



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PALMAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

LUCYMARA DA SILVA SANTOS SOBRINHO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LIBERDADE SARTRIANA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON,  
ARAGUAÍNA-TO**

PALMAS/TO

2022

LUCYMARA DA SILVA SANTOS SOBRINHO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LIBERDADE SARTRIANA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON,  
ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia, para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Judikael Castelo Branco

PALMAS/TO

2022

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

---

S677p Sobrinho, Lucymara da Silva Santos .  
A prática pedagógica e a liberdade sartriana na educação de jovens e adultos da escola Estadual marechal Rondon, Araguaína-TO. / Lucymara da Silva Santos Sobrinho. – Palmas, TO, 2023.  
101 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2023.  
Orientador: Judikael Castelo Branco  
1. Ensino de filosofia . 2. Educação de jovens e adultos . 3. Liberdade . 4. Sartre. I. Título

**CDD 100**

---

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

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

**LUCYMARA DA SILVA SANTOS SOBRINHO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LIBERDADE SARTRIANA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL  
MARECHAL RODON**

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

Data de aprovação: 11/03/2022

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 JUDIKAEEL CASTELO BRANCO  
Data: 04/08/2022 13:41:26-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

---

Prof. Dr. Judikael Castelo Branco (UFT)  
Orientador e Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente  
 Claudio Reichert do Nascimento  
Data: 04/08/2022 14:06:06-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

---

Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento (UFOB)  
Examinador interno

Documento assinado digitalmente  
 Alessandro Rodrigues Pimenta  
Data: 08/08/2022 11:13:24-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

---

Prof. Dr. Alessandro Pimenta (UFT)  
Examinador interno

PALMAS/TO  
2022

Agradeço aos meus pais e minha filha Sophia pelo apoio incondicional em todos os momentos difíceis da minha trajetória acadêmica. Este trabalho é dedicado a eles. Dedico esta pesquisa aos meus pais, meus maiores e melhores orientadores na vida. Agradeço e dedico este trabalho aos meus familiares.

*Somos indivíduos livres e nossa liberdade nos condena a tomarmos decisões durante toda a nossa vida. Não existem valores ou regras eternas, a partir das quais podemos nos guiar. E isto torna mais importantes nossas decisões, nossas escolhas.*

Jean-Paul Sartre

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida.

Ao meu professor orientador, Judikael Castelo Branco, pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo. Ter um orientador como o senhor foi um privilégio que a vida me ofertou. Foram meses de orientações, conversas, reuniões presenciais e virtuais para concluirmos este trabalho. Todas as reuniões foram realizadas com muita alegria, apesar dos puxões de orelha, cobranças de prazos e revisões. Por tudo isso, quero agradecê-lo pela paciência em me conduzir e me entender nos momentos difíceis que vivi até aqui e por sempre me compreender, com sua postura educada e humanista. Gratidão me define. Sem o senhor, não conseguiria de forma alguma.

Aos meus pais, Aluizio Ferreira dos Santos e Maria Natividade da Silva Santos, pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações.

À minha querida filha, Sophia Santos Sobrinho, tão amada e carinhosa, por compreender a ausência da mãe durante essa jornada de viagens e estudos, por entender as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus irmãos, Luzineide, Luzirene, Lucyleide e Laércio, pela amizade e atenção dedicadas quando sempre precisei.

Ao meu esposo, Gláucio Ricardo Sobrinho, pela parceria e por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa e às viagens para Palmas.

Aos meus sobrinhos, Luania, Emanuel, Beatriz, Ester, Pétala, Samuel, Luis Heitor, Liz e Mel, que são meus amores e minha luz.

Ao meu querido amigo, Gilberto Amorim, pelo esforço e carinho para comigo durante esse momento de estudo e na vida.

A todos os meus amigos do curso do mestrado que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Também quero agradecer à Universidade Federal do Tocantins e ao seu corpo docente, que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a formulação de uma proposta de uma sequência didática para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Marechal Rondon do município de Araguaína-TO, destacando a temática “liberdade” para o filósofo Sartre. As atividades foram realizadas de maneira remota com os alunos, devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia da COVID-19. Foram apresentados aos alunos diversos materiais com os conteúdos sobre o conceito filosófico da “Liberdade para Sartre”, criando um ambiente de debate em sala de aula, onde os alunos puderam fazer suas reflexões e incorporar o conceito da liberdade em suas vidas. Dessa forma, o ensino da Filosofia na EJA, juntamente com a temática em questão, contribui para a formação desses jovens e adultos, tirando-os da alienação, o que se reflete na maneira como eles enxergam sua liberdade, suas próprias escolhas e responsabilidades, tornando-os seres mais conscientes de seu lugar no mundo.

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos. Liberdade para Sartre. Filosofia.

## **ABSTRACT**

This study proposes a didactic sequence for students of Youth and Adult Education (EJA) at Escola Marechal Rondon in the Araguaína-TO, highlighting the theme “freedom” for the philosopher Sartre. The activities were carried out remotely with the students, due to the need for social distance imposed by the COVID-19 pandemic. The students received various materials with contents on the philosophical concept of “Sartre’s Freedom”, creating an environment for debate in the classroom, where students could reflect and incorporate the concept of freedom in Sartre into their lives. Thus, the teaching of Philosophy at EJA, with Sartre's theme, contributes to the formation of young people and adults, taking them out of alienation, which is reflected in the way they see their freedom, their own choices, and responsibilities, making them aware of their place in the world.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Sartre’s Freedom. Philosophy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura da Escola Estadual Marechal Rondon.....	51
Figura 2 - Sexo dos alunos da EJA.....	57
Figura 3 - Estado civil dos alunos .....	58
Figura 4 - Etnias dos alunos da EJA.....	59
Figura 5 - Condições de acesso à escola.....	60
Figura 6 - Tempo que o aluno ficou sem estudar .....	61
Figura 7 - Motivos para retornar aos estudos .....	61
Figura 8 - Confiança no professor .....	63
Figura 9 - Acesso aos recursos tecnológicos .....	64
Figura 10 - Finalidade de uso do computador .....	65
Figura 11 - Acesso à internet.....	65
Figura 12 - Frase apresentada para motivar a discussão .....	71
Figura 13 - Ambiente virtual da sala de aula.....	73
Figura 14 - Slides apresentados com o conteúdo sobre Sartre .....	74
Figura 15 - Questionário respondido pelos alunos .....	76

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O ensino de Filosofia no contexto educacional.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Metodologia de ensino de Filosofia para a EJA.....</b>	<b>21</b>
<b>2 ALGUNS CONCEITOS-CHAVE DO EXISTENCIALISMO SARTRIANO .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Uma vida em “palavras”.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 A existência como liberdade .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 A liberdade como consciência e os três níveis de existência .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 O peso da existência: a má-fé e a angústia .....</b>	<b>37</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DISCUSSÃO DA “LIBERDADE” NA PERSPECTIVA DE SARTRE .....</b>	<b>43</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA PARA O PROJETO.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Escola Estadual Marechal Rondon: Campo de Pesquisa .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2 Estrutura Física da Escola Estadual Marechal Rondon.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Recursos Metodológicos Utilizados Durante as Aulas no Período Pós-COVID-19....</b>	<b>52</b>
<b>5 RESULTADOS .....</b>	<b>57</b>
<b>5.1 Perfil dos Alunos da EJA da Escola Estadual Marechal Rondon.....</b>	<b>57</b>
<b>5.2 Relato de Experiência da Aula De Filosofia na Escola Estadual Marechal Rondon .</b>	<b>68</b>
<b>5.3 Desenvolvimento da Sequência Didática da Aula “Liberdade para Sartre” .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.1 Primeiro momento .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.2 Segundo momento .....</b>	<b>72</b>
<b>5.3.3 Terceiro momento.....</b>	<b>73</b>
<b>5.3.4 Quarto momento .....</b>	<b>75</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE A – Sequência Didática utilizada com os alunos da EJA .....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os alunos da EJA .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário de verificação da aprendizagem.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro de Estudo Ensino Remoto e Apostila Liberdade para Sartre ..</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho propõe uma sequência didática para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a temática “liberdade” em Jean-Paul Sartre.

A motivação para a pesquisa sobre a Liberdade em Sartre se deve aos alunos da EJA nem sempre terem conhecimento claro desse conceito. Procurou-se colocar esse tema a fim de que os alunos conseguissem dialogar com a sua realidade e com seus projetos de vida. O conhecimento que os alunos da EJA tinham de “liberdade” era diferente do conceito do filósofo em questão.

Como professora da Educação de Jovens e Adultos da Escola Marechal Rondon, a autora percebeu que os alunos necessitavam que a sua liberdade e autonomia fosse estimulada dentro do ambiente escolar, tendo em vista que a maioria desses alunos são trabalhadores que precisam estudar, jovens que se evadiram da escola e com inúmeras repetências. São homens e mulheres trabalhadores, desempregados, marginalizados, sem oportunidade de estudo no tempo certo, que levam consigo incertezas relacionadas aos próprios projetos de futuro e de escolhas, e que não têm noção de sua responsabilidade em sua existência.

A autora entende que a prática curricular deve ser pautada também na busca da reflexão sobre o papel da escola, dos professores e dos educandos diante das questões existenciais e sociais. Em sua vivência na sala de aula, a autora percebeu que o professor precisa, antes de qualquer coisa, entender sua tarefa social dentro dela para poder trabalhar um padrão educacional comprometido de fato com as transformações sociais. Para que a instituição escolar assuma o seu papel, é necessário ter a realidade desse aluno e fazê-lo alcançar e exercer a própria liberdade.

Assim, Sartre, na sua concepção de liberdade, salienta questionamentos sobre emancipação da nossa vida e consciência, liberdade e planejamento de nossas vidas através de nossas escolhas e responsabilidades. A liberdade é considerada a questão central de toda a reflexão sartriana. Sua importância é relativa à compreensão dos contornos e do alcance do existencialismo e do humanismo do filósofo. A liberdade está relacionada à autodeterminação dos indivíduos que planejam seus objetivos em ação.

No primeiro capítulo, enfatiza-se sobre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Filosofia, trilhando um caminho sobre o ensino de Filosofia no contexto educacional e sobre a metodologia de ensino de Filosofia na EJA. Nessa parte, é enfatizado como dever ser o ensino de Filosofia, levando em consideração o mecanismo de reflexão, ação e crítica dentro da sala de aula, além de ajudar os alunos da EJA a criarem o seu discurso filosófico. Assim, no capítulo

é mencionado como o professor deve estabelecer um currículo pautado na criatividade, tendo um olhar especial da realidade em que leciona.

No segundo capítulo, enfatiza-se a vida e a obra de Sartre e os seus principais conceitos. Debate-se, nesse momento, sobre o ser-em-si e o ser-para-si, apresentando uma compreensão diferenciada da consciência, sobre a noção de angústia, as escolhas, destacando a intencionalidade como um dos conceitos fundamentais da ontologia sartriana. Nesse capítulo, realiza-se, ainda, uma análise da Filosofia de Sartre desenvolvida em *O Ser e o Nada*, *O Existencialismo é um Humanismo* e outros livros importantes do filósofo. Nesse capítulo, aborda-se especificamente a temática “liberdade”, destacando-se a liberdade como condição humana e sua relação com a responsabilidade. Nessa passagem do texto, a liberdade sartriana destaca as escolhas e os resultados de nossas ações. Sartre ainda aponta que podemos escolher não escolher; podemos simplesmente não agir, não fazer nada, porém, ao fazer isso, já estamos escolhendo.

O terceiro capítulo da dissertação trata da discussão do tema “Liberdade Sartriana” para os alunos da EJA e seu objetivos para os seus projetos de vida. Assim, nessa parte, a autora enfatiza como esse tema pode gerar discussão e reflexão no ensino de Filosofia e destaca a importância desses alunos na construção de seu projeto de vida na visão de Sartre, debatendo na sala de aula questões como existência e liberdade, mostrando ainda como os alunos são livres para executar o seu projeto de vida e qual o limite dessa liberdade. O capítulo ressalta sobre a discussão nas aulas de Filosofia dessa liberdade, fazendo com que os alunos da Educação de Jovens e Adultos entendam que eles são os protagonistas de sua realidade, que são o sujeito da sua história e sociedade.

No quarto capítulo do trabalho explica-se o campo de pesquisa, destacando a estrutura física, história da escola e os recursos metodológicos utilizados pelos professores da instituição pesquisada durante a pandemia da COVID-19. Esse capítulo coloca em evidência dados de como ocorreu a produção do estudo e os métodos aplicados com rigidez, para assim garantir a credibilidade da pesquisa científica.

No quinto capítulo, foi realizada a análise e discussão dos resultados obtidos através da pesquisa, destacando o perfil dos alunos da EJA da Escola Estadual Marechal Rondon, bem como foram mencionadas, nessa parte do texto, as experiências da sequência didática sobre o tema “Liberdade na perspectiva do filósofo Sartre” com esses alunos.

A última parte do trabalho consiste nas considerações finais, que é a parte final da pesquisa. Fez-se uma síntese de tudo que foi mencionado no trabalho, dando uma conclusão às ideias das hipóteses levantadas pela autora no decorrer da observação.

A proposta do presente trabalho pode servir de subsídio para o planejamento de aulas de Filosofia com o conteúdo “Liberdade para Sartre”, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento da docência no ensino da Filosofia na educação básica e a superação das diversidades encontradas pelos professores, para, assim, estimular os alunos da EJA para o pensamento filosófico.

Assim, também, pode-se contribuir para o Mestrado Profissional em Filosofia- PROF-FILO, um progresso da qualidade de ensino e da pesquisa da Filosofia na Educação Básica, apresentando aos professores uma formação filosófica e pedagógica aprofundada e voltada para o exercício da docência da Filosofia, em especial, na EJA.

## 1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

### 1.1 O ensino de Filosofia no contexto educacional

Pode-se, a princípio, considerar a Filosofia como disciplina em um contexto educacional institucional. Avançar nessa ideia sugere não só avaliar a atribuição de certas modalidades didáticas ou maneiras de ensinar Filosofia, como os temas que devem ser abordados durante uma aula, mas também justificar a sua importância e os efeitos na educação dos estudantes. Pensando nisso, Kohan (2002, p. 19-20) ressaltou:

Por outro lado, a Filosofia pode refletir sobre a questão educativa ou explorá-la, isto é, colocar em questão a educação mesma. Nesse caso, o “como?”, o “por quê?” e o “para quê?” estarão dirigidos agora à educação, enquanto objeto de análise da Filosofia. Em outro momento justificamos que o ensino da Filosofia deveria ser um ensino filosófico. Isso significa, de um modo geral, que a Filosofia pode – e deve – pensar as possibilidades e condições de seu próprio ensino (e esse é o sentido que pode ser atribuído, em última instância, a uma “Filosofia do ensino filosófico”). Se a Filosofia pensar seu ensino terá que tematizar o contexto institucional no qual ele seja possível e seu lugar no conjunto do sistema educativo.

O ensino de Filosofia nas escolas deve ser pensado como exercício de reflexão, de ação e de crítica. Os alunos carregam dificuldades, necessidades e exigências, pois, vivem sempre em uma realidade marcada e em um determinado tempo histórico. De um lado, a realidade histórica marca a perspectiva do aluno e sua experiência com a Filosofia, de outro lado, a própria Filosofia é essencialmente histórica:

A Filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas de poder. Não é história, mas interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. Conhecimento do conhecimento e da ação humanos, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento da mudança das formas do real ou dos seres, a Filosofia sabe que está na História e que possui uma história (CHAUÍ, 2000, p. 15).

É possível perceber, assim, que a Filosofia é uma “ciência” do saber que nos permite procurar um sentido para a vida e a para a realidade, tentando compreender o mundo e a nós mesmos. A autora destaca:

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mãos dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações (CHAUÍ, 2013, p. 56).

Assim, o próprio conceito é um ato de discussão e o ensino de Filosofia tem um sentido de reflexão e ação, tanto para os docentes como para os alunos. Esse ensino deve ser baseado na realidade dos problemas que os alunos trazem, destacando sempre que esses problemas existem em tempos determinados e em dadas circunstâncias.

A reflexão se constitui basicamente por uma variedade de discussões com possíveis soluções nas quais a formulação de problemas contribui em maior ou menor grau para uma compreensão mais ampla e mais profunda dos problemas com que se defronta ou confronta. Assim, a ação filosófica de reflexão se constitui a partir das amplas e profundas possibilidades de equação dos problemas pelos quais tal ação se defronta. A Filosofia, em primeira instância, não se constitui propriamente em dar soluções aos problemas, mas sim na proposição de formular problemas fundamentais como mecanismo de melhor equação para a boa consecução de suas soluções hipotéticas possíveis. Quanto mais problemas com suas respectivas soluções forem apresentados, mais certeza se poderá ter de que houve um movimento filosófico na relação de construção do conhecimento verdadeiro. Filosofar consiste em uma postura de relação com a realidade, procurando não só justificar e fundamentar o conhecimento, como também, buscar modificações e transformação do mundo cognitivo.

Nas aulas de Filosofia, ao propor problemas, o professor põe em movimento a formulação de novos pontos de vista. Nessas aulas, é importante, ainda, que o professor tenha um papel de instigador e de facilitador desse processo de aprendizagem, desenvolvendo, com isso, as habilidades do seu público-alvo, despertando nos alunos a reflexão filosófica, criando, nesse ambiente, o hábito do pensamento inovador e crítico.

De acordo com assinalado, o professor será, em alguma medida, o filósofo, já que se mostrará em uma atividade em que se expressa filosofa. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma Filosofia própria, mas que deste uma posição filosófica - a sua ou que adote-filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino de Filosofia consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemas filosóficos tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da Filosofia, enfocadas deste uma perspectiva filosófica (CERLETTI, 2009, p. 19).

Como professores de Filosofia, percebe-se, portanto, que a disciplina fomenta a prática discursiva, razoável, com acentuado uso de abstração, cujo recurso principal é, sobretudo, a

discussão em torno de conceitos. Assim, é fundamental que o docente colabore para a iniciação filosófica dos alunos, levando-os à familiaridade com o até então desconhecido, ou seja, como discurso filosófico.

A ordem do discurso filosófico é esclarecedora em relação à experiência e aos outros discursos. Ela confere inteligibilidade à experiência e sentido às questões que se encontram difusas na realidade e no imaginário. Mas para isto é preciso apreender como os discursos históricos das diversas Filosofias constituíram esta inteligibilidade. Isto é muito diferente de *adquirir saber*. Em Filosofia não há *aquisição* propriamente dita, mas apenas a familiaridade progressiva com certa ordem do pensar que é a ordem da inteligibilidade. A diferença entre a história das ciências e a história da Filosofia é que esta é totalmente aberta em termos da escolha ponto de partida e dos pontos de apoio. Não existe o refutado nem o superado: é uma história sem progresso. Esta “instituição” da Filosofia se reflete na prática do seu ensino (LEOPOLDO e SILVA, 1993, p. 802-803).

Na sequência desse panorama, observa-se a importância do discurso filosófico a partir de características peculiares. Os alunos quando criam um discurso filosófico, eles estudam esse movimento e, assim, realizam a ordenação das ideias de um texto, com a coerência que ampara a palavra filosófica para que possam analisar, comentar e interpretar escritos filosóficos.

A aula de Filosofia é, então, um lugar de experiência filosófica, que tem como desígnio apresentar instrumentos para que o aluno julgue a realidade por meio do questionamento e da construção de conceitos, através do exercício da criatividade e da avaliação filosóficas (ASPIIS, 2004). Sobre a experiência filosófica, Leopoldo e Silva (1993, p. 803) enfatizam:

Este tipo de inteligibilidade distingue-se da racionalidade instrumental — ambiência mais natural do sujeito no mundo moderno —, primeiramente por levar a uma tomada de consciência da própria fragmentação. *A objetivação da experiência é objetivação da fragmentação*, na medida em que refletir sobre as relações entre sujeito e cultura<sup>1</sup> é, antes de mais nada, pôr-se em condições de reconhecer a fragmentação do sujeito num mundo cultural fragmentado. Somente desta maneira é que poderão ser criadas

---

<sup>1</sup> A Filosofia tem uma função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo. No contexto curricular, a Filosofia mantém com as demais disciplinas um contato que deve traduzir-se concretamente numa aproximação do caráter geral da experiência de conhecimento. Isto é feito, de um lado, pensando as questões atinentes à fundamentação metodológica e, de outro, pela remissão às origens históricas da experiência teórica. Nesse último sentido, a Filosofia presentifica a tradição esclarecendo o significado do progresso do conhecimento e das relações entre civilização e progresso técnico, para além da perspectiva sociológica do progresso de hominização. A fundamentação metodológica cumpre a função da articulação intradisciplinar que mencionamos no início, auxiliando o indivíduo a reconhecer-se na experiência do conhecer, isto é, despertando-o para a problemática da relação cognitiva. A presentificação da tradição tem a função de mostrar que o domínio racional é a um tempo dinâmico e permanente e que o conhecimento não é episódico e descontínuo, assim como a ação não é a justaposição de respostas instantâneas às solicitações da práxis (LEOPOLDO E SILVA, 1992, p. 163-164).

condições para pensar criticamente a própria fragmentação. Para que isto ocorra é preciso que a fragmentação seja reconhecida como determinação histórica: isto já é parte da reflexão propriamente filosófica, pois é uma abordagem filosófica da História. Aqui os objetivos filosóficos e os propósitos "pedagógicos" entram em consonância, pois a *formação* só pode ser entendida a partir de uma postura crítica em face da fragmentação. O Eu como instância interior, a subjetividade epistemológica, a consciência representante, a cidadania como dimensão política do sujeito, as relações entre individualidade e democracia, a massificação, a dominação anônima, a reificação da intersubjetividade etc.

