conectando este fenômeno a valores individualistas próprios do modo de vida atual com suas.

Sendo assim, este trabalho contribuiu para evidenciar as possibilidades de aplicação em sala de teorias filosóficas atuais para responder a problemas percebidos nas escolas em que os estudantes estão sendo afetados. É uma oportunidade de aproximar as disciplinas escolares do dia a dia e fazer com que os estudantes criem laços e tomem posse das ferramentas do conhecimento e desenvolvam mais criticidade em suas decisões diárias. Isso oferece uma perspectiva mais concreta sobre o papel transformador da Filosofia.

A pesquisa também ofereceu à disciplina de Filosofia maior protagonismo dentro desta unidade escolar, o que sugere a necessidade de aumentar o papel do professor de Filosofia nas escolas na promoção de práticas e valores de boa convivência dentro da escola. As políticas atuais para seu ensino ainda se mostram limitantes e sem definição firme do papel da Filosofia na educação básica e práticas mais integradoras podem beneficiar a percepção dos atores envolvidos na educação.

Sugere-se, com isso, que em aplicações posteriores seja incluído outros grupos que fazem parte da escola, como grupo docente e pedagógico, visando a formação de professores para uma educação não moralizante, mas focada em valores de aproximação intersubjetiva, não isolamento e distanciamento. Tal proposta visa de forma mais específica a EJA, pois é uma modalidade que não é tratada com seriedade pelas escolas no geral, nem pelas políticas públicas, nem na construção dos currículos.

A pesquisa teve limitações, pois teve um número restrito de participantes, que é a realidade na EJA das escolas públicas. Isto, limita a generalização dos resultados para outros contextos. Sugere-se que em contextos semelhantes se proponham atividades de investigação desses temas por parte dos alunos em ambientes como suas famílias e amigos próximos, além disso esse número de alunos proporciona a aplicação de outras atividades filosóficas que promovam o ver o Outro, como na pedagogia do ver de Han (2019).

Acerca da aplicação da sequência didática, os resultados, apesar de terem sido satisfatórios, também mostram que o início tardio da sequência didática proposta foi um fator que influenciou negativamente no processo e finalização efetiva dos objetivos. Por isso, importa reconhecer que os estudantes farão melhor proveito da

sequência se considerados a priori o calendário letivo e calendário de eventos da unidade escolar. Com o número de aulas reduzido para uma aula de 30 minutos por semana, os encontros não ofereceram muito espaço para maior aproximação com a turma, por isso sugere-se maior quantidade de encontros, inclusive para tratar dos dados obtidos pelas respostas dos estudantes com os próprios estudantes, a fim de fazê-los enxergar mudanças de perspectivas ou mesmo a fixação em uma perspectiva. Isto pode enriquecer as aulas de Filosofia e estreitar os laços entre a turma e o(a) professor(a).

Reconhece-se, por isso, uma falha no planejamento que levou a falta de conclusão da proposta. Esta falta implicou nas análises de aprendizagem e avaliação da própria sequência didática, que careceram de dados pessoais sobre as perspectivas dos estudantes acerca das aulas de Filosofia e sua contribuição pela visão destes. Esta atividade, por isso, pode ser revista. Ficou entendido que é necessário maior aprofundamento em alguns pontos, como o conceito de Responsabilidade para Lévinas, que pode ser dividido em mais encontros e estes podem ser propostos com atividades que façam os estudantes se conhecerem melhor, lançar um olhar aprofundado ao rosto do Outro.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa realizou as propostas dispostas nos objetivos específicos de, primeiramente, mapear a noção de valores e de violência na visão dos estudantes da EJA, o resultado foi exposto nas discussões e demonstrou que carecem do entendimento sobre o conceito Valores e isso ajudou a entender melhor o pensamento predominante naquela comunidade, mas ao fim das dinâmicas em sala foi possível observar que já tinham domínio sobre o conceito permitindo a construção de juízos de valores como demonstrado no capítulo de resultados.