A instituição escolar requer que o docente de Filosofia desenvolva meios para a favorecer a atitude filosófica dos seus alunos, e isso pode ocorrer, por exemplo, pela leitura e pela escrita. A atitude filosófica se dá em dado momento e lugar, questiona-se e critica-se a sua realidade. “O que haveria de tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida” (CERLETTI, 2009, p. 29).

O estudo da Filosofia é antes de tudo uma atitude reflexiva e uma ação baseada em reflexão-crítica em função da transformação das articulações culturais, da autônoma e da crítica.

O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas (LEOPOLDO e SILVA, 1992, p. 163).

Essa noção de filosofar não é pautada apenas na aquisição de conhecimento ou manejo de procedimentos, mas também na intenção e na atitude insistente do perguntar, do problematizar e buscar respostas. Para Cerletti (2009), a atitude do docente deve ser a de atentar que o ensino da Filosofia é um problema filosófico, fazendo assim com que a sala de aula seja um mundo para a dúvida e para os questionamentos, um campo propício para a tarefa do filosofar. A Filosofia precisa ser tomada por uma pessoa disposta a vivê-la como uma invasão do pensamento do outro. Os textos filosóficos devem ser usados como uma ferramenta para o filosofar, para a crítica, para despertar a desconfiança e para se desenvolver na atitude questionadora; não como o acúmulo de conhecimento enciclopédico. A Filosofia assume o propósito de desenvolver o senso crítico pelo questionamento da realidade.

É neste sentido que o próprio espaço da aula adquire função formadora: quando a reflexão compromete o sujeito na busca sistemática dos significados das aparências e numa arqueologia da sua situação individual, social, histórica e política. O próprio enunciado destes vários aspectos já sugere que a abordagem crítica da experiência só terá um sentido filosófico se for ao mesmo tempo uma *articulação* destas várias instâncias situacionais. E a partir desta articulação que se constituirá a projeção transcendente enquanto singularidade humana: o sujeito se dará conta de que nenhuma das condições particulares sob as quais se exerce a sua subjetividade na diversidade de conjunturas do mundo que o circunda satisfaz o requisito global de *humanidade*, e que somente através da rearticulação crítica e vivida de todas essas dimensões é que ele poderá verdadeiramente encontrar-se e ao outro. A fragmentação se dá no nível da vivência escolar e talvez seja este o ponto estratégico de inserção da reflexão filosófica na experiência (LEOPOLDO e SILVA, 1993, p. 803).

Dessa forma, a Filosofia tem uma diferença com as outras disciplinas, nas quais, muitas vezes, o ensino se confunde com a transmissão de conteúdo. Com efeito, no caso da Filosofia, a transmissão ocorre concomitantemente com a reflexão, isto é, com algo que não pode ser ensinado formal e absolutamente, mas pode ser tão-somente apresentado quando o professor e os alunos recompõem o trajeto da interrogação filosófica e identificam o estilo pelo qual a Filosofia articula os seus temas e suas respostas. A Filosofia, assim, é uma disciplina que coopera para a formação de mentes livres, autônomas, devendo também exercitar a autonomia e a liberdade de pensamento. Essas duas coisas estão ligadas; não há como almejar e projetar uma ação pedagógica que leve à autonomia, se quem projeta não for, ele mesmo, autônomo.

O professor, ao formular um programa curricular, deve ser criativo, assumindo as condições da realidade que ensina. Nesse sentido, ensina-se a filosofar, e se deve esperar quem aprende. Não se pode transmitir, apenas viabilizar as condições para a indagação filosófica. Assim, na construção de um problema filosófico, “ensinar Filosofia” requer aceitar que se trata da “criação de conceitos” e não apenas metodologia. Sobre a criação de conceito, é importante assinalar que

Levar ao conceito ou “ensinar Filosofia”, exige por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante o problema “ensinar Filosofia. Por certo uma mesma proposta didática pode não ser “boa” ou “má” em si, mas seu valor estará dado pela integração que tiver dentro do quadro conceitual que o professor construiu e que ele desenvolve na aula junto aos seus alunos. Isso, como já dissemos, supõe decisões, em primeiro lugar, filosóficas e, a seguir, didáticas. Portanto, a “a maneira” de ensinar dependerá, mas do que a aplicação de técnicas gerais ou supostamente neutras, da relação de cada professor com a Filosofia, e do lugar que na aula se conceda filosofar (CERLETTI, 2009, p. 79-80).

Na EJA, o ensino de Filosofia deve ser uma prática da relação consciente com o meio social. Assim, a disciplina terá uma função de mudança sociocultural. Esse ensino proporcionará para o público em questão observar o mundo filosoficamente, a partir da sua interpretação, e então os alunos irão conscientizar-se para a reflexão e a sua cidadania. Logo, nesse contexto, a Filosofia aparece como uma ação conscientizadora presente do mundo cotidiano, capaz de realizar ideologicamente uma investigação concreta do real (GARRUTI, 2014). As aulas de Filosofia devem ser o espaço que torna possível a confluência de várias dimensões inter-relacionadas, que criam uma rede de significações para os alunos. Diante disso:

A aula, enquanto espaço da utopia, deve tornar crível e desejável iniciar, introduzir distintos modos de compreender e interagir com a realidade, como a ciência, a arte ou a política. Essas dimensões tendem a dar ao sujeito e ao futuro cidadão uma situação e uma compreensão da realidade, e potencializar tanto suas capacidades como seus ideais de vida (KOHAN, 2002, p. 32).

Quando se consegue ensinar Filosofia aos alunos, levando-os ao contato com a disciplina, é necessário induzir os alunos a um momento significativo na sua vida escolar, onde eles enxergam o mundo assim como os filósofos e comecem a adquirir uma atitude filosófica, e grande parte do esforço do docente será recompensado.

Na EJA, a Filosofia desperta uma atitude crítica, seja ela negativa ou positiva, pois a melhor forma que o professor encontra com os alunos identificar conteúdo é incentivá-los sobre a causa e o significado de suas crenças, contextualizando o conteúdo que cada aluno tem com as suas experiências em sua rotina de vida. A Filosofia desperta, assim sua atitude crítica, pois muitas vezes lida com momentos de crise do pensamento, da ação e da fala, pois é preciso encontrar ideias, linguagem e prática.

A Filosofia faz com que o aluno aprenda a pensar por si mesmo, porque é um modo de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos e não meramente reproduzir (CERLETTI, 2009).

O professor seleciona conteúdos, estratégias, atividades porque ele conhece a disciplina filosófica, conhece a história da Filosofia, tem a sua experiência filosófica. Os alunos não teriam condições de fazer isso sozinhos. Mas, quanto à experiência filosófica dos alunos, o professor é orientador, ele conhece processos de filosofar e poderá ser o apresentador e coordenador do processo de filosofar com os alunos. Ele fará isso de maneira que dê espaço para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos jovens, para contribuir com a formação de subjetividades originais. Ele quer educar o outro para ser outro. Assim, usando os termos de Jacotot, a inteligência do aluno não se submete à do professor embora sua vontade possa fazê-lo. Assim, ainda

uma vez nas palavras de Jacotot, esse seria um processo de emancipação e não de embrutecimento (ASPIS, 2004, p. 318).

Assim, ensinar e aprender Filosofia estão relacionados, essencialmente, a uma sensibilidade, para compartilhar um ambiente no pensamento, para dar lugar no axioma a uma oscilação que atravessa o que se pensava, e começar a pensá-lo novamente, desde outro início, a partir de um espaço diferente; para retornar o olhar para o que não se contempla, para apreciar o que não se valoriza e deixar de valorizar o que é tido como mais importante.

## **1.2 Metodologia de ensino de Filosofia para a EJA**

A EJA foi apresentada pela Lei Nacional de Fundamentos e Orientação da Educação, como uma Modalidade da Educação (LDB 939/96), na qual os participantes da EJA são diferentes, mas o objetivo é o mesmo, sendo um estudo para garantir o direito ao pleno desenvolvimento dos cidadãos. Partindo desse pressuposto, acredita-se que os comportamentos educacionais empregados pelo professor estão altamente relacionados ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que os métodos de ensino desenvolvidos pelo professor podem contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem desses alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura que:

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

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

3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 2017, p. 30 e 31).

Logo após o surgimento da LDB, surgiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que definiu a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação e qualificação o que representa uma conquista e um avanço para esses alunos. O parecer CNE/CEB n.º 1/2000, p. 08 destaca que:

Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos

desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. A universalização dos ensinamentos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável (PARECER CNE/CEB, 2000, p.08).

Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos vem caminhando na direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres. A Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada como uma modalidade de ensino inclusiva, por proporcionar a escolarização a pessoas que não tiveram acesso à educação formal ou foram excluídas de alguma forma. Para tanto, a EJA deve se configurar com metodologias que se assemelhem ao contexto social vivenciado e incentivem as potencialidades dos alunos, tornando-os autônomos no processo de ensino e aprendizagem, para que se apropriem do mundo letrado a que pertencem.

No estado do Tocantins, atualmente, a rede estadual de ensino atende mais de 12.750 alunos da Educação de Jovens e Adultos. São 837 turmas de primeiro, segundo e terceiro segmento da EJA, distribuídas em 160 escolas, nos 139 municípios tocantinenses. A metodologia de ensino nas escolas do Tocantins é respaldada na utilização da contextualização, que é essencial na prática educativa comum como base efetiva para o trabalho interdisciplinar e garante, assim, o sentido dos conteúdos e conhecimentos prévios dos alunos no seu contexto existencial e na sua relação com a sociedade. Nesse sentido, o conceito de contexto é entendido como a soma total de espaços de vivência social direta e indireta em que os alunos identificam e constroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, habilidades e saberes de suas vivências e componentes curriculares. A EJA no Estado do Tocantins deve:

- priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural;
- contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;

- promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo;
- elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber;
- garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência; e
- incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA (SEDUC, 2009, p. 21).

Atualmente, a utilização de metodologias ativas na EJA<sup>2</sup> no Estado do Tocantins é muito bem-vista, pois nela o aluno é o protagonista de seu próprio método de ensino e aprendizagem, e assim é alvo para progredir para processos mais avançados de reflexão, de conexão cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

No ano de 2017, surgiu no Brasil a Base Nacional Comum (BNCC), documento que chega nas escolas com o intuito de conduzir o ensino das escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse documento funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais, ou seja, cada instituição terá a liberdade de construir o seu currículo, utilizando as estratégias que julgam mais adequadas em seu projeto político-pedagógico, desde que estejam sintonizados com a BNCC<sup>3</sup>.

Diante dessa nova realidade, o novo Ensino Médio é uma reforma na organização curricular aprovada pela Lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>2</sup> Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH e MORAN, 2018, p. 41).

<sup>3</sup> A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 561).

Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura dessa etapa do ensino, visando uma escola que dialogue com a realidade atual, que considere as necessidades dos alunos e os prepare para viver em sociedade. Desse modo, o Novo Ensino Médio é uma proposta que busca concretizar, penetrar e expandir a formação iniciada no Ensino Fundamental de uma forma mais atraente, flexível, diversificada e que se ligue aos interesses dos alunos e favoreça reflexões sobre seu projeto de vida.

O currículo da BNCC redireciona o foco dos conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, além de ser executado com os estudantes, desenvolve-se também o que devem saber fazer com o que estudaram, ou seja, aperfeiçoar a capacidade de relacionar teoria e prática, estimulando o protagonismo<sup>4</sup>.

Portanto, dentro da sala de aula da EJA, deve-se decidir conteúdos mais voltados para a realidade dos alunos, para que permaneçam em ajuste com o seu nível de compreensão, de tal modo como contextualizar a metodologia educacional, abrangendo a realidade de vida do aluno e do conhecimento que já possui para favorecer a aquisição de novos conhecimentos. Além disso, é fundamental proferir as propostas metodológicas mais ativas a um material didático de boa qualidade, bem como buscar uma melhor compreensão de como se processa o desempenho cognitivo dos alunos, de seus aspectos e de suas expectativas a respeito do procedimento de escolarização.

Como dito anteriormente, no ato de ensinar Filosofia para os alunos da EJA, é fundamental criar familiaridade com o ambiente em que os alunos estão inseridos, conhecer o seu contexto social, cultural, político e econômico, bem como os seus anseios, pois esse conhecimento é parte do fundamento da aprendizagem.

Nesse entendimento, o professor deve ter um diálogo com o aluno da EJA dentro da sala, para que o mesmo reveja sua vida dentro da sociedade e da sua existência, para com isso contribuir com a sua cidadania e liberdade, pois é em meio à liberdade que os sujeitos terão a possibilidade de desenvolver suas capacidades segundo valores e crenças que estimam.

---

<sup>4</sup> Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções. Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (BRASIL, 2017, p. 549).

A metodologia de ensino de Paulo Freire é bastante utilizada na EJA. Nela, o professor tem o diálogo<sup>5</sup> como proposta metodológica e desenvolve um espaço na sala de aula onde os alunos possam se construir e vivenciar como sujeitos, permitindo um diálogo que inclua as diferenças, a expressão e a manutenção da liberdade. Tal como propõe Paulo Freire (1987), busca-se dialogar acerca das visões de mundo e, se nossa opção é teórico-crítica, não é correto apenas “expor” ou “transmitir” o conteúdo ou a “doutrina filosófica” que julgamos emancipatória. O caminho de definição dos conteúdos deve ser dialógico, envolvendo educadores e educandos na construção do “como fazer”, isto é, no compromisso que visa uma prática educativa de fato dialógica e libertadora. Os temas geradores são importantes porque são vividos pelos alunos, e cuja superação nem sempre é percebida por eles.

Freire (1987) ressalta que os temas geradores contêm em si a possibilidade de se estender para outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. Geram problematização (questões desafiadoras postas pela prática social), dúvidas, discussões e questionamentos dos conhecimentos e da realidade que se faz necessário dominar.<sup>6</sup> Esses assuntos da realidade, ao se interligarem em uma rede de subtemas, apontam interdisciplinarmente para a busca de uma maior totalidade e aprofundamento da temática.

O livro *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire, trata a questão do diálogo, pois ele traz uma proposta metodológica de educação enfatizada para a concretização da dialogicidade, buscando apontar que o sujeito somente consegue se situar e existir por meio do exercício do diálogo. O fato é que o ser humano não vive independente, mas é por meio da comunicação com o outro que ele consegue existir.

Além dos temas geradores como método de ensino nas aulas da EJA, é muito frequente a utilização do texto filosófico nas aulas, nas quais se promove, de certa forma, a formação do

---

<sup>5</sup> Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos metodologias próprias dessa área.

<sup>6</sup> É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos. Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 56).

senso crítico do educando em questão. Assim, os textos filosóficos devem ser frequentes, como uma ferramenta para o filosofar, para se fazer a crítica, para despertar a desconfiança e para desafiar na busca do desenvolvimento e no aperfeiçoamento da atitude questionadora, e não como um acúmulo de conhecimento bancário. Assim, na EJA, trabalhar a Filosofia ensinará o aluno a encontrar a habilidade do ser humano de pensar e de refletir sobre suas ações, fato que só é possível devido à autonomia, causada pela mesma competência intelectual.

O professor de Filosofia no ensino da EJA, durante as aulas, deverá utilizar metodologia na disciplina de Filosofia em que o seu aluno desperte para a emancipação, autonomia e a sua liberdade, promovendo, assim, sua cidadania. Sobre o ensino de Filosofia na EJA:

Para refletir sobre a Filosofia aplicada no ensino de EJA, deve-se pensá-la de forma distinta do conceito do senso comum, entendido como conhecimento espontâneo e pré-crítico de fundamentação e não como pensamento religioso, teológico. A Filosofia, ou ato filosófico de reflexão, deve ser entendida como uma ação crítica-reflexiva necessária que se constitui não somente como desvendamento de verdades originais, mas também como sendo medida de difusão científica do conhecimento, socializando e transformando em ações concretas. É a partir desse conceito filosófico que se propõe a discussão. É o momento em que o ensino de Filosofia adquire um sentido prático de reflexão/ação para os educadores e para os educandos (GARRUTI, 2014, p. 33).

Na EJA, o ato de filosofar deve ser encarado como uma manifestação consciente das diversas concepções de mundo, formando, assim, um cidadão crítico em vários ambientes sociais, culturais e políticos. Para Gallo e Kohan (2000), a atitude de filosofar é uma manifestação consciente da visão de mundo, formulando a criticidade dos alunos para, assim, desenvolver sua moral e a consciência humana.

Portanto, é fundamental dialogar com os educandos para conhecer, objetivamente, qual o nível de percepção da realidade, bem como a consciência de sua condição e visão de mundo, suas necessidades, desejos e aspirações.

Sobre a utilização dos textos filosóficos, pode-se afirmar que, através deles, nas aulas de Filosofia, nos momentos de leituras, de formulação dos argumentos, e nas discussões das ideias filosóficas e quando os alunos produzem textos, corroboram para uma atividade reflexiva. Sobre o emprego dos textos filosóficos no ensino de Filosofia, observa-se:

Assim, o texto filosófico joga o estudante no lugar da inquietude sobre certezas até então imunes à atividade reflexiva como, por exemplo, o que é o bem e o mal, o mundo existe, o que é a verdade, o que é a liberdade e o determinismo, o que é o belo. Dada a pluralidade de Filosofias que tratam dessas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definitivas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. É nessa inquietude que a Filosofia nos lança, que a torna vivente, tensional, e que nos movimenta para lugares

sempre diferentes daquele nos quais nos encontrávamos. É neste foco que a aula de Filosofia não é passiva, não é transmissão de informação, mas é produção, é <sup>7</sup>atividade filosófica. Devemos salientar o avanço desses documentos, na medida em que visam ir de encontro à tradição escolar que toma a experiência educativa como domínio de informação, como memorização e como a reprodução do discurso instituído (CORNELLI, CARVALHO e DANELON, 2010, p. 192).

Percebe-se que, no ensino de Filosofia na EJA, é importante olhar para esse público com cautela e dedicação, dar bastante atenção à realidade daquele aluno, ou seja, às suas vivências. Nesse aspecto, o professor de Filosofia deve conduzir todos os seus estudantes, observando aqueles que são trabalhadores, e verificar essas pessoas que, além de ter as suas profissões, fazem parte de uma família, uma comunidade, seres humanos situados num tempo e espaço, mostrando a eles que são capazes de refletir a respeito das suas circunstâncias, projetos, escolhas e modos de atuação. O ato de refletir da Filosofia é uma atitude crítica primordial para as descobertas das verdades existentes, porém ela é uma atitude de dispersão de conhecimento científico, socializado em ações concretas (LEOPOLDO e SILVA, 1992).

O professor de Filosofia da EJA deve, ao preparar as suas aulas, observar sempre que os seus alunos possuem uma experiência de vida, acontecimentos que são repletos de história cultural única e um campo de exploração da sua realidade, para assim conseguir um processo de escolarização eficaz. Sobre esse fato, observa-se que:

É essencial que haja um lugar e um momento para que jovens e adultos, possamos *pensar* o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filósofa, que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela (CERLETTI, 2009, p. 53).

Na atualidade, percebeu-se, durante o ensino de Filosofia, um ambiente de problematização filosófica, com suas questões teóricas singulares constituídas na prática docente e da reflexão que a Filosofia faz da própria transmissão, abrindo com isso uma didática especial que faz com exista um diálogo entre a disciplina e as outras, ou seja, um diálogo interdisciplinar. Nessa construção das aulas de Filosofia, para um melhor processo de ensino e aprendizagem, Cerletti (2009) aponta em seu livro *O ensino de Filosofia como problema filosófico* “que filosofar consiste em ser uma tarefa compartilhada”, como se vê abaixo:

Ensinar significa tirar a Filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para expô-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo,

---

cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que *pode* fazê-lo, e que não é um mistério insondável, tesouro de poucos. E nisso o professor tem uma tarefa fundamental: estimular à vontade. Ensinar Filosofia é convidar a pensar! É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo (CERLETTI, 2004, p. 41).

Dentro também do ensino de Filosofia, uma figura que se tem como exemplo de inspiração para o processo de ensinar chama-se Sócrates, porque sua intenção era focada na libertação dos alunos. O filósofo Sócrates afirma que o ensinar e o aprender Filosofia são conectados, basicamente, porque é uma sensibilidade, para compartilhar um espaço no pensamento. Assim:

O professor propõe esse lugar. Seduz o aluno a acompanhá-lo, inaugura uma nova relação. Assim, a Filosofia, sua prática, o exercício de pensamento que propõe, é também uma atividade *pathética*, filial, erótica. Sócrates seduz seus jovens interlocutores a entrar no mundo do pensamento tal e como ele o habita. Trata-se de lugar para aprender, e para pensar. De modo que Sócrates permite pensar uma relação pedagógica desde outra lógica que a da transmissão (KOHAN, 2009, p. 956).

Observa-se que a sala de aula deve ser um local de amor ao ato de ensinar, sendo que essa relação com o saber é vital repleta de amor, carinho, desejos pela sabedoria, para assim os alunos desenvolverem domínio do conteúdo e do mundo filosófico. Assim, Cerletti (2009, p. 18-19) enfatiza que:

Deste Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se, tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar e aprender Filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* Filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o de ensino de Filosofia. Portanto, ensinar Filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de Filosofia devia ser, em sentido estrito, ensino filosófico.

Nas aulas de Filosofia da EJA, a escola poderá utilizar seus recursos apropriados no ensino da Filosofia. É preciso levar o estudante a desenvolver sua inteligência, para dominar bem o exercício do conhecimento e, também, a desenvolver outras formas de sensibilidade, a desenvolver sua subjetividade em toda a gama de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é percepção de conceitos), a consciência ética (que é sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral) e a consciência

social (que é sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência na sociedade). O ensino da Filosofia proporcionará para os alunos a busca da sua subjetividade e o fará encontrar as referências para suas vidas e para suas ações, que constituem de fato sua existência real, e isso é o que se chama de conhecimento, ou seja, a capacidade de representar, mediante símbolos mentais, todas as coisas que são objetos de nossas experiências. Kohan (2002) pontua que:

Aí dizemos o que são as coisas, criamos os conceitos que expressamos pelas palavras; mas é também, de outro lado, percepção de valores, ou seja, atribuímos a todas as coisas que conhecemos um coeficiente valorativo (algo é bom, é bonito, é útil, é prejudicial, é sagrado etc.), ou seja, tem relação com nossos desejos, nossos interesses individuais ou coletivos, atende ou não nossos desejos (KOHAN, 2002, p. 186).

As metodologias de ensino na EJA são importantes no processo educacional, porque os alunos, através das aulas e do conhecimento adquirido, terão o instrumento de que esses homens dispõem para se libertar, para se inserir efetivamente nas mediações históricas de sua existência real. O conhecimento torna-se de extrema necessidade, o aporte da reflexão filosófica sobre a realidade histórica do existir humano, de modo que eles possam se dar conta de todas as significações humanas que envolverão seu agir no âmbito da sociedade.

## 2 ALGUNS CONCEITOS-CHAVE DO EXISTENCIALISMO SARTRIANO

### 2.1 Uma vida em “palavras”

O mais representativo pensador existencialista francês é certamente Jean Paul-Sartre, que nasceu em 21 de junho de 1905, em Paris, num bairro burguês, de uma família média burguesa. Seu pai, Jean Baptiste, era oficial da marinha e sua mãe, Anne-Marie Schwetzer, de origem da Alsácia. O pai de Sartre morreu bastante novo, deixando-o órfão aos 15 meses de idade, sendo assim educado pela mãe e seu avô.<sup>8</sup>

A vida de escritor de Sartre começou em 1923, quando publica em *Revue sans titre* a novela *Jésus la Couette*, sob o pseudônimo de Jacques Guillemin; depois um poema em *La Semens et le scaphandre*, um poema. Como professor, Sartre foi nomeado em 1931 para o Liceu do Havre – chamado *Bouville* em *A Náusea* –, onde permaneceu até 1936. Os alunos e os discípulos de Sartre eram fascinados por suas aulas. Na metade de seu período em Havre, foi nomeado para trabalhar no Instituto Francês de Berlim (1933-1934), onde começou a estudar Husserl e Heidegger. Depois desse período, o filósofo foi nomeado para o Liceu Pasteur de Neuilly (1937), sendo mobilizado em 1939. Foi feito prisioneiro em 1940, e libertado após um ano de cativeiro, por seus problemas de saúde e, logo após, renunciou ao magistério.

Porém, foi certamente *O Ser e o Nada* que o elevou à condição de maior expoente do existencialismo francês. Nenhum outro filósofo gozou, no século passado, da popularidade de Jean Paul-Sartre. Diante disso, é possível afirmar que a repercussão do existencialismo teria sido menos agitada e duradoura se não tivesse com a participação pessoal de Sartre no movimento.

*O Ser e o Nada* é um livro que representou a síntese das ideias que Sartre amadurecia há algum tempo. O livro foi lançado em meio à explosão do nazismo e despertou bastante polêmica na época, tendo em vista que os críticos se levantaram contra a linguagem da obra, por ser extremamente difícil. Assim:

Ficou celebre, aliás, o comentário de Paul Foulquié, um dos pioneiros no estudo do existencialismo, segundo o qual bastariam os dedos das mãos para enumerar os leitores que, pacientemente, leram linha por linha de *O ser e o Nada*, a menos ainda para apontar os que, com sinceridade, declaram tê-lo compreendido por completo. *O Ser e o Nada*, opinava Foulquié, era obra destinada aos especialistas. E mesmos estes, ressaltava, nem sempre estiveram convencidos de havê-la compreendida de fato (PENHA, 1990, p. 57 e 58).

---

<sup>8</sup> Para uma biografia de Sartre, indicamos o trabalho ainda não superado de Annie Cohen-Solal (2008).

Os principais temas existencialistas desenvolvidos por Sartre são: liberdade, morte, consciência, angústia, finitude, mortalidade, autenticidade, responsabilidade e a condenação à má-fé, incluindo concepções de Deus e ênfase na racionalidade. Todos esses temas centrais do existencialismo sartriano foram de certa forma condensados na frase que se tornou o jargão principal dos interessados pelo existencialismo a partir dali: “existência precede a essência”, expressão mais famosa do livro-acontecimento *O Existencialismo é um Humanismo*.<sup>9</sup>

Que significa aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será aquilo que ele se tornar. Assim não a natureza humana, se não há Deus para concebê-la (SARTRE, 2014, p. 25).

Portanto, quando o filósofo ressalta que a existência precede a essência, afirma que a palavra *existencialismo* indica o reconhecimento do homem, de certo primado ou prioridade da existência em relação à essência. Aranha et al. (2016, p. 192) ressaltam que:

Por exemplo, a essência da mesa é ser mesmo a mesa, aquilo que faz com que elas sejam mesa não cadeira. Não importa que a mesa seja de madeira, fôrmica ou vidro, que seja grande ou pequena: importa que tenha as características que nos permitam usá-la como mesa.

## 2.2 A existência como liberdade

Dessa forma, sublinha-se a importância do indivíduo e se atribui à existência humana uma liberdade ontológica que não pode ser reduzida. Para Sartre, a humanidade está condenada a ser livre, isto é, não podemos renunciar a essa liberdade.

Estou condenado a existir para sempre para-além de minha essência, para-além dos móveis e motivos de meu ato: estou condenado a ser livre. Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar e ser livres (SARTRE, 1997, p. 543).

Diante da declaração de nossa liberdade radical é preciso destacar que Sartre não rejeita o fato de que nascemos em uma determinada circunstância, com certas disposições físicas e sociais. Podemos sempre ser pobres, oprimidos pelo regime nazista, escravizados pelo colonialismo, ou qualquer outra situação que pudéssemos imaginar. Contudo, para Sartre, a *facticidade*, ou seja, a soma dos fatos sobre nós, incluindo situação social e circunstâncias

---

<sup>9</sup> Cf. COHEN-SOLAL, 2008, p. 295-299

físicas, de modo algum subverte nossa liberdade. Isso porque não podemos ter liberdade sem um contexto e podemos sempre nos rebelar contra a opressão, esforçando-nos para interpretá-la e superá-la.

É parte de nossa facticidade, que nascemos em uma certa sociedade, com certos tributos físicos e sociais, e que nos encontramos em situações não diretamente escolhidos por nós. Contudo, para Sartre, a existência humana sempre transcende, ou se move para além (nega, ou niilifica, para usar o termo de Sartre) desses fatos sobre nossas circunstâncias. Somos sempre livres para pensar outras possibilidades, outros tipos de vidas, e para negar a situação dada na qual presentemente estamos. A existência humana deve sempre transcender esses fatos brutos sobre nossas vidas, os quais não podemos mudar. Podemos e devemos, sempre nos lançar para além desses fatos para criar outros projetos, e somos livres para interpretar esses fatos de vários modos diferentes. O fato de que podemos ser cegos, ou pobres, de acordo com Sartre ao menos, não determina nossa identidade ou nos determina casualmente a reagir isso de modo particular algum. Sartre afirma que para sermos capazes de interpretar esses fatos de um modo diferente devemos colocá-los à distância de nós mesmos: nos termos de Sartre, negamos, ou niilificamos, nossa facticidade (REYNOLDS, 2014, p. 89).

Para Sartre, a situação em que nos encontramos não limita a liberdade; porém, de acordo com a sua definição de liberdade (que tem antecedentes claros em Descartes e Kant)<sup>10</sup>, isso simplesmente nos fornece o contexto para a exercitarmos. A liberdade é algo absoluto, que não pode ser comprometido ou limitado, ou seja, mesmo quando aprisionados, somos livres, uma vez que podemos figurar diferentes intenções para as nossas ações nessa condição. Consequentemente, não podemos nem ganhar nem perder nossa liberdade.

Vê-se então que a liberdade, na perspectiva existencialista difere de sua concepção clássica que a identifica com o livre arbítrio. Na visão sartriana, ela assume uma dimensão mais ampla do que o mero exercício de vivê-la como uma faculdade que nos permite fazer ou deixar de fazer uma coisa. Para o existencialismo, a liberdade é a capacidade do indivíduo de decidir sobre sua vida escolhendo-a e por ela se responsabilizando. Essa liberdade, entretanto, não é absoluta já que o homem vive uma existência concreta, situada no tempo e no espaço, portanto condicionada, limitada pela sociedade com suas regras e convenções, às quais seus integrantes têm

---

<sup>10</sup> Para Descartes, a liberdade é formada pelos conceitos de livre arbítrio e de espontaneidade. Isso denota que, a partir da noção de livre arbítrio (poder absoluto de escolha), pode-se negar a aceitação a uma ideia clara e distintamente percebida pela razão. Contudo, por outro lado, a regra geral da verdade afirma que tudo o que for concebido como claro e distinto é verdadeiro, por conseguinte, deve-se seguir um assentimento da vontade. Kant, por sua vez, destaca que liberdade pode ter um sentido negativo e positivo. A liberdade no sentido negativo é quando temos a autonomia no sentido de autossuficiência, como independência da razão para fazer normas para si mesma, em face do mundo racional exterior ao sujeito. A definição de liberdade positiva seria autossuficiência racional, como capacidade da razão de fazer normas para si mesma.

de se submeter. Por isso, em determinados momentos, o homem entra em conflito com o meio social ao qual pertence (PENHA, 1990, p. 65).

A Filosofia de Sartre é aclamada como Filosofia da liberdade; para ele, a existência humana confunde-se com a liberdade. O autor sublinha que a existência é uma escolha, pois o homem é transcendência e a realidade humana um projeto.

Somos inteiramente responsáveis por nossos atos e nossa liberdade nos obriga a prestar contas e a contra todos de nossas escolhas deliberadas. A liberdade nos impõe conduta autêntica e nos põe, permanentemente, perante nossas próprias escolhas: recusar escolher, diz ainda Sartre, é escolher não escolher. O homem deve assumir sua condição de existente: seria fugir de sua autenticidade e cair na má-fé, refugiar-se atrás de eventuais “desculpas ou alegar irresponsabilidade (HUISMAN, 2001, p. 133).

Segundo Sartre, o homem é, antes de tudo, livre, ou seja, não existe destino nem vontade de Deus. Em todos os seus atos, o homem só pode contar consigo mesmo e isso implica em nova responsabilidade. Não podemos aderir ao bem porque essa é a vontade de Deus e porque temos medo da punição divina. Ou seja, a moral tradicional, baseada nos valores cristãos não serve para essa Filosofia. Assim o existencialismo filosófico chega à necessidade de se fundar uma nova moral, uma moral laica, sem Deus (MOUTINHO, 1995, p. 13).

### **2.3 A liberdade como consciência e os três níveis de existência**

Quando mencionamos a liberdade proposta na Filosofia de Sartre, encontramos um conceito importante para o entendimento da sua obra, que é a consciência. Para a liberdade, o indivíduo precisa estar consciente, pois assim decidirá sobre a sua vida e se responsabilizará pelas suas ações. A consciência, no sentido sartriano, é pura intenção que, diante da liberdade, torna-se em ação. Se a intenção da consciência não nos permite prever o conhecimento como conteúdo, então, o resultado no mundo da ação não pode ser previsto de forma determinista.

Sartre confere à consciência um papel fundamental para o homem e seu funcionamento vital. Destacou ainda que a consciência é a plenitude da existência, como se vê abaixo:

A consciência é plenitude de existência, e tal determinação de si por si é uma característica essencial. Seria prudente até não abusar da expressão "causa de si", que faz supor progressão, relação de si-causa e si-efeito. Melhor dizer simplesmente: a consciência existe por si. E não se deve entender com isso que a consciência "se extraia do nada". Não poderia haver "nada de consciência" *antes* da consciência. "Antes" da consciência só se pode conceber plenitude de ser, em que nenhum elemento pode remeter a uma consciência ausente. Para haver nada de consciência é preciso uma consciência que haja sido e não é mais, e uma consciência-testemunha

que coloque o nada da primeira consciência para uma síntese de reconhecimento (SARTRE, 2014, p. 23).

A característica fundamental da consciência na Filosofia de Sartre é a intencionalidade, o seu estar sempre voltada para fora. Afirmar que a consciência tem intencionalidade significa dizer que toda consciência é consciência de alguma coisa, toda consciência intenciona algo. Nessa perspectiva, a consciência para o filósofo é o nada, o que lhe propicia a capacidade de imaginar, de transcender, de ir além da situação presente, dos fatos imediatos. Sartre destaca, ainda, que é a imaginação que possibilita à consciência criar mentalmente as coisas e constitui-las quando elas não se encontram presentes fisicamente.

Toda consciência é consciência de alguma coisa. Essa definição pode ser entendida em dois sentidos bem diferentes: ou a consciência é mais constitutiva do ser de seu objeto, ou então a consciência, em sua natureza mais profunda, é relação a um ser transcendente. Mas a primeira adepta da fórmula se autodestrói: ser consciente de alguma coisa estar diante de uma presença concreta e plena que não é a consciência. Sem dúvida, pode-se ter consciência de uma ausência. Mas essa ausência aparece necessariamente sobre um fundo de presença. Pois bem: como vivamos consciência é uma subjetividade real, e a impressão é a plenitude subjetiva (SARTRE, 1997, p. 33).

Com referência à noção de consciência, Corbiniano e Bergamo (2016, p. 265) destacam que Sartre menciona a unidade de consciências ativas como objeto transcendente que permite considerar, por exemplo, que “[...] dois mais dois são quatro. Sem a permanência desta verdade eterna, seria impossível conceber uma unidade real e haveria tantas operações irreduzíveis quanto consciências operatórias”. Na intencionalidade da consciência, o eu se eleva ao nível do sujeito transcendental como o centro de permanência e suporte da experiência. No entanto, deve ser entendido como um sujeito libertado, livre do peso subjetivo da identidade de um indivíduo. Além disso, a partir do realismo do sujeito empírico, a consciência é composta por processos relacionais, e outros são baseados em indivíduos que relacionam. o eu e o outro, sem privilégios para nenhuma das partes.

No ensaio *A transcendência do ego*, Sartre distingue dois modos de consciência: o cogito pré-reflexivo e o cogito reflexivo. Para Sartre, o modo original e primário de consciência é o cogito pré-reflexivo, que é onde experimentamos o mundo, e o segundo é o cogito reflexivo que postula o eu e unifica vivências anteriores.

O ponto principal a considerar disso é que em nosso modo primário de encontrar o mundo não existe eu algum. Nós simplesmente olhamos pré-reflexivamente através da janela, por exemplo, e não temos experiência fenomenológica alguma de nossa própria individualidade, nem qualquer acesso a nós mesmos como sujeitos metafisicamente duradouros. Por outro lado, quando recordamos eventos através da

memória, como nosso olhar pela janela algumas horas atrás, retrospectivamente, concedemo-nos um eu ao impormos uma unidade à sequência temporal (cogito reflexivo) (REYNOLDS, 2014, p. 85).

É importante destacar que o cogito pré-reflexivo é uma *condição* da reflexão e que a conduta irrefletida não é uma conduta inconsciente; é, antes, consciente de si própria. Diante disso:

O ponto principal a considerar é que em nosso modo primário de encontrar o mundo não existe eu algum. Nós simplesmente olhamos pré-reflexivamente através da janela, por exemplo e não temos experiência fenomenológica alguma de nossa própria individualidade, nem qualquer acesso a nós mesmos como sujeitos metafisicamente duradouros, por outro lado, quando recordamos eventos através da memória, como nosso olhar pela janela algumas horas atrás, retrospectivamente, concedemo-nos um eu ao impormos uma unidade à sequência temporal (cogito reflexivo). Isso, porém, não tem status ontológico ou metafísico algum (REYNOLDS, 2014, p. 87).

Sartre destaca em *O Ser e o Nada* três níveis de existência que delimitam seu trajeto ontológico: o em-si, o para-si e o para outrem. Para o filósofo, existir é ter consciência dessa existência, ou seja, sem essa consciência não há existência.

O “para-si” designa ao mesmo tempo *a consciência de si, a consciência pura e a consciência de alguma coisa*. É a grande descoberta de Husserl que Sartre vai retomar: “Toda ciência é consciência de alguma coisa” - com um conceito do qual se serviram todos os existencialistas: a uma intencionalidade. O “para-si” se opõe ao em-si como um homem às coisas, o ser aos objetos, a reflexão à materialidade. Existir “em si”, para o homem, é viver privado de consciência sem interioridade, sem subjetividade, como *puro objeto*. O para-si é um “sujeito”, o em si não o é. Mas o “em si” existe fora dos seres humanos. “O ser transfenomenal do que é para a consciência é ele mesmo em si” (HUISMAN, 2001, p. 130).

O ser-para-si, como o próprio nome diz, refere-se a criaturas que são algo para si mesmas, mas que não podem ser limitadas à consciência reflexiva. Mais exatamente, o para-si se refere a toda consciência. Sartre ressalta que o ser do para-si é a liberdade, e ele opera pela negação do em-si. Em seus próprios termos, o para-si está continuamente se determinando a não ser o em-si. Não é uma entidade real e permanece exclusivamente o que ele não é, ao avaliar outros entes.

O para-si transcende o fenômeno, é aquilo que nega a facticidade. Entretanto, se a consciência existe somente ao negar o em-si e a facticidade, então a consciência está sempre necessariamente situada em termos de ser-no-mundo.

O para-si surge como nadificação do em-si, e tal nadificação define-se como projeto em direção do em-si: entre o em-si nilizado e o em-si projetado, o para si é nada. Assim, o objetivo e o fim da nadificação, que eu sou é o em-si. Assim a realidade humana é desejo do em-si...enquanto o para-si” (SARTRE, 1997, p. 652-653).

O ser-em-si refere-se a objetos e, mais geralmente, a tudo que não é consciência. É uma “pura plenitude” e, de acordo com Sartre, não podemos propriamente falar dele. A nossa facticidade consiste em ser uma relação entre o para-si (transcendência) e o em-si (objetos brutos). Segundo Sartre, podemos falar sobre a nossa facticidade e descrevê-la, mas não podemos falar do objeto como ele é em si-mesmo, ou seja, enquanto está fora de certos modos humanos de entender e compreender esse objeto. A esse respeito, Sartre está inserido em uma longa tradição da Filosofia que nos remete a Kant sobre a “coisa em si”. Para Kant, existe uma coisa bruta, ou uma realidade bruta lá fora, mas a encontramos sempre através das faculdades humanas específicas para o entendimento, e, como Husserl enfatizou, em termos de nossos vários objetivos e intenções no mundo. Isso significa que não podemos perceber de modo neutro a realidade tal como é, embora uma realidade assim esteja aí, não obstante nossa inabilidade para acessá-la.

Em *O Ser e o Nada*, Sartre enfatiza, no tocante à responsabilidade, na qual podemos objetar a gratuidade de sua hipótese de uma escolha original comandada por nossa atividade consciente, aparecendo antes da reflexão. Na visão de Sartre, a consciência de nos escolhermos traduz-se pelo duplo sentimento da angústia e da responsabilidade, dois sentimentos especificamente existencialistas (FOULQUIÉ, 1961). Sendo assim, o homem, quando escolhe, escolhe para si, porém, segundo o autor acima mencionado, a responsabilidade consiste em:

A responsabilidade que o existencialismo sartriano lança sobre o homem difere essencialmente da interpretação comum, deste termo, Temos a responsabilidade a quem ou perante profere um julgamento e aplica uma sanção: perante Deus um julgamento aplica um eu-próprio ideal que julga o eu-próprio real ou empírico. Na Filosofia de Sartre, tudo isso se reduz a nada. Ela rejeita todos os pressupostos intelectuais, que na Filosofia essencialista, explicam porque nos sentimos responsáveis. Resta apenas este dado bruto da experiência interior: Só fazemos o que queremos e, no entanto, somos responsáveis pelo que somos: eis o fato (FOULQUIÉ, 1961, p. 66).