Também realizou a proposta de analisar e compreender a dinâmica da violência que incide sobre este grupo, que sugeriu concordância às teorias de Han sobre as violências invisíveis e auto infligidas e sua internalização e naturalização ao expor as justificações dos estudantes das violências. Além disso, expôs como este grupo usa a violência para reforçar valores educacionais e de comportamentos desejáveis. No entanto, mesmo com esse indicativo, mostrou que parte da turma se apropriou de conceitos como Cuidado, como a educação como ferramenta de mudança e responsabilização sobre o Outro, mesmo que predominantemente voltado para seu

ciclo social mais próximo. Este é um ponto a ser mais bem explorado em trabalhos posteriores.

Outro objetivo alcançado foi desenvolver estratégias didático-pedagógicas para auxiliar os discentes no processo de apropriação dos conceitos e análise crítica do impacto das violências na construção dos seus valores morais/sociais. Bem como promover a reflexão da necessidade da responsabilização pelo outro através das aulas de Filosofia. Por fim, acredita-se que o ensino de Filosofia na EJA não apenas promove o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade, mas também suscita a busca de respostas para problemas importantes do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. 154p.

ALLES, Luis. **A ética de Sartre na obra: “O Existencialismo é um Humanismo”**: um confronto conceitual com Levinas. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS.

ARRUDA NASCIMENTO, D. Agamben contra Agamben: por uma vida nua. **(Des)troços: revista de pensamento radical**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 104–120, 2023. DOI: 10.53981/(des)troos.v3i2.45239. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadestrococos/article/view/45239>. Acesso em: 10 mai. 2023.

Ataque em escola de SP: Adolescente de 13 anos mata professora e fere outras quatro pessoas. Estadão, São Paulo, 27 de Março de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sao-paulo/escola-sao-paulo-alunos-professores-esfaqueados-nprm/>. Acesso em: 18 de Maio de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Herlon Alves. **A Trajetória Bioepistemográfica de Emmanuel Lévinas: pistas para uma prática intercultural do pensamento**. R. Adm. Educacional, Recife, v.4, n.10, p.1-202, jul/dez, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** (Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani - Organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BORTOLAZZO, S. F. **Nascidos na era digital**: outros sujeitos, outra geração. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000.

BRASIL. **Dinâmicas da violência das regiões brasileiras**. IPEA, 2022.

BRASIL. **Dinâmicas da violência das regiões brasileiras**: Estado do Pará. IPEA, 2022.

BRASIL. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional**

de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000

Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores. G1 Educação, São Paulo, 27 de Março de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>. Acesso em: 18 de Maio de 2023.

BRÍGIDO, E. I. **Michel Foucault**: Uma Análise do Poder. Rev. Direito Econ. Socioambiental, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 56-75, jan./jun. 2013.

CARRARA, O. V. **Ética e Ontologia em Emmanuel Lévinas**. Revista Estudos Filosóficos UFSJ, n. 8, 28 jun. 2012.

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

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia e Ensino Médio**: certos porquês, alguns senões, uma proposta / Mario Sergio Cortella – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
CRESWELL. John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. - Porto Alegre Artmed, 2010.

ELLIOTT, Anthony. **A teoria do novo individualismo**. Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 2, Maio/Agosto 2018.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR. 2000.

FABRI, Marcelo. **Finitude e inquietude**: a função estratégica do conceito de intencionalidade no enunciado levinasiano de um outramente que ser. **Veritas**. Porto Alegre, v. 50, n. 2, p. 305-316, Jun. 2004.

FABRI, Marcelo. **Desencantando a ontologia**: subjetividade e sentido ético em Levinas. Volume 66 de Coleção Filosofia . EDIPUCRS, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O adoecimento do professor frente à violência na escola**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>.

Fernandes, J. R., Almeida, M. E. B. de, Nogueira, M. F., & Tronco, M. C. de S. (2023). **Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil**: Políticas e brechas históricas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(53). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7534>

FERNANDES, Andrea da Paixão; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**: conversa com Carlos Roberto Jamil Cury. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). V. 10 N. 24, maio - agosto de 2021 - ISSN 2316-9303.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>>. Acesso em: 27 de Julho de 2023

FRAGA, Marcelo L. Diferença ontológica. In: **Esboços filosóficos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://esbocosfilosoficos.com/tag/diferenca-ontologica/>>. Acesso em: 12 de Maio de 2023.