É importante salientar que quando Sartre nos remete à liberdade, aponta para o fato de que só nós decidimos o que é moral, de que só nós decidimos o nosso futuro (ao menos seu significado); e que isso envolve uma tremenda responsabilidade. Nesse contexto, o ser humano está “condenado a ser livre”, porque assume inteira responsabilidade pelos eventos que sobrevêm, uma vez que somente nós contribuimos para estarmos aí nessa situação, com nossas

capacidades particulares (REYNOLDS, 2014). Dessa forma, Sartre ressalta que à medida que o homem é o ser pelo qual existe um mundo, ele é o autor desse mundo.

Reynolds (2014) destaca que Sartre se assombra com pessoas que negam a própria responsabilidade pela situação. Isso devido a sua noção de responsabilidade absoluta entendida também como esforço para despertar essas pessoas da letargia e da aceitação impensada das coisas. Sartre queria que as pessoas, e os franceses em especial, reconhecessem que, ao fim e ao cabo, elas poderiam modificar a própria situação, responsabilizando-se tanto coletiva como individualmente pelas circunstâncias que viessem sobre elas. De acordo com Sartre, somos responsáveis por tudo, exceto pelo fato de que somos responsáveis por tudo. Ainda é fácil ver como o reconhecimento dessa liberdade e dessa responsabilidade é assustador ou, como o filósofo sugere, próximo da “experiência de angústia”, que mostra semelhanças com as ideias de Heidegger e Kierkegaard de temor, ansiedade e *Angst*<sup>11</sup>. Sartre, em seus escritos, sublinha que quando nos apercebemos disso, reclamar se torna algo sem sentido, uma vez que nada externo pode decidir o que sentimos, como vivemos e o que somos.

## 2.4 O peso da existência: a má-fé e a angústia

Para Sartre, nós geralmente evadimos dessa inquietação, que nos aflige de responsabilidade, através da má-fé, que são defesas contra a nossa angústia.<sup>12</sup>

No pensamento sartriano, a *má-fé* se mostra quando o homem quer renunciar a “existir”, no sentido pleno da palavra, ou seja, renunciar a ser livre, responsável, sem desculpa, caindo instantaneamente num “estado” no qual vai regozijar-se, uma espécie de facticidade de aparência enganosa, de inexistência. A sociedade conhece tanto pessoas cuja existência é autêntica, na qual admitirão a sua consciência para-si, quanto aquelas que se valem no em-si,

---

<sup>11</sup> Angústia (in. *Dead*; fr. *Angoisse*, ai. *Angst*; it. *Angoscia*). No seu significado filosófico, isto é, como atitude do homem em face de sua situação no mundo, esse termo foi introduzido por Kierkegaard em *Conceito de angústia* (1844). A raiz da A. é a existência como possibilidade (v. EXISTÊNCIA). Ao contrário do temor e de outros estados análogos, que sempre se referem a algo determinado, o A. não se refere a nada preciso: é o sentimento puro da possibilidade. O homem no mundo vive de possibilidade, já que a possibilidade é a dimensão do futuro e o homem vive continuamente debruçado sobre o futuro. Mas as possibilidades que se apresentam ao homem não têm nenhuma garantia de realização. Só por piedosa ilusão elas se lhe apresentam como possibilidades agradáveis, felizes ou vitoriosas: na realidade, como possibilidades humanas, não oferecem garantia alguma e ocultam sempre a alternativa imanente do insucesso, do fracasso e da morte. "No possível tudo é possível", diz Kierkegaard, o que quer dizer que uma possibilidade favorável não tem maior segurança do que a possibilidade mais desastrosa e horrível. Logo, o homem que se dá conta disso reconhece a inutilidade da habilidade e diante de si só tem dois caminhos: o suicídio ou a fé, isto é, o recurso a “Aquele a quem tudo é possível” (ABBAGNANO, 1998, p. 60).

<sup>12</sup> Para uma apresentação completa do conceito, cf. DETMER, 2020.

que são os inautênticos. “A má-fé é, evidentemente, uma mentira, pois dissimula a total liberdade do engajamento” (SARTRE, 2014, p. 54).

A má-fé se confunde com a mentira, mas são termos diferentes, porque nesse caso é a pessoa que mascara a verdade para si. Para Penha (1990), a má-fé é diferente da mentira, porque não se trata de um comportamento adotado contra alguém, mas sim contra sua própria pessoa. No ato de má-fé, o indivíduo mente para si mesmo como mecanismo de fugir à responsabilidade de suas ações.

De acordo com Sartre, nós geralmente fugimos da apreensão da angústia de nossas reponsabilidades, gerando a má-fé, pois existem muitas defesas contra a angústia, despertadores aos quais automaticamente respondemos em uma tentativa de nos esquivarmos da questão perturbadora acerca do que queremos ou do que rejeitamos em nossas vidas. Em *A Náusea*, o autor fornece exemplos de estratégias e de evasões que as pessoas, em particular a burguesia, adotam a fim de evitar reconhecer sua liberdade e sua responsabilidade.

Reynolds (2014) enfatiza que, em *O Ser e o Nada*, a má-fé se dá quando negarmos a nossa liberdade (transcendência) e fingirmos que não temos escolha algum senão aderirmos a uma certa situação ou se a pessoa também se identifica com seus pertences ou qualquer outra parte da sua facticidade.

Mais uma vez, no pensamento sartriano, a má-fé existe quando o homem se recusa a existir no sentido amplo da palavra, ou seja, ser “livre, responsável, sem desculpas”. O homem, nesse significado, cai num estado no qual vai viver uma aparência enganosa, espécie de facticidade, de inexistência (HUISMAN, 2001). Um exemplo de conduta de má-fé aparece quando Sartre relata:

É o da mulher que sai pela primeira vez com um homem. Ao aceitar o convite, ela sabe perfeitamente as intenções de seu acompanhante. Sabe, também, que por isso mesmo cedo ou tarde terá de tomar uma decisão. Procura, contudo, adiá-la. Enquanto isso, prefere ater-se com as atitudes de respeito e discrição de seu interlocutor, buscando vê-las conforme se lhe apresentam naquele momento, procurando, assim, ignorar o que ocorrerá mais adiante. Dessa forma, extrai frases que lhe são dirigidas unicamente, seu sentido explícito, objetivo, imediato. Se alguma apresenta conotação sexual, finge ignorar, faz-se de desentendida. Seu acompanhante lhe parece respeitoso, como a mesa redonda ou quadrada, ou as paredes são azuis ou cinza. Sabe do desejo que provoca no companheiro, mas se recusa a admitir isso de maneira crua, o que lhe causaria nojo. Contudo, não lhe agradaria ser alvo apenas do mero respeito. Para que se sinta satisfeita, é necessário um sentimento que seja inteiramente dirigido à sua pessoa. Quando o homem lhe segura as mãos, ela consente, mas finge não perceber o gesto, leva seu companheiro ao enveredar por devaneios sentimentais, enquanto ela retarda decisões. Deixa sua mão entre as dele, sem consentir nem resistir a esse ato. Almeja assim, resguardar sua liberdade de escolher, escamoteando-a. Deixa que a outra escolha em seu lugar (PENHA, 1990, p. 83).

Na Filosofia de Sartre, sentir-se livre é sentir o peso do que fazemos sozinhos e em nossas ações. Enfatiza que nós somos a única natureza de quem somos enquanto existência e é por isso que a liberdade nos dá um fardo de responsabilidade quase insuportável; não encontramos desculpas e justificamos nossas ações quando nos libertamos do controle de tudo (e é por isso que nos sentimos bem). Segundo Sartre, essa consciência específica da liberdade é a angústia. A partir dela, atingimos a liberdade que somos, o fato de que todos os nossos atos não são determinados por nada, o fato de que apenas a liberdade está no fundamento de tudo; ou seja, o fato de que nossa única necessidade é não ter necessidade alguma, é ser contingente.

A angústia, na teoria sartriana, é uma experiência fenomenológica da nossa própria liberdade, ou seja, a angústia resulta da sensação de alcance das nossas emoções. Penha (1990, p. 68), frente à questão, afirma que:

O existencialismo, proclama Sartre, declara que o homem é angústia. Isso significa que, reconhecendo que é livre, ele percebe que não é apenas o que ele escolheu ser, mas também um legislador que escolheu para si, mesmo escolheu também para a humanidade inteira. O indivíduo se angustia porque se vê na situação de escolher sua vida, seu destino, sem buscar orientação e apoio em ninguém. Sente-se desamparado. Livre, sendo o projeto que se fizer, responsável pelo seu próprio destino; já não há mais desculpas para ele.

Para Sartre (2014), o homem tem a liberdade de escolher e a consciência dessa liberdade suscita no sujeito o sentimento de angústia. Dessa forma, o homem *é* angústia. Em *A Náusea*, Antoine Roquentin é alegoria de uma sociedade que desvenda a ausência de sentido da vida e tem de saber enfrentar todos os desdobramentos que esse conhecimento suscita. As reflexões do personagem principal, narradas em forma de diário, abordam o significado da existência e abrangem seu ponto máximo quando o sentimento de vazio começa a gerar náusea em Roquentin, como se vê na seguinte passagem:

Sob as maçãs do rosto havia duas manchas cor-de-rosa isoladas que pareciam se entediar naquela carne pobre. As faces se estiravam, se estiravam em direção às orelhas, e Madeleine sorria.

- O que vai tomar, sr. Antoine?

Então fui acometido pela Náusea, me deixei cair no banco, já nem sabia onde estava; via as cores girando lentamente em torno de mim, sentia vontade de vomitar. E é isso, a partir daí não me deixou se apossou de mim. (SARTRE, 2019, p. 35).

Sartre também faz referência à angústia em *O Existencialismo é um Humanismo*, quando escreve que:

Isso nos permite compreender o que significam em algumas palavras um pouco da grandiloquentes como angústia, desamparo, desespero, Como vocês verão, é extremamente simples. Primeiramente o que entendemos por angústia O existencialista costuma declarar que o homem é angústia. Isso significa que o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não apenas o que ele escolhe ser, mas é também é um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será para humanidade inteira, não poderia furtar-se do sentimento da sua total e profunda responsabilidade (SARTRE, 2014, p. 28).

Ainda sobre esse conceito sartriano, a experiência da angústia se dá quando o nada da consciência nos condena à liberdade, e dado que a consciência é também sempre consciência de si, então deveria haver algum tipo de apreensão fenomenológica dessa liberdade. Para Reynolds (2014, p. 106), “a angústia pressupõe uma apreensão reflexiva sobre o eu e nossa liberdade para responder a uma situação externa de vários modos diferentes”. Nesse sentido, Sartre diz que é na angústia que o indivíduo tem ação de tomar consciência da sua liberdade, ou seja, a angústia é o modo de ter liberdade como consciência do ser e essa liberdade está em seu ser, colocando-se a si mesmo em questão.

Para Sartre, a angústia é diferente do medo, como Kierkegaard e Heidegger<sup>13</sup> também alegam. O medo se dá diante de entes no mundo, enquanto a angústia é angústia perante si mesmo. Em outras palavras, tememos ser feridos por outros, ou tememos certa situação externa conspirando contra nós, mas sentimos angústia diante da perspectiva de como podemos responder a certa situação. Segundo Penha (1990, p. 81),

Sartre trata de distinguir entre angústias e medo, deixando claro que são noções fundamentalmente diferentes entre si. A consciência se angústia em virtude de alguma coisa, enquanto sente medo diante de algo que lhe é externo, que ameaça a sua existência. O medo decorre de alguma coisa objetiva, determinada. A angústia por sua vez brota do nada. É a consciência do nada que angústia o “para-si”. O nada é o fundamento da angústia.

Diante dessa situação, Sartre destaca que é na angústia que o homem se percebe em seu ser, quão intensamente à liberdade, percebe-se como condenado a ser livre:

[...] livre, livre, inteiramente, com a liberdade de ser um animal ou uma máquina, de aceitar, de recusar, de tergiversar, casar, dar o fora arrasar-se durante anos com aquela cadeia aos pés. Podia fazer o que quisesse, ninguém tinha o direito de aconselhá-lo. Só haveria para ele Bem ou Mal se os inventasse. Em torno dele as coisas se haviam agrupado, aguardavam sem um sinal, sem a menor sugestão. Estava só em meio a um

---

<sup>13</sup>“Kierkegaard, descrevendo a angústia antes da culpa, caracteriza-se como angústia frente a liberdade. Mas Heidegger, que como se sabe, sofreu profundamente a influência de Kierkegaard, considera a angústia ao contrário, como captação do nada” (SARTRE, 1997, p. 72).

silêncio monstruoso, só e livre, sem auxílio nem desculpa, condenado a decidir-se sem apelo possível, condenado a ser livre para sempre (SARTRE, 2012, p. 19).

A angústia sartriana consiste no reconhecimento da liberdade, portanto, como a consciência de nossa própria responsabilidade por nossos processos. Perante essa situação, é a consciência de que nada externo pode nos compelir a ser ou a fazer coisa alguma e, conseguinte, que as falhas e os sucessos de nossas vidas dependem somente de nós mesmos.

Para Reynolds (2014), a angústia está associada à responsabilidade. Ela pode ser muito intimidadora, e isso é assim mesmo, sem contemplar o fato de que, para Sartre, a despeito de ser responsável por toda a humanidade, nenhum indivíduo pode ter controle total sobre a situação que está. Existem, portanto, outros sujeitos, além de nós; embora sejamos livres, não podemos simplesmente determinar a situação, e por isso sentimos angústia diante do mundo, pelo qual somos responsáveis.

Em Sartre, a concepção de liberdade é feita pela análise da consciência como ser fora-de-si. Em outras palavras, tal modo de ser da consciência implica esse conceito de liberdade. Nessa concepção, Moutinho (1995) afirma que a angústia, para Sartre, provém da revelação da nossa liberdade, limitada por si-mesma, isto é, a angústia decorre da descoberta individual da liberdade plena. Essa angústia sartriana só pode acontecer no plano da reflexão, quando engajada no mundo.

Por exemplo, a campainha do despertador que soa toda manhã remete à possibilidade de ir trabalhar, minha possibilidade. Mas, normalmente eu não coloco essa minha possibilidade em questão; na quase totalidade dos atos cotidianos, eu me engajo sempre realizando os meus possíveis. Assim eu me levanto, ou seja, apreendo o apelo da campainha: levantar-me é algo tranquilizador, na medida que em que evita que eu coloque em questão a recusa do trabalho e do mundo (MOUTINHO, 1995, p. 76).

Nota-se, então, que a angústia só pode aparecer no plano da cogitação ou em uma situação de escolha. Logo, ela se manifesta como consequência da condenação existencial e aparece diante da liberdade e da responsabilidade que carrega consigo. Sartre ainda destaca, em *O Ser e o Nada*, que:

A angústia, portanto, é a captação reflexiva da liberdade por ela mesma. Nesse sentido, mundo, aparece se me desgarro do mundo em que havia me comprometido de modo a aprender-me como consciência dotada de compreensão pré-ontológica de sua essência e de sentido pré-judicativo de seus possíveis. Opõem-se ao “espírito de seriedade”, que capta os valores a partir do mundo e reside na substancialização tranquilizadora e coisista dos valores. Na seriedade defino-me a partir do objeto, deixando de lado a priori, como impossíveis, todas as empresas que vou realizar e captando como proveniente do mundo e constitutivo de minhas obrigações e meu ser

o sentido que minha liberdade deu ao mundo. Na angústia, capto-me ao mesmo tempo como totalmente livre e não podemos evitar que o sentimento do mundo provenha em mim (SARTRE, 1997, p. 84).

Então, para Sartre, o existencialismo nunca toma o homem como um fim, porque ele sempre estará por fazer-se, e isso faz com que exista um sentido para o humanismo. O homem está constantemente fora de si mesmo; projetando-se e perdendo-se fora de si ele se faz como homem, perseguindo fins transcendentais, ele é capaz de existir (SARTRE, 2014). O homem existencialista está no coração de uma superação; somente existe um universo humano e sua subjetividade, já enfatizada anteriormente. Assim sendo:

Essa ligação de transcendência, como constitutiva do homem-não no sentido em que Deus é transcendente, mas no sentido de superação-e da subjetividade, no sentido que o homem não se encontra encerrado nele mesmo, mas sempre presente no universo humano é o que denominamos de humanismo existencialista. Humanismo porque lembramos ao homem que não há outro legislador senão ele mesmo, e que é no desamparo que ele decidirá por si mesmo; e porque mostramos que não é voltando-se para si mesmo, mas sempre buscando fora de si um fim que consiste nessa liberação nessa realização particular, que o homem se realizará precisamente como humano (SARTRE, 2014, p. 61).

Levando-se em consideração todos os conceitos mencionados ao longo deste capítulo, os conceitos do existencialismo sartriano levam a acreditar que o homem precisa se encontrar e se convencer de que nada poderá lhe salvar a não ser ele mesmo. Nesse aspecto, o existencialismo é também otimista como doutrina voltada à ação.

### 3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DISCUSSÃO DA “LIBERDADE” NA PERSPECTIVA DE SARTRE

Na Educação de Jovens e Adultos, é importante que sejam discutidos temas, como a liberdade na visão sartriana, para que os alunos dessa modalidade de ensino estejam capacitados para formular seus princípios, que possibilitem a construção da sua autonomia. Esses princípios educacionais e de ensino são importantes para que o aluno passe por uma transformação e isso implica na promoção de sua autonomia.

No livro *O Ser e o Nada*, Sartre conceitua a liberdade, na qual o ser humano é responsável pelas suas escolhas, ou seja, tem a autonomia nas suas ações. No ponto de vista de Sartre, essa autonomia está relacionada a atitudes do ser humano em escolher livremente.

Isso posto, na EJA é importante ressaltar nos alunos o projeto de vida, que para Sartre, poderá ser construído pela ação. Segundo Sartre (2001), o ser humano é projeto, e encontra-se livre para executá-lo; nesse caso, o ser humano seria autônomo para tal? A autonomia em Sartre pode ser vista como um derivado do conceito de liberdade e, nesse caso, esse conceito será pensado na perspectiva da educação e não como compreensão do seu caráter fenomenológico de transcendência.

Na escola, nota-se como é importante que os alunos participem da construção de seu projeto de vida. Sartre afirma que existência é liberdade, e todo ser humano é livre para executar o seu projeto de vida, mas sempre considerando o outro, que confere um limite à liberdade de cada um. Então, pode-se entender que cada ser humano, ao executar o seu projeto de vida, tem atitudes autônomas? Se a autonomia for considerada como a liberdade e competência de escolher e decidir sobre a sua própria vida, pode ser sim, mas a presença e o olhar do outro devem reconhecê-lo e reconhecer a sua liberdade. Então, a autonomia é vivenciada pelo parasi, quando esse exerce a sua liberdade através das escolhas que ele tem de fazer de si ao longo da sua existência.

Sartre esclarece que é livre aquele que pode *obter seus projetos*. No entanto, é preciso distinguir entre o fim projetado e a realização desse fim. Não basta conceber, para realizar; é preciso agir no mundo na direção dessa concretização. Se assim não fosse, não nos distinguiríamos de nossos sonhos, nos quais o possível não se aponta do real. Portanto, a liberdade não é somente dizer que se quer algo, mas fazê-lo acontecer. O homem é aquele que *faz e nesse fazer se faz*.

No que concerne à educação de jovens e adultos na atualidade, como educação popular, é importante que se destaque nesse ensino o tema da liberdade como condição humana, para

que, com isso, esses alunos saiam do mecanismo da alienação. Essa liberdade, para os alunos da EJA, é a sua condição humana, ainda que o homem não se veja como livre, pelo impedimento que a alienação lhe traz. O nascimento existencial implica em consciência reflexiva crítica, em desalienação, quando o homem, enfim, vivencia-se enquanto liberdade – liberdade que sempre foi, mesmo sem o saber. Com o nascimento existencial, ele não ganha sua liberdade, pois ela nunca o deixou. O que ele ganha é a certeza de que é liberdade, sempre o foi e será sempre. E essa certeza poderá – este é o esperado – lhe guiar nas ações no mundo, no sentido de um maior comprometimento, de um engajamento. Ainda sobre o processo de alienação na educação de jovens e adultos:

A alienação não nos permite situar-nos na situação vivida, o que envolve a criticidade, impede a cada um o pleno controle das situações vividas, e o próprio domínio das consequências dos atos realizados no mundo. Mas a alienação não tira do homem sua liberdade. Este é um conceito muito difícil de ser apropriado e pode-se ver compreensões equivocadas a respeito, no sentido de situá-la no plano vivencial do ser. Então, se ouve questionamentos: “mas que liberdade é esta, se o indivíduo não tinha outra escolha?” Esta pergunta só faz sentido se situada no plano psicológico e antropológico do ser. Mas a liberdade sartriana se situa no plano ontológico: é a condição humana, da qual o homem não pode se libertar! Para Sartre, o homem está condenado a ser livre. E isto significa que o homem é o resultado de suas escolhas. Mas estas escolhas são sempre em situação, as escolhas se situam no plano psicológico e antropológico. A liberdade se situa no plano ontológico (MOREIRA, 2012, p. 3).

Os jovens e adultos que integram a EJA vivem uma alienação, no sentido de não terem uma visão de homem, porque, para eles, não se pode ter a influência nas suas ações dentro do mundo, uma vez que esse mundo é fruto de todos os homens, que são todos, igualmente, liberdades. Existe, assim, uma alienação desses estudantes, ainda no que se refere à atitude de não se sentirem fazendo parte de uma história.

É notório que a sala de aula é um espaço de olhares que dizem, questionam, revelam, estimulam, provocam o outro a ser ele mesmo em exercício de libertação e liberdade. O ensino de Filosofia focará a individualidade de cada um à sua liberdade, pois é no encontro com o “si mesmo” que cada um pode perceber seus medos, frustrações e esperanças, e o melhor modo de usar a razão. O primeiro passo para uma educação qualitativa é entendermos a nós mesmos.

Diante dessa perspectiva, discutir nas aulas de Filosofia a liberdade sartriana faz com que os alunos da educação de jovens e adultos entendam que eles são os protagonistas da sua realidade, que são o sujeito da sua história. Assim:

A liberdade em Sartre é um conceito ontológico. O homem é livre, isso porque ele não é um “si mesmo”, mas “presença a si”. Quer dizer, o ser que é em-si, que coincide

consigo mesmo, não pode ser livre, já que está condenado ao determinismo de “ser o que é”. O homem, porém, mesmo que pretenda, não consegue coincidir consigo mesmo, posto que “é o que não é e não é o que é”, o que quer dizer que ele é obrigado a fazer-se, em vez de, simplesmente, ser. Ele é “presença” em um mundo que exige sua posição ou atuação constante (SCHNEIDER, 2011, p. 168).

Trazer o aluno da EJA à discussão da liberdade existencial de Sartre tem por objetivo levar esses homens e mulheres a se deparar com a possibilidade de reflexão acerca da liberdade e da moral, conforme o pensamento do filósofo. Por meio dessa proposta de reflexão, busca-se demonstrar que, a partir da educação, é possível conduzir o existente humano à reflexão sobre a sua condição moral e a sua condição de liberdade, tendo como principal agente o professor e a relação estabelecida entre professor e aluno.

As discussões da liberdade sartriana na educação de jovens e adultos fará com que o professor conduza os seus alunos à reflexão acerca de sua liberdade existencial. Isso não os conscientiza apenas da liberdade de se construir, de se fazer, mas também da liberdade ética.

Além disso, essas discussões que o professor proporciona na sala de aula tornarão o aluno da EJA um educando engajado, levando esse educando a enfrentar toda a diversidade que sua situação existencial e histórica impõe, ou seja, leva esse educando a se responsabilizar não somente pelos seus atos, mas também pelas consequências desses atos em sua realidade social e histórica.

O ensino da liberdade de Sartre para os alunos fará com que os mesmos possam ter conhecimento da sua liberdade de refletir, e assim dar origem ao seu projeto existencial, permanecendo conscientes da sua responsabilidade diante das suas escolhas, que precisam ser realizadas de maneira reflexiva. A escolha feita de maneira reflexiva faz com que o educando tenha consciência do que escolhe para seu projeto existencial, da responsabilidade perante a realidade, das facticidades que existem na transcendência rumo a seu projeto existencial. Assim sendo:

O existencialismo sartriano traz possibilidades de uma educação que leve o educador a instruir, por meio da conversão radical, o aluno a se tornar um ser autêntico, ou seja, que tem consciência de sua liberdade existencial seguido da responsabilidade, sem buscar amparo em uma moral determinada, que tire a responsabilidade sobre suas escolhas. Seguindo o pensamento de Sartre de que o homem é livre para criar seus próprios valores, o educando deve conscientizar-se de que é livre para escolher seus próprios valores, pois é ele o responsável por lhes aderir significado e responsável também por suas consequências. Este processo de escolha causa no homem grande angústia, pois somente ele é quem pode escolher, ele está só e desamparado, sendo o responsável pelas consequências. Isso pode fazer com que o homem busque amparo em algum tipo de moral que o “console”, o que o leva a questão da inautenticidade e má-fé (FRASSAN, PRINA e VIEIRA, 2014, p. 13).

O ensino da liberdade na EJA possibilitará que esses alunos se concebam livres e construtores de seus próprios conhecimentos e, portanto, responsáveis por essa construção, independente de quaisquer forças coercitivas, de quaisquer condições situacionais, e sempre o sujeito responsável por si, por sua própria construção. Os alunos jovens e adultos, no decorrer das aulas sobre a liberdade, construirão uma visão na centralidade e desenvolvimento da sua capacidade criativa, livre e autônoma, e o objetivo da aula será ainda na construção do desenvolvimento das suas habilidades pessoais, e de seu posicionamento político-ético no mundo.

Logo, os alunos da EJA, problematizando durante as aulas de Filosofia sobre o tema liberdade, irão fazer uma reflexão, que é a sua condição ontológica e situada na materialidade do mundo, o que torna o homem sempre um ser em situação. Porém, não vítima da situação em que estão imersos, porque sempre há algo que se pode fazer dentro dela, e ele será o resultado de suas escolhas. Além disso, a discussão do tema na sala de aula fará com que os alunos da EJA entendam o que é a liberdade, encontrem o seu projeto e enxerguem-se como os únicos responsáveis por essa realização, o que também levará o aluno a uma consciência reflexiva. Entretanto, não se deve ater a isso, induzindo o educando a distinguir a necessidade da ação para conseguir esse projeto e a reconhecer que existem, sim, as facticidades no caminho para se realizar o projeto proposto. Dessa forma, o educando é levado a agir, tendo consciência de que terá obstáculos a transcender. O aluno, ao vivenciar nas aulas a liberdade sartriana, conseguirá perceber os seus esforços e suas responsabilidades de sujeito livre, que é responsável pelos seus atos, ou seja, por sua existência concreta<sup>14</sup>, que precisa experimentar a cada dia a construção de seu conhecimento. Eles pensarão a condição humana que é pensar no que eles fazem, desejam e querem da vida.

A Filosofia na EJA tem um papel de criar condições nos alunos para cultivar o seu pensamento crítico e reflexivo, possibilitando, assim, ter uma vida livre e com autonomia. Logo, a Filosofia tem capacidade de formar o homem moralmente e culturalmente, promovendo-o do seu estado de minoridade em direção à maioria, ou seja, seu estado de liberdade.

---

<sup>14</sup>A incumbência da Filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. E é assim que a Filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo” (SEVERINO, 2007, p. 1-2). Dessa forma, o papel da Filosofia é o de auxiliar o jovem a “compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. O sentido dessa formação parece evidenciar-se como um antídoto contra o processo de alienação (para que se possa aprender a usar a cabeça), ou contra a consciência amorfa. O ensino de Filosofia se apresenta como uma alternativa pedagógica para a orientação de um certo tipo de comportamento intelectualizado e crítico, responsável por orientar os cidadãos do mundo para uma conduta esclarecida e democrática.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA PARA O PROJETO

Para a produção do estudo, utilizou-se o método aplicado com rigor, para assim garantir confiabilidade para a pesquisa científica. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com os autores referidos ao tema proposto, através de livros e artigos. A pesquisa bibliográfica é comentada por Prodanov e Freitas (2013):

Os demais tipos de pesquisa também envolvem o estudo bibliográfico, pois todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico. Para a pesquisa bibliográfica, é interessante utilizar as fichas de leitura, que facilitam a organização das informações obtidas. Quanto às etapas da pesquisa bibliográfica, destacamos, aqui, alguns itens essenciais que se caracterizam como etapas imprescindíveis para a realização da pesquisa bibliográfica: 1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca das fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização lógica do assunto; 9) redação do texto (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 55).

O estudo qualitativo foi empregado no ambiente da pesquisa para a coleta dos dados. Durante o trabalho, a pesquisadora teve contato direto com a sala de aula de forma intensa. Os dados coletados durante a intervenção na escola foram descritivos, angariando o maior número plausível de dados viventes no campo de estudo analisado, preocupando-se muito mais com o procedimento do que com o produto na qualidade do trabalho. A pesquisa qualitativa é uma pesquisa descritiva, onde os dados obtidos são analisados indutivamente, a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicos. As entrevistas, as pesquisas de levantamento e observações foram efetivadas de forma on-line. O encontro foi realizado durante as aulas remotas e foi enviada uma apostila, no formato PDF, para os alunos, pelos grupos de WhatsApp das salas do terceiro e segundo ano do EJA, como também formulários do Google®.

O trabalho na sala de aula teve como objetivo uma pesquisa exploratória, pois teve como finalidade buscar um olhar geral, mesmo que por aproximação de um determinado fato.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (GIL, 2008, p.28).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas estruturadas e não estruturadas, para saber as opiniões e entendimentos dos alunos acerca do tema “liberdade” para Sartre, durante as aulas realizadas para a consolidação da pesquisa.

Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas (GIL, 2008, p. 114).

A técnica utilizada foram os questionários, para coletar dados sobre o perfil dos alunos da EJA da unidade escolar. A escolha da aplicação do questionário ocorreu porque essa técnica de investigação é composta com o intuito de obter informações sobre esse público. Dessa forma, foi possível obter e traduzir os objetivos da presente pesquisa, bem como descrever as características da população pesquisada. O questionário proporciona algumas vantagens, como:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008 p. 122).

A pesquisa foi um estudo de caso, sendo que o foco era investigar um fenômeno da atualidade dentro do contexto dos alunos da Escola Estadual Marechal Rondon, para assim se obter um conhecimento maior e detalhado do tema em questão. Gil (2008, p. 58) ressalta que:

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo foi feito por amostragem de alunos do segundo e terceiro anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, uma amostra do universo da população, por meio do qual se estabeleceram as características desse universo. A amostra foi coletada de forma aleatória dos estudantes que fizeram parte da pesquisa nas turmas avaliadas. A pesquisa foi um estudo de caso porque foi uma análise profunda e detalhada do contexto escolar, além de analisar um fenômeno da atualidade. Para Severino (2007, p. 121) o estudo de caso é voltado para um caso

particular, que deve ser representativo, para assim “fundamentar uma generalização em situações análogas, autorizando inferências”. Durante a pesquisa na escola, fez-se um número de anotações e registros para tentar ao máximo ficar próximo da realidade observada dos alunos. A observação participante foi utilizada como técnica de coleta de dados durante as aulas, tendo em vista que ocorreu uma interação no cotidiano, abrangendo discussões e questionamentos para desvendar as interpretações dos alunos que participaram da pesquisa. No decorrer do estudo, ocorreu a análise de documentos da escola Marechal Rondon e entrevistas, como mencionado anteriormente. Severino (2007, p. 120) destaca que a pesquisa participante é: “Aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

Durante todo o estudo, o foco da pesquisadora foi pautado no diálogo e interação direta com os alunos e sua realidade, fazendo com que a sala de aula se tornasse um espaço de aproximação de várias dimensões interligadas, que permitiam a compreensão da realidade, bem como a individualidade de cada aluno.

#### **4.1 Escola Estadual Marechal Rondon: campo de pesquisa**

A Escola Estadual Marechal Rondon, localizada na Praça Marechal Rondon, 522 – Bairro Neblina, em Araguaína/Tocantins, foi fundada em 1970, por iniciativa do Sr. Alberto Primo, conhecido por Primo do Conterrâneo, e a Sra. Maria José Ferraz, conhecida como Dona Nina Ferraz. Essa ação foi determinada pelo amplo número de crianças e adolescentes que moravam no bairro e adjacências, que representavam uma crescente demanda educacional. Na ocasião, a comunidade local reuniu-se e decidiu construir a escola. O terreno em que o prédio seria erguido foi doado pelo Sr. Cassimiro Ferreira Soares, primeiro subprefeito de Araguaína.

A Unidade Escolar começou a ser construída pela comunidade no início de 1970 e contou com o apoio da Prefeitura Municipal de Araguaína, na gestão do Sr. José Alves da Silva Barros Sobrinho (Zeca Barros). Foram edificadas duas salas de aula grandes, que foram inauguradas no final do primeiro semestre daquele ano, com o nome de Grupo Escolar Marechal Rondon.

De acordo com os relatos dos pioneiros, as aulas tiveram início graças a uma parceria com a Universidade Federal de Goiás – UFG. De 1971 a 1980, a Escola funcionou com 109 alunos, ofertando a primeira fase do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série; de 1981 em diante, foi implantada a segunda fase do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série; no ano de 2011, a Escola

passou a ofertar a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) – 3º segmento; no ano de 2012, foi introduzido na Escola o Programa Mais Educação, que funcionava como reforço escolar no contra turno, com o acompanhamento pedagógico – orientação de estudos e leituras (Português e Matemática) e, ainda, com as atividades de dança, esporte (futsal) e Iniciação Musical; e, no ano de 2017, a Escola passou a ofertar, também, o Ensino Médio Regular, no período noturno.

O Grupo Escolar Marechal Rondon funcionou com a autorização nº 909, de 14 de janeiro de 1973, do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Posteriormente, foi reconhecido pela Lei nº 9.977/86, de 14 de janeiro de 1986 e autorizado pela Resolução nº 007/89 de 25 de outubro de 1989, passando a ser denominado pelo nome de Escola Estadual Marechal Rondon. A Escola tem como patrono o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, grande desbravador dessa região e um dos mais brilhantes oficiais do Exército Brasileiro. As autorizações para funcionamento dos segmentos ofertados foram renovadas recentemente pelos seguintes instrumentos legais: Ensino Fundamental, pela Portaria – SEDUC, nº 1853, de 14 de julho de 2016; EJA, pela Portaria nº 1388, de 8 de maio de 2018; Ensino Médio Regular, pela Resolução CCE/TO nº 001, de 17 de janeiro de 2018.

A Escola Estadual Marechal Rondon fundamenta suas práticas pedagógicas no conhecimento empírico, colocando em exercício métodos novos, adaptados aos tradicionais, procurando se adequar às necessidades e limitações do meio social, partindo de experiências num processo ativo de construção do indivíduo e norteado a partir de pensadores como: Jean Piaget, Paulo Freire, Sócrates, Emília Ferrero, Ana Maria Teberosky e outros. A Escola parte do pressuposto de que o educando é um ser pensante, crítico e formador de opiniões, capaz de exercer sua cidadania como um ser construtivo do processo social, voltado para o compromisso de elevar sua aprendizagem, para a conscientização de sua visão de mundo, para a transformação da realidade e para definir o perfil do ser humano que estamos ajudando a formar. As metodologias adotadas nas salas de aula estão sendo renovadas pouco a pouco, com o objetivo de se adequar às mudanças, a fim de equiparar a qualidade no ensino. Já se observam aulas inovadoras, criativas e dinâmicas, feitas de recursos simples e paradidáticos, como: recortes, jornais, jogos, vídeos, revistas, músicas e atividades de sondagem, experiências de reflexão e, também, a promoção de atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos e teatro. Dessa forma, tende-se a tornar a aula prazerosa e desperta-se o conhecimento dos alunos, que é e deve ser sempre a prioridade de toda a Escola. Conforme as mudanças preconizadas, a comunidade escolar vem repensando seu papel desde o início do ano letivo, nas formações continuadas. A equipe tem demonstrado preocupação em

promover “uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”, conforme apresentação de Mendonça Filho, ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC tem sido objeto de estudo contínuo nos planejamentos por área e nos planejamentos coletivos, com objetivo de se preparar para a adequação ao novo currículo estadual, materializado pelo Documento Curricular do Tocantins (DCT).

#### 4.2 Estrutura física da Escola Estadual Marechal Rondon

Atualmente, a Escola Estadual Marechal Rondon tem uma estrutura física com: 12 salas de aulas, amplas; varandas cobertas, distribuídas em dois pavilhões; 01 biblioteca com um vasto acervo bibliográfico; 01 sala de professores, adequada às necessidades dos docentes; 01 secretaria com o espaço adequado para o trabalho; 01 Laboratório de Informática; 01 cozinha; 01 depósito para merenda escolar; 02 depósitos de materiais de limpeza; 01 sala para guardar materiais diversos, inativa; 01 sala administrativa; 01 sala de recursos; 01 Quadra de Esportes, coberta, onde são realizadas as aulas práticas de Educação Física e os eventos da escola; 02 banheiros para os funcionários: um masculino e outro feminino; 02 banheiros para alunos: um masculino e outro feminino, com 04 boxes cada um; 01 sala para coordenação pedagógica; 01 almoxarifado para o material de expediente; 01 sala para o arquivo inativo; 01 sala da direção; 01 sala da Coordenação de Apoio Escolar; e 01 sala de orientação educacional. O prédio escolar encontra-se em bom estado de conservação, com salas iluminadas, bem arejadas, oferecendo condições de funcionamento normal às atividades propostas, sem ocasionar prejuízos aos educandos. A Figura 1 mostra algumas das estruturas da escola.

Figura 1 - Estrutura da Escola Estadual Marechal Rondon



Fonte: acervo da autora, 2020.

### 4.3 Recursos metodológicos utilizados durante as aulas no período Pós-COVID-19

O novo coronavírus trouxe enormes transformações em todas as esferas da nossa sociedade. Na educação, a primeira medida tomada foi a suspensão das aulas presenciais, como forma de distanciamento social, o que acarretou um grande desafio na escola.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 18 de março de 2020, afirmou que pelo menos 85 países fecharam parcial ou totalmente as atividades presenciais nas escolas para tentar conter a propagação do novo coronavírus, impactando mais de 776,7 milhões de crianças e jovens estudantes razão pela qual a organização optou por apoiar o ensino e aprendizado à distância e inclusivo, sendo isso discutido em um evento virtual, do qual participaram os governos de 73 países (MÉDICI, TATTO e LEÃO, 2020, p. 138).

O novo coronavírus é uma doença infecciosa, causada por um novo vírus chamado SARS-Cov-2. A doença tem como principais sintomas: febre, cansaço, tosse, podendo causar complicações graves e síndrome respiratória grave (SRAG). Até agora, segundo estudos, as pessoas mais suscetíveis a sofrerem complicações graves, ocasionadas pela COVID-19, são pessoas com condições pré-existentes (pressão alta, doenças cardíacas, doenças pulmonares, câncer ou diabetes).

Uma das medidas de combater esse novo coronavírus é o distanciamento social, para assim diminuir o contágio das pessoas e a disseminação da doença. Durante o mês de março de 2020, o governo estadual decretou a suspensão das atividades escolares presenciais de todas as redes de ensino do Estado do Tocantins e, assim, os alunos ficaram sem assistir às aulas.

No mês de agosto de 2020, a Secretária de Educação do Estado do Tocantins retornou as aulas dentro da escola, mas agora de forma remota. Diante desse novo contexto, ocorreu um desafio da escola de elaborar novas perspectivas de processo de ensino/aprendizagem, que contribuíssem tanto com a educação dos alunos, quanto para os docentes terem resultados positivos na sua caminhada.

A Escola, então, realizou oficinas, palestras, *webinários* e outras atividades, utilizando recursos tecnológicos e pedagógicos para os docentes. Essas estratégias tiveram como meta principal possibilitar a participação de professores, alunos, pais, e comunidade escolar em geral, em momentos de construção e compartilhamento de conhecimentos úteis às suas demandas sociais do presente contexto da pandemia da COVID-19.

Todas as estratégias planejadas pela Escola Estadual Marechal Rondon, durante o contexto da pandemia, tiveram como apoio os cinco pilares da Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Estado do Tocantins para o retorno das atividades escolares:

- A segurança dos profissionais de educação e dos estudantes;
- O respeito à diversidade da comunidade escolar;
- A garantia do ano letivo para os estudantes da 3ª série, ainda no ano civil 2020;
- A garantia da conclusão do ano letivo para todos os estudantes, independente do calendário civil; e
- A garantia de que o ano letivo de 2021 transcorreria independente do ano de 2020.

A Escola, dentro desse novo contexto, elaborou estratégias de ensino para aprendizagem dos seus alunos, de acordo com os resultados alcançados tanto no ano letivo de 2019, quanto no primeiro bimestre do ano de 2020, quando as aulas ainda eram presenciais. Assim, foram desenvolvidas atividades que observassem as questões dos alunos. Após a identificação das áreas e etapas de ensino que seriam contempladas pelas ações interventivas, a equipe se reuniu remotamente para planejar as atividades que seriam desenvolvidas, bem como selecionar as metodologias e recursos mais adequados ao momento atípico que estavam vivenciando.

A suspensão das aulas presenciais foi repentina. Os alunos e professores não estavam devidamente preparados para essa nova ocasião e como iriam desenvolver atividades remotas com os alunos da escola pesquisada. Assim, as aulas remotas foram necessárias para continuar a aprendizagem dos alunos e prosseguir com a nova caminhada e desafios propostos pelo novo coronavírus durante o ano de 2020.

Essa modalidade de ensino durante o ano ficou conhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE), já que foi utilizada em condições emergenciais, nas quais as atividades educativas presenciais careceram serem suspensas, como sucedeu no cenário mundial, em função da pandemia de COVID-19.

Hodges et al. (2020) comentam que a educação remota é uma estratégia emergencial que almeja o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de forma *on-line*. Esses conteúdos seriam antes executados de forma presencial, porém devido ao dano da pandemia do novo coronavírus, a saída mais dinâmica foi o uso das tecnologias e da internet, a fim de possibilitar as práticas pedagógicas.