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

GALLO, Silvio. A filofia e seu ensino. In: GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J. T. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. Coleção Filosofar é Preciso. São Paulo: Loyola, 2007.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia** : Uma didática para o ensino médio/Silvio Gallo-Campinas, SP: Papirus. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo. **Lévinas e o outro**: a ética da alteridade como fundamento da justiça / Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo Gomes ; orientador: Florian Fabian Hoffmann. – 2008. 90 f. ; 30 cm Dissertação (Mestrado em Direito)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Caderno de Pesquisas, n.115, p.101-138, mar 2002.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Editora Vozes. Edição do Kindle. 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis (Portuguese Edition) . Editora Vozes. Edição do Kindle. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática; tradução Bhuvil Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Trad. João Gama. Edições 70, Lisboa. 2021.

_____. **Totalidade e Infinito**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014a.

_____. **Violência de rosto**. Trad. Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo Contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água Editores Lda, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade pós-moralista**: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Armando Braio Ara. Barueri, SP: Manole, 2005.

CARDOSO, Mateus Ramos; MACHADO, Rubens Machado. **A noção de rosto em Emmanuel Lévinas**. *Revista Húmus*, v. 7, n. 20, 7 Nov 2017 Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/6336>. Acesso em: 9 Jun. 2023.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARQUEZ, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. *Educação em Foco*, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284.

MARTINS, Rogério Jolins. **Introdução a Lévinas**: Pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014.

MELO, Nelio Vieira de. **A Ética da alteridade em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

OECD (2022). **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **A ontologia em debate no pensamento contemporâneo**. Paulus Editora, 2014. Edição do Kindle.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição - São Paulo: Edições Loyola.1987.

PAIVA, V. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 29–38, 1994. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/901>. Acesso em: 9 mai. 2023.

PECORARO, Rossano. **Niilismo** (PAP - Filosofia). Zahar, 2007. Edição do Kindle.

PERINE, Marcelo. Filosofia e Violência. **Síntese**, [s. l.], ed. 41, p. 55-64, 1987.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. CEDES, Campinas , v. 35, n. 96, p. 197-217, Aug. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 01 Mar. 2024. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>.

REZENDE, Antônio (Org.). **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RISTUM, Marilena. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. *In: Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Org.: Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SANTOS, Luiz Roberto; CHAGAS, Patrícia C. de M. **Ensino de filosofia e eja**: Contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. HOLOS, [S. l.], v. 4, p. 182–200, 2011. DOI: 10.15628/holos.2011.643. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/643>. Acesso em: 20 set. 2024.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAYÃO, Sandro Cozza. **Lévinas e o argumento do infinito**: um diálogo com Descartes. Princípios Natal, v. 18, n. 30, jul/dez. 2011, p. 143-162.

SILVA, Fábila Geisa Amaral. **Apresentando e analisando as causas da violência escolar** [livro eletrônico] / Fábila Geisa Amaral Silva. – 2. ed. – São Paulo : Blucher, 2017.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. **Violência nas escolas públicas brasileiras**: uma revisão sistemática da literatura. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 37, n. 114, p. 327-340, dez. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2zdfhrz5>>. Acesso em 14 de Jun. 2022.

SINPRO. **Brasil lidera ranking de violência contra professores**. Porto Alegre: Sinpro, 2014. Disponível em: <<https://bityli.com/XyxKTI>>. Acesso em: 10 set. 2021.

STEIN, Ernildo. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Sujeito, ética e história**: Lévinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; MACHADO, Elisabeth Mazon. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. In: **Dossiê: Violência em Contexto Escolar e Escola em Contexto Violento**. Rev. bras. segur. pública | São Paulo v. 13, n. 2, 106-125 ago/set 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 224 p. 1998.

ZANON, Andrei. (2019). **O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética**. Perseitas. 8. 75-103. 10.21501/23461780.3489.