O ensino remoto, nessa nova conjuntura, fez-se necessário na realidade escolar, e de tal modo aconteceu com as aulas em tempo real. Nessa perspectiva, o professor e os alunos

interagiram em tempo real na transmissão, assim o cotidiano da sala de aula foi levado ao ambiente virtual de aprendizagem ou salas de reuniões. Existem dois tipos de ensino remoto:

**INTERAÇÕES VIRTUAIS SÍNCRONAS** As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea. Exemplos: bate-papos virtuais (chats), *webconferências*, audioconferências, videoconferências, *lives* etc.  
**INTERAÇÕES VIRTUAIS ASSÍNCRONAS:** As interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial. Exemplos: fóruns virtuais, blogs, wikis, videoaulas gravadas etc. (OLIVEIRA et al., 2020, p. 11).

O ensino remoto está sendo utilizado por diversas escolas e apresenta-se como um modelo desafiador para os docentes, que precisam se apropriar, rapidamente, de bases conceituais, teóricas e metodológicas para redimensionar seus planejamentos didáticos e suas práticas pedagógicas. As aulas remotas forçam os alunos para uma maior autonomia para a sua aprendizagem. Eles necessitam ter responsabilidade com esse processo. Além disso, um fato importante nesse sistema de ensino, é que alunos que têm poucos recursos digitais, como também a inexistência de conexão de internet, podem ter dificuldade nesse processo de ensino

Assim, com a publicação do Decreto 6.211, de 29 de janeiro de 2021, que permitiu a retomada da oferta de atividades educacionais presenciais, facultando também a oferta não presencial, as unidades de ensino foram apontadas a organizarem seus planos pedagógicos pautados na estratégia <sup>15</sup>híbrida de ensino.

Durante a pandemia da COVID-19, a escola teve como primeira estratégia estabelecer contato com os pais, responsáveis ou com os próprios alunos. O mecanismo de comunicação foi através de um aplicativo de mensagens instantâneas, o WhatsApp. Esse aplicativo foi escolhido por ser o mais popular dentre aqueles com a mesma proposta de contato. Inicialmente, a escola criou um grupo para cada série de ensino, no qual buscaram adicionar todos os contatos dos responsáveis pelas matrículas dos alunos, conforme cadastro no Sistema de Gerenciamento Educacional (SGE). Ao utilizar grupos de WhatsApp como ferramenta de comunicação,

---

<sup>15</sup> Ensino híbrido é uma metodologia que permite convergir as práticas pedagógicas da educação presencial e não presencial. O atendimento das necessidades educativas dos alunos ocorre por meio das atividades pedagógicas baseadas nos formatos tradicionais, tais como, os roteiros de estudos impressos e o livro didático e/ou tecnologias digitais, mediado pelo professor, contribuindo significativamente para aprendizagem dos estudantes. Para tanto, é necessário que os conteúdos sejam previamente planejados na perspectiva de habilidades e competências essenciais, considerando as seguintes etapas: Triagem de habilidades/competências/conteúdos a serem trabalhados de forma presencial e não presencial; Definição das melhores estratégias de abordagem de conteúdos, nos espaços presenciais e não presenciais; Definição/identificação dos papéis (SEDUC, 2021, p.38).

conseguiram restabelecer contato com a grande maioria dos responsáveis pelos alunos ou com os próprios alunos. Inclusive, a escola realizou uma reunião de pais e mestres, remotamente, que contou com uma participação significativa da comunidade escolar. Logo depois, o passo seguinte foi restaurar o vínculo com os alunos, o que foi facilitado pelo fato de já se ter o contato dos responsáveis, e por vários deles já seguirem a página da Escola no Facebook. Outra rede social utilizada pela escola foi o Instagram, pois, hoje em dia, é uma das mais populares na nossa sociedade. Aliás, muitos dos alunos já seguiam perfis de alguns professores da unidade escolar. A Escola criou na rede social o perfil privado Marechal Rondon Online no Instagram, cuja proposta foi estabelecer uma dependência virtual da escola. Nesse perfil, foram aceitas as “solicitações para seguir” apenas dos alunos devidamente matriculados no ano letivo de 2020, além dos professores, pais ou responsáveis.

A escola convidou os alunos para o perfil do Instagram, nos grupos do WhatsApp e página no Facebook. Os alunos começaram a seguir os perfis citados, conforme pode ser constatado no perfil do Instagram *@marechalrondononline*. A partir dessa rede social, a unidade escolar alcançou cerca de 80% dos alunos matriculados em todos os anos do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano e na EJA. Além do WhatsApp e do Instagram, os alunos foram instruídos a instalarem, em seus aparelhos de acesso à internet, o aplicativo de web conferência Google Meet, para as aulas.

Os serviços de comunicação por vídeo têm se configurado como uma ferramenta fundamental para a realização das atividades escolares, uma vez que eles possibilitam a interação em áudio, vídeo e chat, de forma simultânea, além de recursos de gravação e compartilhamento das reuniões.

Outra ferramenta tecnológica utilizada em nossas atividades foi o Google Sala de Aula, um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário que tenha uma conta do Google pessoal. Essa ferramenta possibilita o envio e recebimento de atividades para os alunos de forma remota, além de funcionar como uma sala de aula virtual.

Em relação aos professores, foi detectado pela equipe gestora uma falta técnica para operar as ferramentas digitais acima caracterizadas, pois muitos não tinham amplo conhecimento dos recursos tecnológicos. Assim, objetivando contribuir com a formação continuada dos docentes, foram realizadas oficinas remotas, via Google Meet, cujo propósito era proporcionar aos participantes um treinamento no uso de recursos tecnológicos na educação, durante a pandemia da COVID-19.

Além das ferramentas já citadas, foram objetos de treinamento o Youtube (plataforma de compartilhamento de vídeos) e o Google Drive (serviço de armazenamento na nuvem), para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Para a realização das oficinas, *lives* e *webinários*, a escola elaborou banners contendo data, horário, tema, responsável pela atividade, público-alvo e o *link* do Google Meet, para acesso à sala de reunião virtual. Nas atividades direcionadas aos alunos, foram divulgados os banners nos grupos do WhatsApp dos responsáveis, no *feed* e *stories* do Perfil Marechal Rondon Online, no Instagram. Nas oficinas direcionadas aos professores da unidade, foram divulgados os banners nos grupos do WhatsApp da Escola e nos *status* e perfis dos aplicativos de mídia social criadas para esses fins.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 Perfil dos alunos da EJA da Escola Estadual Marechal Rondon

A pesquisa por amostragem demonstrou que 23% dos alunos da EJA eram do sexo feminino e 77% do sexo masculinos, conforme Figura 2. Nessa perspectiva, destaca-se que, historicamente, as mulheres foram excluídas das escolas, não somente pela necessidade de trabalhar, pelas questões financeira e social ou por não ter vagas na escola, mas também por razões culturais, questões de gênero, onde a mulher ideal, que cuidava da casa, filhos e marido, está, hoje, presa a múltiplas funções na sociedade patriarcal em que vivemos.

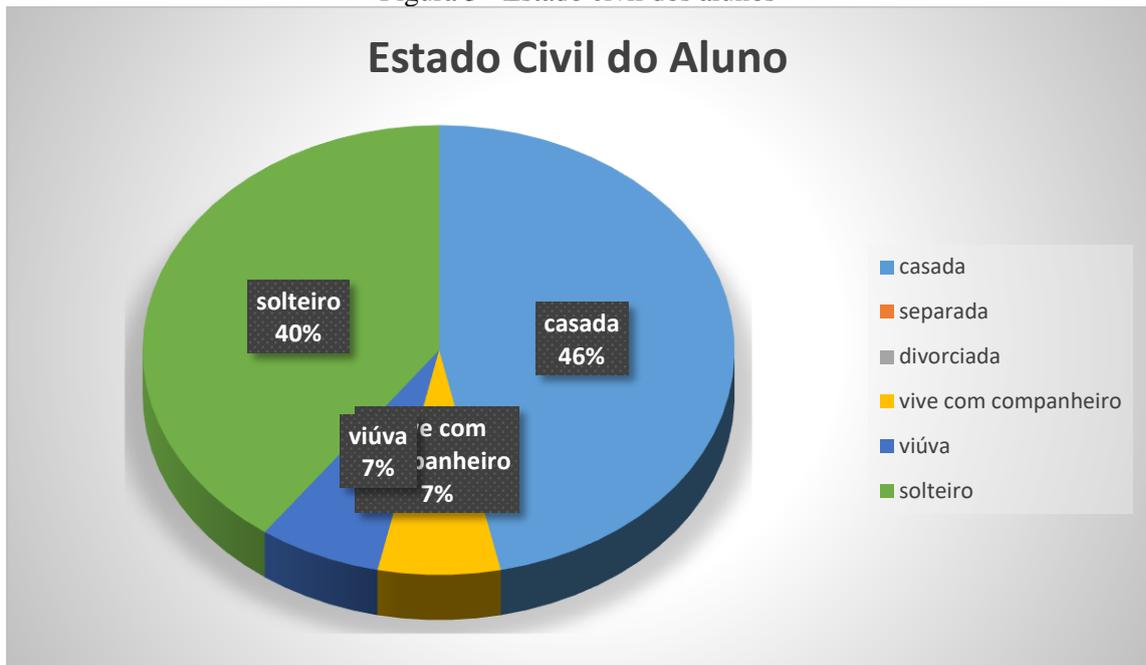
Figura 2 - Sexo dos alunos da EJA



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

Com relação ao estado civil, percebeu-se que 46% dos entrevistados eram solteiros, 38% eram casados, 8% viúvos, 8% viviam com seus companheiros, como mostra a Figura 3.

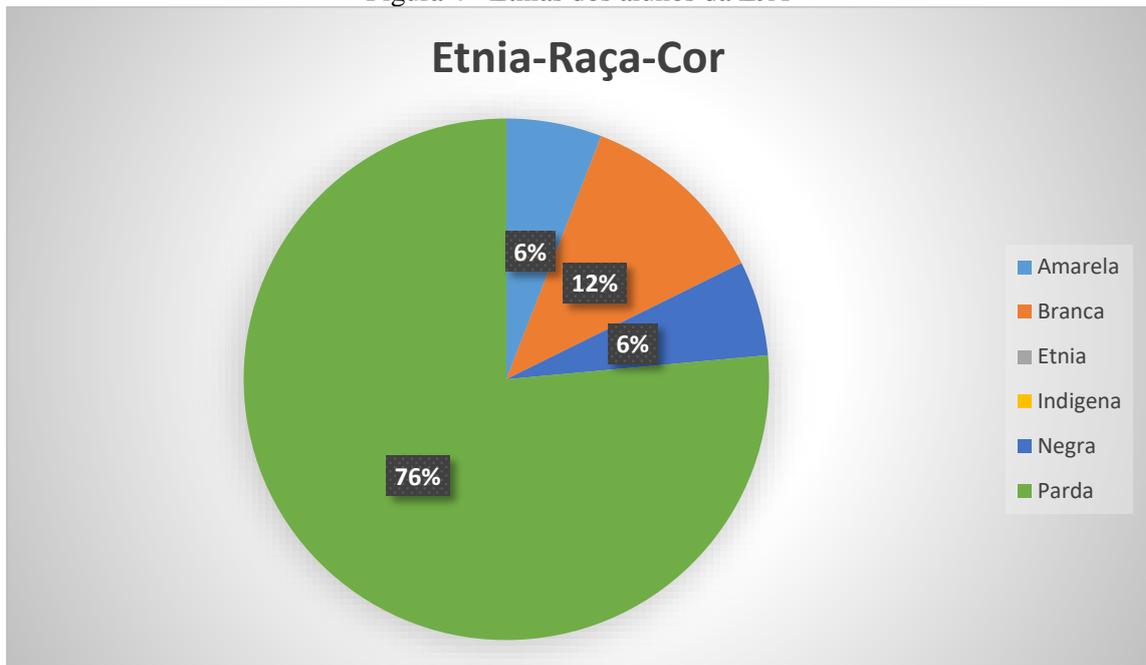
Figura 3 - Estado civil dos alunos



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

Com relação à etnia, 72% dos alunos eram pardos, 7% amarelos, 7% negros, 14% brancos (Figura 4). Destarte, a maioria dos alunos se autodeclararam pardos. Assim, os jovens e adultos presentes na Escola, na maioria das vezes, tiveram um caminho mais acidentado, distorção idade-série, evasão escolar e, com isso, observa-se a desigualdade social na estruturação do nosso país.

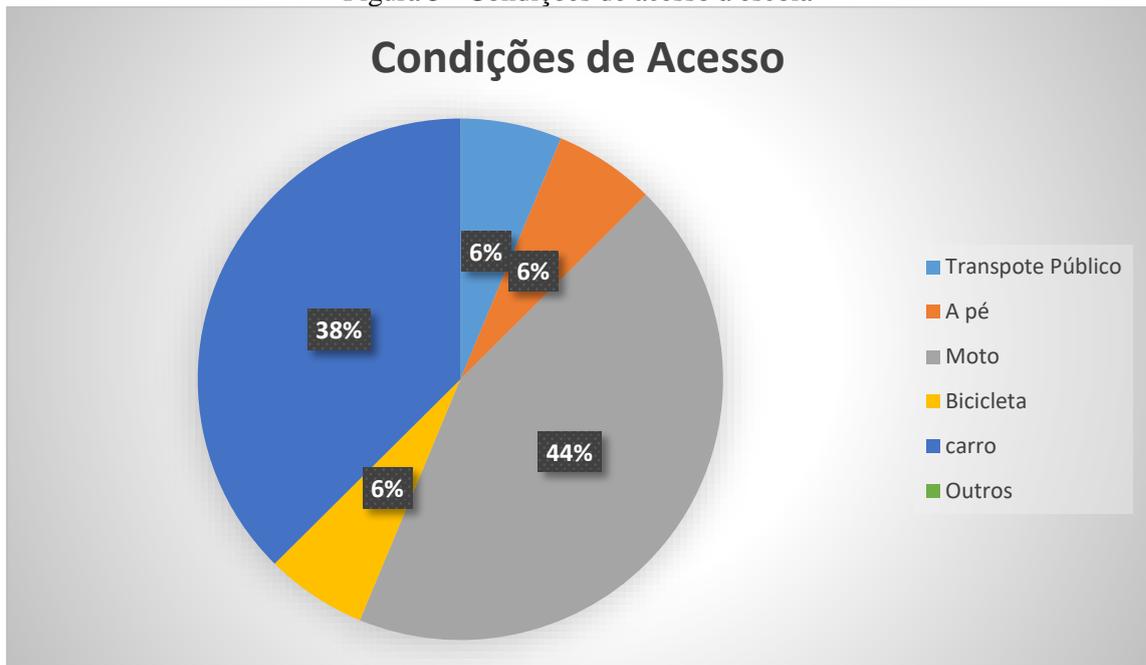
Figura 4 - Etnias dos alunos da EJA



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

Sobre as condições de acesso para irem à escola, os alunos da EJA responderam que 44% vão de moto, 38% vão de carro, 6% utilizam o transporte público, 6% vão caminhando e 6% utilizam como transporte a bicicleta (Figura 5). Constatou-se que a maioria dos alunos têm facilidade de acesso à escola.

Figura 5 - Condições de acesso à escola



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

Quanto ao tempo que ficaram fora da escola, 74% dos alunos ressaltaram que ficaram entre 1 até 5 anos sem estudar; 5% entre 5 e 10 anos; 5% afirmaram que nunca pararam de estudar; 5% ficaram mais de 15 anos sem ir à escola (Figura 6). A procura dos adultos e jovens para retornar às aulas, depois de um tempo sem frequentar a escola, não acontece de forma repentina. Esses estudantes tomam uma decisão que envolve seus familiares, patrões, condições de trabalho e o acesso de sua casa para as escolas. A EJA Concentra-se em um processo de idas e vindas do ambiente educacional, às vezes com desistências, assim essa modalidade de ensino um desafio, na qual os alunos têm liberdade para criar um projeto da sua existência

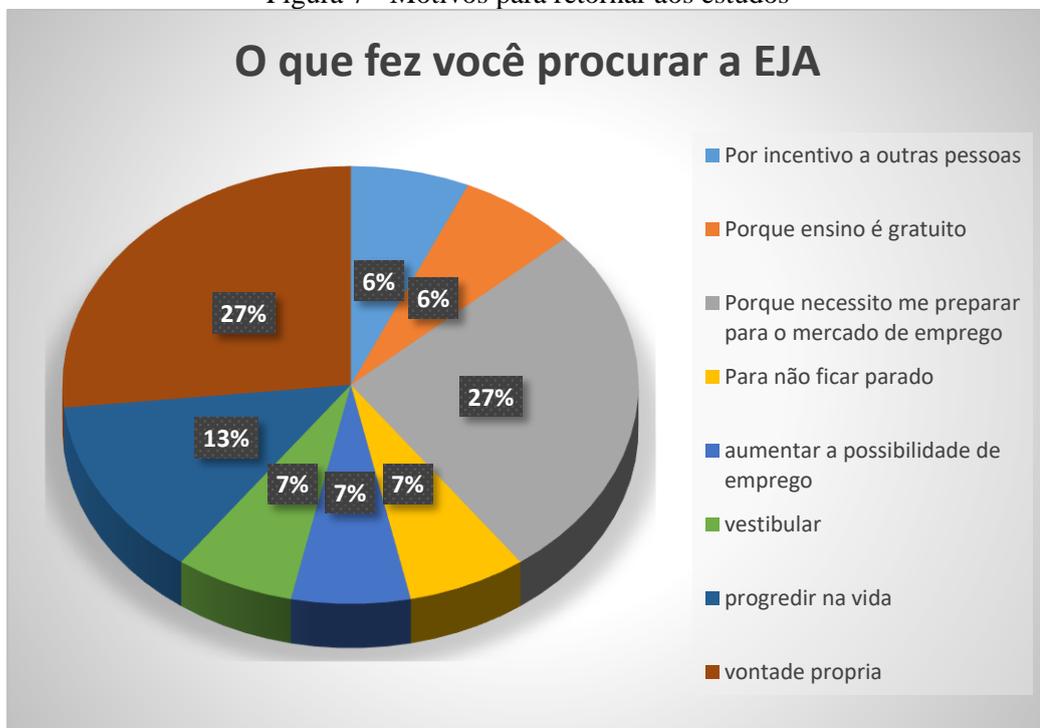
Figura 6 - Tempo que o aluno ficou sem estudar



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas pelos alunos da EJA para retornar os estudos, a maioria, cerca de 29%, descreveram que procuraram a escola por vontade própria; 29% afirmaram que voltaram pois necessitavam se preparar para o mercado de trabalho e 7% preferiram que voltaram para fazer vestibular ou progredir na vida, ou para não ficar estagnado, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Motivos para retornar aos estudos



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

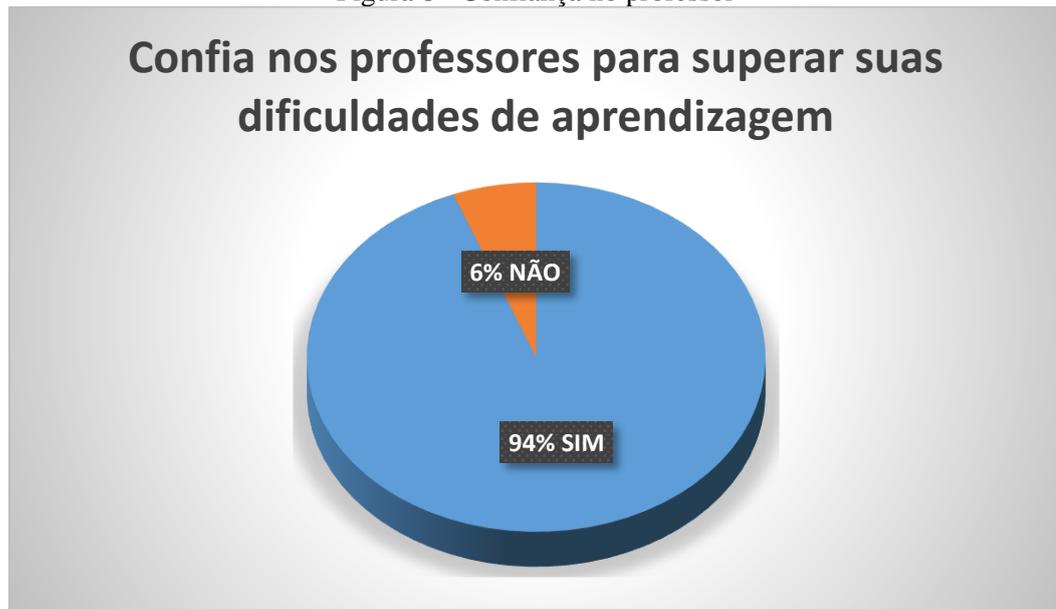
Os alunos da EJA da Escola Estadual Marechal Rondon apontaram que a motivação principal do retorno para a escola foi a necessidade de preparação para um emprego melhor. Importante destacar, nesse dado, que quando se fala sobre a EJA, como esse público é composto por homens e mulheres trabalhadores, cabe observar que o emprego é apontado por esses alunos tanto como motivação para terem abandonado a escola, como para retornar.

Dessa forma, esses indivíduos objetivam retornar ao âmbito escolar para dar continuidade aos estudos, na perspectiva da conquista de um trabalho mais significativo, para que possam se realizar como cidadãos, com um melhor poder aquisitivo, reconhecendo-se como um ser social digno e capaz. Por serem oriundos de um fracasso escolar, sentem-se desmotivados, com autoestima em baixa e se intitulam como incapazes, buscando, assim, a instituição escolar para superarem essa carência.

Constatou-se que 94% dos alunos da EJA confiam nos professores para superarem as suas dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar; apenas 6% não têm essa confiança (Figura 8). Em relação a essa porcentagem, percebe-se a importância da figura do professor na vida desses alunos.

O contexto de ensino da EJA é repleto de alunos que vivenciam conflitos como preconceitos, vergonha, discriminação e críticas pela distorção idade-série em todos os aspectos da vida. O professor dessa modalidade deve atuar de forma eficiente, compreendendo o que é melhor para o aluno, conhecendo a sua realidade de vida e desenvolvendo estratégias que possibilitem a resolução das dificuldades de aprendizagem desses alunos, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

Figura 8 - Confiança no professor

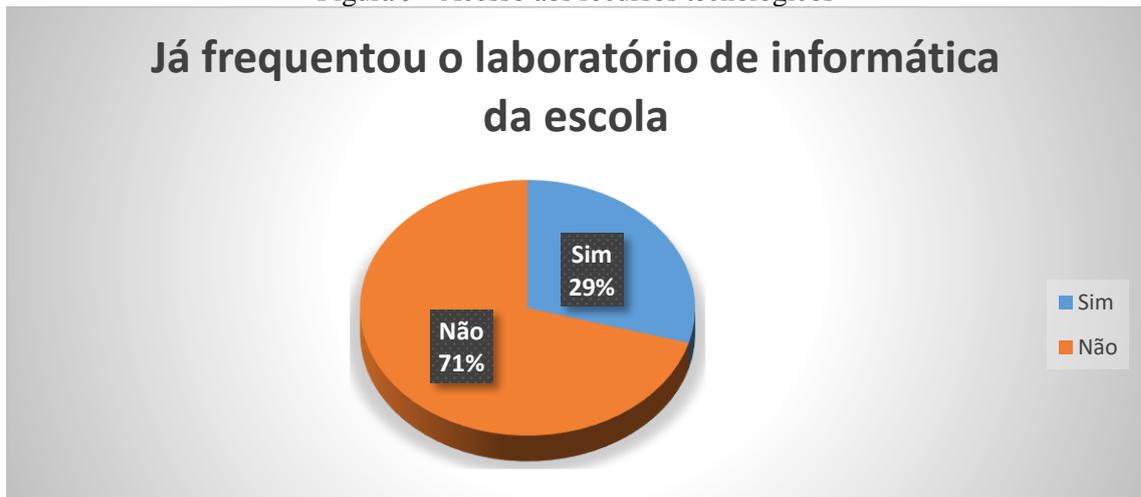


Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

Quando os jovens e adultos foram indagados se o tratamento que recebem na escola motivam para a continuidade dos estudos, 100% ressaltaram que sim. As escolas que oferecem a modalidade de ensino da EJA devem ofertar a esses alunos capacidade para aumentar as suas competências, que são imprescindíveis para a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como a possibilidade de aumentar a consciência em relação à interação com o mundo, ampliando a capacidade de conhecimento social, no exercício da cidadania, emancipação e liberdade de escolha. Durante a pesquisa, procurou-se investigar, principalmente nessa atual situação de pandemia da COVID-19, sobre a relação que os alunos da EJA possuem com os recursos tecnológicos. Na coleta de dados, notou-se que 71% dos alunos nunca frequentaram o laboratório de informática da instituição escolar e apenas 29% tiveram acesso a esse ambiente (Figura 9).

Os recursos tecnológicos envolvendo a sala de informática, em especial os computadores, são indispensáveis no contexto da educação de jovens e adultos, porque a aprendizagem deve estar em todos os lugares. Assim, a escola, envolvendo os alunos da EJA com o processo de informática, amplia ainda mais o seu conhecimento e promove uma educação continuada, dando condições para um intuito prático.

Figura 9 - Acesso aos recursos tecnológicos



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora

O contexto social atual exige o uso de tecnologias para mudanças na forma desses alunos agirem e de se relacionarem com as outras pessoas. A instituição escolar deverá proporcionar o equilíbrio entre o uso das antigas e novas tecnologias, para que também não exista uma exclusão digital e social, especialmente nessa modalidade de ensino.

Quando considerada para qual finalidade esses alunos estão utilizando os computadores, 78% dos entrevistados disseram que utilizam para fazer as atividades escolares; 11% para o lazer; 6% disseram que não sabem utilizar o computador e 5% utilizam no seu emprego (Figura 10). No período da pesquisa, a maioria estava utilizando o computador para as atividades escolares, uma vez que vivenciavam as aulas remotas na rede estadual de ensino.

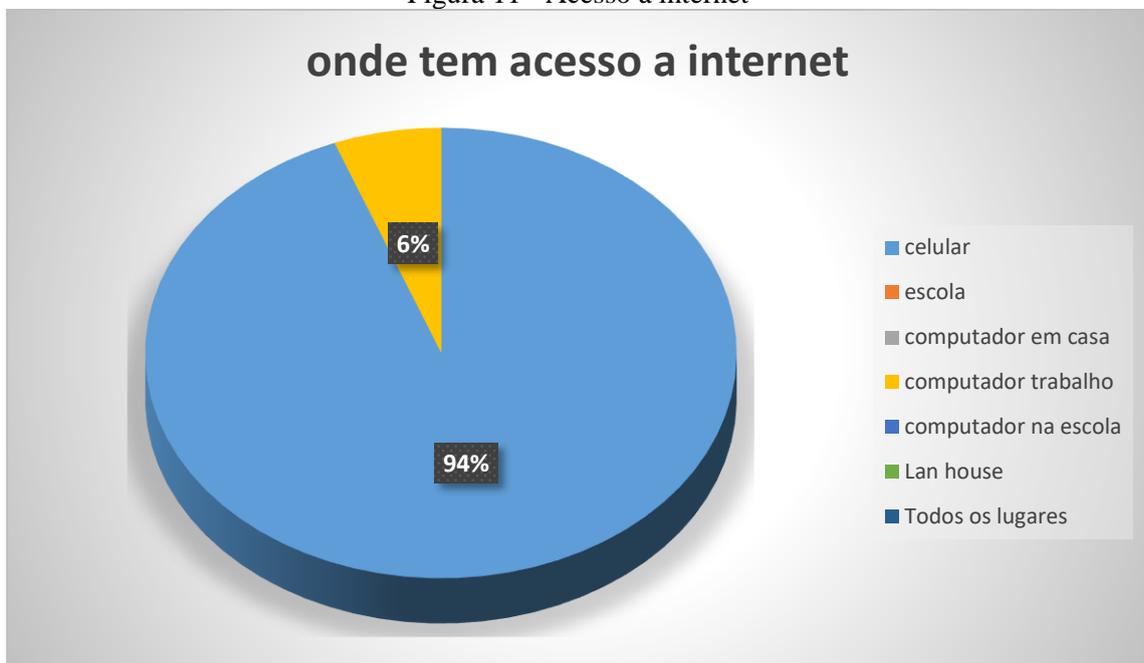
Figura 10 - Finalidade de uso do computador



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora.

De acordo com os dados coletados, a maioria (94% dos alunos entrevistados) tem acesso à internet para acompanhar as aulas remotas através do celular (Figura 11).

Figura 11 - Acesso à internet



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora.

Outros problemas enfrentados pelos pais, referem-se a: a) ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; b) a falta de experiência com a interface das plataformas que vem sendo utilizadas para os encontros virtuais, como Google Meet, Teams, Zoom, entre outros; c) a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores (ALVES, 2020, p. 356).

Questionados ainda se, em algum momento no ano de 2020, pensaram em parar de estudar, percebeu-se que poucos tiveram esse pensamento, mesmo durante a pandemia. Pelo contrário, alguns entrevistados acharam mais fácil as aulas remotas, tendo em vista que não precisavam estar na escola presencialmente, uma vez que devido ao trabalho ou outros problemas, acabavam abandonando os estudos.

*De forma alguma professora (aluno 1)*

*Coronavírus (aluno 2)*

*Não pensei nisso (aluno 3)*

*Não tive esse pensamento (aluno 4)*

*Por causa da pandemia correndo o risco de ser contaminada pelo vírus da Covid-19 (aluno 5)*

*Não pensei ainda bem (aluno 6)*

*Por causa das dificuldades da aula presencial (aluno 7)*

Mesmo com as dificuldades financeiras e sociais encontradas no contexto do ano de 2020 pelos estudantes, percebeu-se que eles acham que a educação é o maior instrumento de mudança. Através da escola, os alunos compreendem melhor a si mesmos e o ambiente, promovendo-se, assim, interação com o futuro e renovação para um projeto de vida. As aulas mostram que toda pessoa é livre para inventar, recriar e modificar a sua vida, e que conferimos sentidos e significados à nossa existência por meio das atividades que nos envolvem diariamente. Segundo a pesquisa com o público do EJA, o que determinou para esses alunos a permanência na escola e a continuação dos estudos foram os seguintes fatos:

*Estudar para arrumar um bom emprego (aluno 1)*

*Terminar os estudos e fazer faculdade (aluno 2)*

*Crescer na vida (aluno 3)*

*Vontade de me formar (aluno 4)*

*Preparar para o mercado de trabalho (aluno 5)*

*O planejamento escolar permite que o ensino através da internet os alunos não sejam prejudicados no ano letivo (aluno 6)*

*Fazer faculdade (aluno 7)*

Os alunos demonstraram que, apesar de todas as dificuldades, sentem falta das aulas presenciais, pois o que eles mais gostavam era a interação com os amigos e com os professores na sala de aula. Apesar da facilidade das aulas remotas, os alunos necessitam do professor, principalmente porque é importante o vínculo no ambiente de aprendizagem. Esse contato desperta mais o interesse, as emoções e as conquistas.

*Interação entre os alunos e os professores para um melhor aprendizado (Aluno 1)*

*Poder aprender o conteúdo (aluno 2)*

*A convivência com os professores e amigos e obter uma formação profissional (aluno 3)*

*Provas (aluno 4)*

*Das conversas na sala entre os amigos e os professores (aluno 5)*

*Responder as atividades escolares (aluno 6)*

*Fazer as provas (aluno 7)*

*Aprendizado (aluno 8)*

Os alunos foram indagados “Qual o sentido da palavra *escola* para suas vidas? Defina em uma palavra o que é a escola para você.”.

*Educação é tudo (aluno 1)*

*Lugar de preparar para o mercado de trabalho (aluno 2)*

*Preparar para o mercado de trabalho (aluno 3)*

*A escola é uma continuidade e aprimoramento de nossos conhecimentos, onde aprendemos diversos valores, também sobre o coletivo, trabalho em grupo é onde conseguimos o conhecimento necessário para concluir os estudos e uma graduação futuramente (aluno 4)*

*Minha segunda casa, aprendo a fazer meu futuro e ser autônomo. (aluno 5)*

*Um bom lugar para aprender coisas repetidas (aluno 6)*

*Começo de tudo (aluno 7)*

Frente a esses relatos, notou-se que a escola é de grande importância para esses alunos. Nas palavras mencionadas pelos entrevistados, destaca-se a relação da escola com emprego, conhecimento, futuro e projetos existenciais que contribuem para o seu desenvolvimento. A escola deve contribuir para que seus alunos saiam da acomodação, do conformismo, das essências pré-estabelecidas e, assim, deve levá-los a serem o ser-no-mundo, levá-los a sua compreensão, ou seja, estimular o desenvolvimento da subjetividade livre e criadora para, assim, conquistarem sua liberdade e autonomia.

## 5.2 Relato de experiência da aula de Filosofia na Escola Estadual Marechal Rondon

As aulas foram realizadas nas turmas do segundo e terceiro ano da educação de jovens e adultos. Num primeiro momento, ocorreu a apresentação da pesquisadora aos alunos. A aula foi através do Google Meet, onde os alunos interagiram de forma on-line, através de videochamada, com compartilhamento das telas dos computadores ou celulares, fazendo com que ocorresse participação dos alunos e interação síncrona por meio de debates e perguntas. Os alunos que não conseguiram assistir às aulas, por algum empecilho, puderam assisti-las logo após, pois a gravação foi disponibilizada.

No início da explanação da teoria da aula, ocorreu a apresentação do conteúdo aos alunos, discutindo os objetivos da exposição do tema. A intervenção da aula consistiu na aplicação da sequência didática sobre o conteúdo de “liberdade” para Sartre, com o intuito de entender o conceito, bem como os principais pontos relevantes dessa teoria. Dessa forma, faz-se com que os alunos se tornem seres conscientes, críticos e livres para fazerem escolhas adequadas para a construção de uma existência digna e valorativa, ressaltando a valorização do caráter voltada para a dignidade e autonomia da vida humana, construindo uma moral que possa servir de base para eles e para a humanidade, podendo ressurgir sob um novo aspecto fundamentado e apoiado nos seus objetivos mais intensos.

A proposta da sequência didática foi elaborada pensando na realidade dos alunos da educação de jovens e adultos, assim como a proposta curricular e documentos da escola pesquisada. Zabala (2018) destaca que uma sequência didática são atividades sistemáticas, estruturadas e pronunciadas para concretização da finalidade educacional.

Uma sequência de atividades pode ser considerada uma SEQUÊNCIA DIDÁTICA quando ela não se organiza apenas pelos eixos do tempo e do espaço, mas também pelas aprendizagens que pretende favorecer. Para serem configuradas como uma SEQUÊNCIA DIDÁTICA, as atividades precisam ser sequenciadas de acordo com uma proposta de progressão de desafios ou de problemas a serem resolvidos pelos alunos. Isso significa que cada atividade desenvolvida prepara a que vem logo em seguida. A resolução desses desafios ou problemas provoca mudanças qualitativas nos esquemas de conhecimento do(a) aluno(a) sobre o conteúdo que a sequência focalizada (BRASIL, 2006, p.35).

A sequência didática (Apêndice A) foi um conjunto reunido de materiais de ensino de Filosofia para permitir aos alunos da EJA um conteúdo elaborado com qualidade. Para a concretização do produto, foram averiguados: apresentação, introdução, justificativa, perfil das turmas da EJA, número de aulas, conteúdo científico abordado, interesse e motivação dos alunos pelo tema.

Ainda para a construção da sequência didática (SD) para realização da aula na EJA, foram analisados os seguintes aspectos: clareza, conhecimento dos recursos disponíveis nesse novo contexto da pandemia, conhecimento dos alunos sobre o conteúdo, articulação entre a teoria e a realidade dos alunos da EJA, utilização de metodologias inovadoras para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, flexibilidade em decorrência da situação de pandemia e elaboração de aulas com base na realidade sociocultural dos alunos. A SD teve como propósito para a pesquisadora, como professora de Filosofia, gerar, instigar, acender e convidar, mas sempre esbarrará no ponto em que o aluno decide envolver-se e inquietar-se para recriar os conceitos filosóficos. Também durante as aulas, a sala consistiu em um campo para que o aluno da EJA desenvolvesse sua própria reflexão, seus pensamentos; o oposto seria uma aula que consistisse apenas em transmissão de conteúdo abordado.

Para a criação da sequência de Filosofia “Liberdade para Sartre”, observou-se a realidade desses alunos e o intuito foi fazer com que eles vivenciassem uma experiência na sala, mesmo que remotamente, para assim pensarem de forma radical e profunda, com o rigor para construir um pensamento crítico, autônomo e emancipatório na sua experiência de vida. Ainda na construção da aula para os alunos da EJA, buscou-se, de encontro ao conteúdo, fazer com que esse público-alvo acordasse para o conhecimento, para que, assim, saísse da qualidade de ausência de saber em que se deparava. A atitude filosófica cresce do desconhecido e de um diálogo entre o professor e seus alunos e, assim, ocorre o conhecimento filosófico.

A Filosofia colabora para o desenvolvimento do espírito problematizador e nos leva à interrogação de questionamentos e reflexão da nossa condição humana. A intervenção na Escola ocorreu em encontros mensais, no período de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020. A aplicação da sequência didática ocorria mensalmente ou quinzenalmente, conforme os encontros eram marcados pela coordenação da escola.

### 5.3 Desenvolvimento da sequência didática da aula “Liberdade para Sartre”

#### 5.3.1 Primeiro momento

Primeiramente, foi realizada a sensibilização dos alunos na sala de aula sobre o tema “liberdade”. A aula ocorreu através do programa Google Meet, com a participação dos alunos, onde os alunos foram questionados sobre o que era “liberdade”.

A primeira etapa é a da sensibilização dos estudantes para o tema que será tratado na aula. O professor deve despertar o interesse dos alunos através da aproximação dos temas relevantes com o cotidiano, com as realidades dos mesmos. Aproximando, dessa forma, a Filosofia de suas vidas e despertando neles o envolvimento com o tema que será investigado. A sensibilização pode ter como ponto de partida uma música, um vídeo, o trecho de um filme, uma poesia, ou qualquer outro recurso que possa causar interesse e envolvimento por parte dos alunos. Após a sensibilização, vem a etapa da problematização que trata de transformar o tema em problema filosófico (LOPES, 2016, p.304).

#### 1) O que é liberdade para vocês?

*É ter o direito de se expressar, de ter opinião própria e de ir e vir (aluno 1).*

*Liberdade para mim, não é só questão de se sentir livre, falar em liberdade é falar na noção de ser livre, eu digo que liberdade é tanto mental, espiritual financeiramente falando, meu conceito de liberdade é amplo, eu acredito que depende muito das pequenas coisas que acaba nos deixando preso, liberdade não é só uma noção de ser livre (aluno 2).*

*Eu acho que a pessoa ser livre, a liberdade é boa, a gente se sente. Pessoa livre que tem compromisso, a pessoa não fica sem a responsabilidade dele (aluno 3).*

*Boa noite, professora, liberdade eu acho que a pessoa faz o que quer, liberdade de ir e vir (aluno 4).*

*Ser independente na vida (aluno 5).*

*Livre arbítrio para escolher o que quiser (aluno 6).*

*Ser livre é você ter o direito de escolha, ter livre arbítrio de poder escolher os seus caminhos, é você não precisar necessariamente se enquadrar em um padrão para ser feliz (aluno 7).*

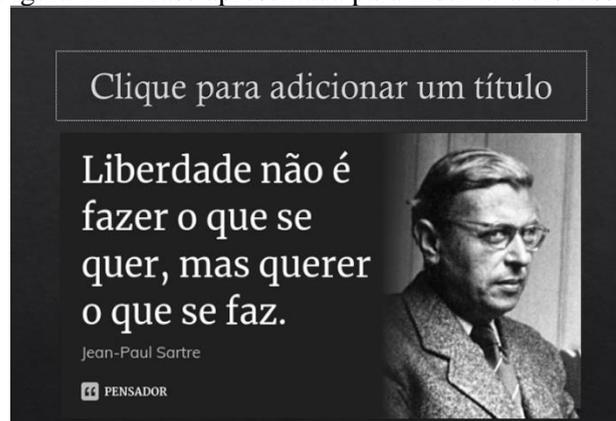
*Não somos livres porque a mídia e o sistema fazem com que você pense que é livre, mas te privam e te limitam do que querem ou não (aluno 8).*

*Ser livre é ter suas próprias escolhas, ser dono de seu próprio nariz, sem ninguém para dizer o que deve ou não deve fazer (aluno 9).*

Percebeu-se, com essa primeira pergunta, que alguns alunos começaram a refletir sobre a liberdade. Nessa etapa, a percepção que eles tiveram desse conceito é a sua concepção clássica, que identifica a liberdade como livre arbítrio; ela é distinta da concepção sartriana, que adota uma ideia mais extensa do que mero exercício de vivê-la como uma faculdade de nos permitir fazer ou deixar de fazer uma coisa.

Logo após esse questionamento, apresentou-se a frase presente na Figura 12 para que os alunos levantassem seus questionamentos e trouxessem sua interpretação sobre a frase do filósofo em questão.

Figura 12 - Frase apresentada para motivar a discussão



Fonte: autoria própria

Seguem abaixo as respostas obtidas:

*Professora, nessa frase, se eu não posso fazer o que é, não é liberdade então... (aluno 1).*

*Essa frase dele está ligada às consequências de uma escolha no caso, o meu querer e as escolhas que eu fiz, né (aluno 2).*

*Professora, ele relata que então não somos livres (aluno 3).*

Essa parte da aula tem relação com o empenho emocional com o tema proposto para aula, para assim tornar o problema para os estudantes. Nessa etapa, teve-se, como foco principal, motivar os alunos para exercitar seu pensamento.

Logo após, começou-se a explicar, através de um debate e discussões, sobre o que Sartre pontuava em sua teoria de liberdade. Sartre conceitua a liberdade como uma condição em que o homem não pode escapar de ser livre, ele está condenado a ser livre, e a partir dessa condição o homem dá início a sua formação. Assim, ressaltou-se que são os valores que o homem adquire que orientam suas escolhas, e através dessas escolhas revela-se em nós a responsabilidade.

Toda vez que o homem escolhe, exerce essa responsabilidade pelo ato da escolha, pois ele está condenado a ser livre, ele obrigatoriamente tem que escolher, e Sartre revela que é isso é a condição básica de o homem se tornar homem. A ideia é que os alunos entendessem que ser livre não acontece de vez em quando, mas, para Sartre, a liberdade não é uma conquista diária, e sim parte da condição de existência humana.

### 5.3.2 Segundo momento

Na sequência da aula, entrou-se na etapa de problematização. Nesse processo, os alunos tiveram espaço para desenvolver sua reflexão, seus conceitos e pensamentos. Dessa maneira, o objetivo do ensino de Filosofia é proporcionar ao estudante pensar por si mesmo. A aquisição de conhecimentos vem subordinar-se à prática do pensamento independente (PERENCINI, 2017).

A Filosofia é um ensino ativo, faz com que os alunos pensem por si mesmos, assim eles terão a experiência do pensamento conceitual. A educação, nessa fase, deve ter o problema como força geradora para criação de um conceito. A problematização ainda:

Nessa etapa que o professor deve convidar seus alunos a realizar a *epoché* (fazer a suspensão dos juízos), distanciando-se de suas crenças, preconceitos etc. Assumindo a partir de então, a atitude filosófica de duvidar de situações dadas como indiscutíveis, incontestáveis, naturais, para que possa pensar sobre o tema e formular perguntas mais consistentes mediados pelo professor. Nesse momento, estar-se-á e iniciando o caminho de distanciamento do senso comum rumo a conhecimento filosófico. Desenvolver nos alunos a atitude filosófica, é criar condições para a reflexão diante de si mesmos e da realidade que os circunda e os desafia, procurando superar os problemas ou ao menos encará-los sob outras perspectivas (LOPES, 2016, p. 305).

Durante a aula, colocou-se as seguintes frases de Sartre para problematização: "Não devo perguntar o que fizeram de mim, e sim o que vou fazer com o que fizeram de mim.", referindo-se à existência em geral; e "O homem está condenado a ser livre.", para os alunos pensarem sobre essas passagens e criarem suas indagações, porque a aula de Filosofia é o ambiente de conhecimento filosófico, que deve oferecer elementos teóricos para uma leitura crítica sistemática, radical e transformadora da realidade que os alunos da EJA vivem.

No decorrer da exposição, os alunos fizeram leituras de passagens do livro *O Existencialismo é um Humanismo*, para discussão dos principais conceitos de Sartre como responsabilidade, angústia, má-fé, liberdade e escolhas. A Figura 13 ilustra o ambiente virtual da sala de aula.

Figura 13 - Ambiente virtual da sala de aula



Fonte: autoria própria.

Observou-se, antes da aula sobre o conceito de liberdade segundo Sartre, o que os alunos entendiam como má-fé.

2) Para você, o que é agir de má-fé?

*Fazer mal ou algo do tipo (aluno 1).*

*Agir de má-fé, pra mim, é a pessoa realizar alguma ação com sentido e intuito de prejudicar outra pessoa no sentido de derrubar (aluno 2).*

*A pessoa fazer algo sem vontade (aluno 3).*

*Agir de modo mal, sem pensar em prejudicar os outros (aluno 4).*

*Enganar as outras pessoas (aluno 5).*

### 5.3.3 Terceiro momento

Nessa etapa, logo após os questionamentos realizados durante a aula remota, iniciou-se a exposição do conteúdo “Liberdade para Sartre”, através de slides e textos sobre o tema (Figura

14). Antes da aula, também foi disponibilizado para os alunos uma apostila sobre Sartre e seus principais conceitos, que o levaram à criação da sua teoria. A investigação é uma etapa que requer que os alunos já estejam bastante envolvidos e provocados para refletir e argumentar sobre as questões colocadas durante as aulas e, por conseguinte, sobre o problema filosófico (LOPES, 2016).

Figura 14 - Slides apresentados com o conteúdo sobre Sartre

**GOVERNO DO TOCANTINS**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

**COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON**

Praça Marechal Rondon - R. 13 de Setembro, 522 - B. Nebliana  
CEP: 77.823-070 - Araguaína - Tocantins  
Tel: (63) 3414-5242 | Email: marechalrondon@educ.to.gov.br  
Celular/WhatsApp: +55 (63) 9 8405-0155  
Facebook: @marlondon.am | Instagram: @marechalrondononline

## A Liberdade para Sartre

Colégio Estadual Marechal Rondon  
Professora e Neuropsicóloga  
Lucymara da Silva Santos Sobrinho  
Público alvo: Educação de Jovens e Adultos

- ◊ Sartre conceitua a liberdade como uma condição em que o homem não pode escapar de ser livre, ele está condenado a ser livre, e a partir dessa condição o homem dá início a sua formação.
- ◊ São os valores que o homem adquire que orienta suas escolhas, e através dessas escolhas revela em nós a responsabilidade. Toda vez que o homem escolhe ele exerce essa responsabilidade pelo ato da escolha, pois ele está condenado a ser livre, ele obrigatoriamente tem que escolher, e Sartre revela que é isso é a condição básica de o homem se torna homem.
- ◊ A ideia é entender que ser livre não acontece de vez em quando, que quando exercitamos a liberdade que somos realmente livres, a liberdade para Sartre não é uma conquista diária, mas sim parte da condição de existência humana:

Clique para adicionar um título

- ◊ A escolha é o exercício da liberdade, é através dela que o homem se faz livre. O homem exercita essa liberdade em suas escolhas que são norteadas pela consciência, pois na consciência que se criva as escolhas, a consciência vai servir como filtro para cada intenção de escolha.
- ◊ É a partir da escolha que o homem projeta quem ele deve ser, e isso molda seus valores, aqui está o processo de vir a ser. O interessante que Sartre deixa claro que é impossível não escolher, por isso ele deixa clara a ideia de que estamos condenados a ser livres. (SARTRE, 1973)

Clique para adicionar um título

- ◊ Busca pelo aprofundamento da sua própria existência e uma autonomia suficiente para você fazer e assumir escolhas em sua vida, de modo que a pessoa se sinta livre para dizer "sim" ou dizer "não" diante de diferentes situações que atravessa em sua vida.

Fonte: autoria própria

Após a leitura de trechos do livro *O Existencialismo é um Humanismo*, os alunos, de posse das apostilas sobre o assunto, foram convidados a discutir e interagir durante a apresentação da aula, esclarecendo os conceitos sartrianos. Durante esse momento, os alunos analisaram também a letra da música “*Essa tal liberdade*” do grupo de pagode *Só Pra Contrariar* e discutiram os seus pensamentos e reflexão sobre a letra. A letra da música ressalta que o homem é condenado a ser livre. Nessa lógica, a existência precede a essência e, nessa perspectiva o ser humano não é definido de uma vez, mas sim se define nas suas escolhas, pois mesmo que não escolha, isso já é uma escolha. A música relata a condição de angústia e solidão desse homem. A letra destaca o reconhecimento do indivíduo de sua própria culpa e o mostra consciente daquilo que suas escolhas resultaram. Os alunos, então, refletiram sobre os conteúdos apresentados:

*Ele não sabe o que fazer com a liberdade depois que perdeu o amor (aluno 1).*

*Professora, ele está triste e angustiado com o fim do relacionamento (aluno 2).*

*Mostra que ele tá culpado pela escolha (aluno 3).*

*Professora, ele não está curado, sem propósito pessoal, sem projeto de vida (aluno 4).*

Os alunos, nessa etapa, discutiram e exemplificaram situações do seu cotidiano, como crises existenciais, detectaram a importância das suas escolhas e os conceitos da obra de Sartre. Eles ficaram intrigados e surpresos com o conceito de angústia criado pelo filósofo. Para os estudantes, a angústia é associada a algo horrível e ruim:

*A angústia é ruim (aluno 1).*

*É um sentimento necessário (aluno 2).*

*Com certeza é um sentimento ruim, a angústia traz consigo insegurança, medo e isso é o que não queremos sentir, portanto não é um sentimento agradável (aluno 3).*

*Sim, é ruim arrependimento de uma escolha da vida (aluno 4).*

*Com certeza não é um sentimento bom. Quando estamos angustiados é porque alguma coisa está acontecendo (aluno 5).*

Entretanto, na aula, foi discutido que Sartre explica que a angústia é uma consciência da contingência e da liberdade, de que a vida não possui um sentido antecedente, mas que somos nós que a fazemos, e até mesmo de que somos responsáveis por nossas escolhas.

#### 5.3.4 Quarto momento

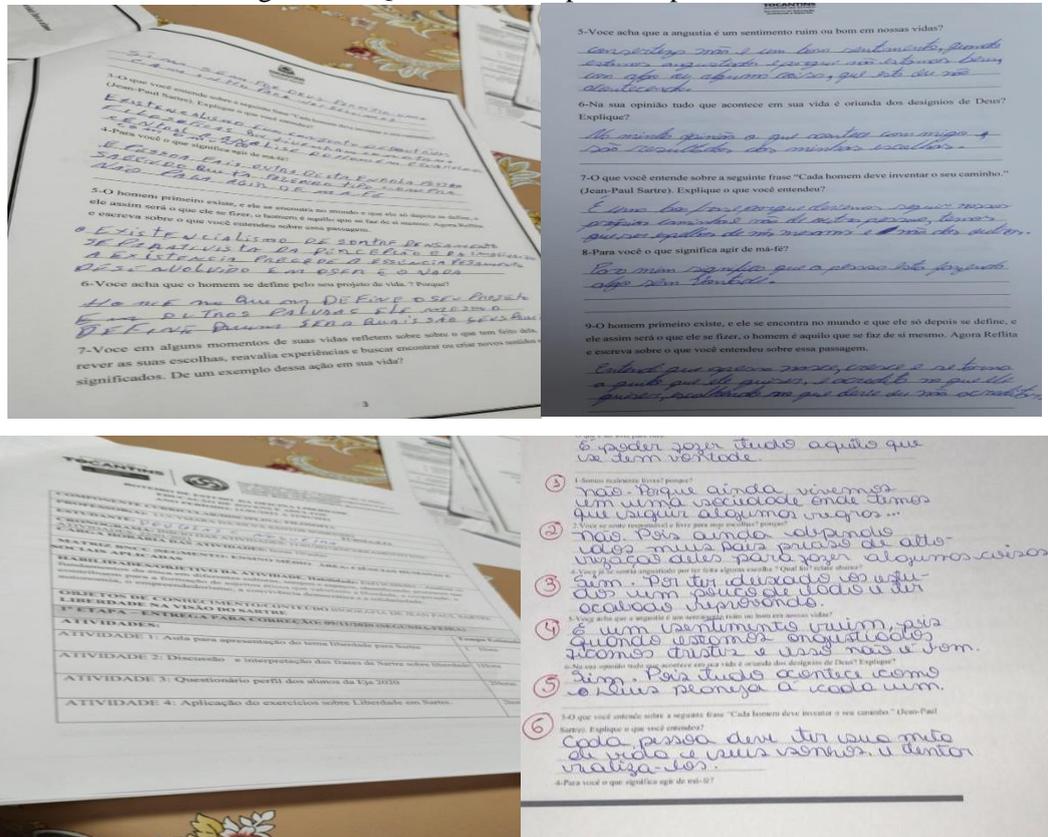
A conceituação consiste em:

A quarta etapa é a da conceituação, na qual os alunos são colocados em contato com os conceitos já existentes para analisá-los, interpretá-los, procurando encontrar respostas para o problema filosófico. Nessa etapa, os conceitos já existentes poderão ser ressignificados de modo que possam equacionar o problema ou mesmo novos conceitos que melhor respondam ao problema, poderão ser criados pelos estudantes. É nessa etapa que deve ocorrer o exercício da experiência filosófica propriamente dita (LOPES, 2016, p.306).

Nessa etapa, através da discussão sobre o tema e o que os alunos entenderam sobre a Liberdade Sartriana e os principais conceitos do filósofo, os alunos responderam a um

questionário com questões estruturadas subjetivas, além de textos dissertativos, nos quais colocaram sua avaliação do que aprenderam na sequência didática, através de um roteiro de aula, como mostra a Figura 15.

Figura 15 - Questionário respondido pelos alunos



Fonte: autoria própria

Durante a conceituação, ocorreu a elaboração de uma atividade com questões subjetivas, com a finalidade de amplificar a busca pelo processo, pois ensinar Filosofia não é apenas transferir conhecimento, mas abrir oportunidades para que o aluno construa seus argumentos. Também foi desenvolvido um roteiro de estudos para os alunos responderem e, em anexo, uma apostila sobre o tema, feita pela própria autora.

Nessa fase, os alunos responderam ao questionário que também estava disponível no Google Formulários, que é um aplicativo de pesquisa no qual os usuários utilizam a ferramenta *Google Forms* para coletar informações sobre outras pessoas. Na avaliação da conceituação, foram realizadas as seguintes perguntas:

- 1) O homem primeiro existe, e ele se encontra no mundo e que ele só depois se define, e ele assim será o que ele se fizer, o homem é aquilo que se faz de si mesmo. Agora, reflita

e escreva sobre o que você entendeu sobre essa passagem em relação à liberdade para Sartre.

*Que cada uma pode escolher como quiser ser, você é que cria a sua própria história (aluno 1).*

*Que as pessoas são aquilo que faz consigo mesma (aluno 2).*

*Que cada pessoa decide o que quer ser em sua vida, construir sua estrada para ter o que deseja (aluno 3).*

*Cada ação que o homem tem é o que o definirá na vida (aluno 4).*

*O homem passa por processos de evolução durante o período de sua vida e que todos passam por períodos que encontrarão o mundo e se definirão (aluno 5).*

Diante das reflexões dos analisados, percebeu-se que a visão que os alunos tiveram depois da aula sobre liberdade de Sartre permitiu um mecanismo de reflexão, que possibilitou para esses alunos se conscientizarem sobre os processos de identificação, observando assim que a ação por eles praticada se dará sempre dentro de uma situação, ou seja, pertencente a um momento histórico.

2) Você acha que o homem se define pelo seu projeto de vida? Por quê?

*Sim, pois lidamos com a vida e ela realmente nos mostra isso (aluno 1).*

*Sim, porque pelas escolhas que a pessoa faz na vida vai definir que tipo de pessoa irá se tornar (aluno 2).*

*Não, nem tudo o que planejamos conseguimos, temos que ter ação para acontecer (aluno 3).*

*As escolhas e nossas ações que nos definem na vida (aluno 4).*

Nessa etapa, os alunos levantaram questões, como o que eles fazem em suas vidas é o que dá existência no mundo. Disseram, ainda, que eles necessitam tomar decisões o tempo todo.

3) Vocês, em alguns momentos de suas vidas, refletem sobre o que tem feito dela, como rever as suas escolhas, reavaliar as experiências e buscar encontrar ou criar novos sentidos e significados? Dê um exemplo dessa ação em sua vida.

*Devemos sempre repensar e ver o que erramos, para que possamos corrigir. Dessa forma, temos que nos aperfeiçoar como pessoas (aluno 1).*

*Por eu ter me prejudicado no colégio, ficando de ano, isso me fez refletir muito e hoje estou correndo atrás do prejuízo (aluno 2).*

4) Qual o seu projeto de vida e a relação com o projeto existencial?

*Minha formatura, ter uma família e construir o meu consultório (aluno 1).*

*Ser um bom profissional na área que for atuar e poder ajudar os que necessitarem (aluno 2).*

*Terminar meus estudos, pois temos que ter algo na existência e fazer escolhas certas (aluno 3).*

*Quero o melhor para mim porque as nossas escolhas na vida que garantem o nosso projeto (aluno 4).*

*Estudar, conseguir entrar na faculdade desejada e posteriormente trabalhar e ser independente financeiramente (aluno 5).*

O ensino de Filosofia é primordial, sendo hoje uma exigência pessoal e social. O aluno precisa saber que ele tem a sua Filosofia e o sentido que se dá, na própria existência, à vida. Ensinar Filosofia aos alunos da EJA é pensar o sentido que a Filosofia significa para cada um, falar de suas próprias escolhas, de seus próprios projetos de vida, de suas próprias decisões, de suas próprias relações. Então, é aceitável que a Filosofia abandone a ideia de ser algo fechado em si mesmo, feito apenas para um circuito interno, e que se abra à sociedade. Mesmo porque os filósofos sempre representaram um obstáculo social, pois sempre trouxeram uma crítica das relações, uma crítica do estado presente.

5) Você coloca o seu futuro em suas mãos, você tem autonomia moral, política e existencial, além da responsabilidade por seus atos? Explique.

*Sim, pois meu futuro depende somente de mim mesma, por isso devo lutar para conseguir meus objetivos (aluno 1).*

*Sim, coloco em minhas mãos pois cabe a mim decidir o que é bom para mim e alguém ao meu redor (aluno 2).*

*Sim, é uma decisão nossa das escolhas que fizemos na nossa existência (aluno 3).*

*Sim, creio que o futuro é algo que deve muito ser pensado e principalmente ser levado a sério, por ser tratar de nossas vidas (aluno 4).*

O conceito sartriano de responsabilidade ficou claro para alguns alunos, que identificaram que eles têm capacidade de determinar as suas escolhas. Na visão dos alunos, o homem é livre para escolher o que quiser na sua vida, e essas escolhas necessitam de responsabilidade que ele mesmo carrega e que as escolhas carregam consequências para ele e para os outros.

Os alunos conceituaram que eles são responsáveis de constituírem o que são, e o que será da sua existência, empregando sua liberdade, ou escolha individual, para escolher seu destino, que é somente deles.

6) O que é agir de má-fé para Sartre?

*A mentira de nós mesmos (aluno 1).*

*A má-fé é uma mentira que contamos para nós mesmos, mas que, no fundo, sabemos ser mentira, e que também tem uma recompensa (aluno 2).*

*É algo para abrandar a angústia da liberdade que temos na nossa vida (aluno 3).*

*A pessoa faz algo sem vontade, para se aliviar (aluno 4).*

*Mentir para nós mesmos (aluno 5).*

Após trabalhar o conceito de Sartre na sala de aula, os alunos começaram a refletir sobre esse conceito da forma como o autor propôs. Antes pensavam que a má-fé seria agir contra uma pessoa, segundo as discussões na sala de aula, porém, logo depois, identificaram que consistia em uma mentira para si, na qual o ser, perante a sua angústia, tenta se manter numa ilusão, enganando-se, enganando sua responsabilidade e, assim, abandonando seus projetos de ser, para com isso livrar-se da angústia e do peso da sua liberdade. Assim, Sartre destaca que:

Por certo, para quem pratica a má-fé, trata-se de mascarar uma verdade desagradável ou apresentar como verdade um erro agradável. A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que - e isso muda tudo - na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. Assim, não existe neste caso a dualidade do enganador e do enganado. A má-fé implica por essência, ao contrário, a unidade de uma consciência. Não significa que não possa estar condicionada pelo *mit-sein*, como em geral se dá com todos os fenômenos da realidade humana, mas o *mit-sein* só pode solicitar a má-fé apresentando-se como uma situação que a má-fé permite transcender; a má-fé não vem de fora da realidade humana. Não se sofre a má-fé, não nos infectamos com ela, não se trata de um estado. A consciência se afeta a si mesma de má-fé. São necessários uma intenção primordial e um projeto de má-fé; esse projeto encerra uma compreensão da má-fé como tal e uma apreensão pré-reflexiva (da) consciência afetando-se de má-fé (SARTRE, 2011, p.94).

- 7) Vocês, em alguns momentos de suas vidas, refletem sobre o que tem feito dela, revendo as suas escolhas, reavaliando experiências e buscando encontrar ou criar novos sentidos e significados? Dê um exemplo dessa ação em sua vida e a postura segundo o pensador estudado.

*Sim, isso ocorre o tempo todo, uma autocobrança muito grande, principalmente reavaliando as minhas atitudes e comportamentos (aluno 1).*

*Sim, muitas vezes vejo as minhas ações e escolhas (aluno 2).*

*Sim, em relação às minhas ações (aluno 3).*

*Busco cada dia mais compromisso para os meus projetos (aluno 4).*

Durante essa reflexão, os alunos continuaram o debate, discorrendo que o filósofo Sartre enfatiza que o homem precisa ter ação em sua existência, tendo um compromisso para ter um projeto de ser, ter a intencionalidade, engajamento e responsabilidade.

- 8) Depois da aplicação da sequência didática, qual o conceito de Liberdade em Sartre, segundo a sua reflexão crítica do tema:

*Entendi que no conceito dele, o ser humano é totalmente livre, que não há nada que obrigue ele de o que fazer, pois todos nós somos livres, cabe a nós decidirmos o que fazer das nossas vidas, se pelo bem ou pelo mau! (aluno 1).*

*Sartre conceitua a liberdade como uma condição intransponível do homem, da qual, ele não pode, definitivamente, esquivar-se, isto é, o ser humano está condenado a ser livre e é a partir desta condenação à liberdade que o homem se forma. Não existe nada que obrigue o ser humano agir desse ou daquele modo. Então, não há nada que possa eximir o homem da sua condição de ser livre e, conseqüentemente, da sua condição de responsabilidade diante de seus atos. Barreiras psicológicas, históricas ou socioeconômicas não são capazes de ofuscar a liberdade. Sartre se refere à liberdade como uma pena. "Estamos condenados a sermos livres." (aluno 2).*

*Liberdade são as nossas escolhas do dia a dia (aluno 3).*

*Liberdade é uma condenação, uma condição do homem (aluno 4).*

*Liberdade é a escolha dos atos e consequências (aluno 5).*

*Somos condenados a ser livres, a liberdade acompanha nossos atos (aluno 6).*

*Para ele, nada pode empatar o homem de ser livre, diz que a má-fé do homem é mentir pra si próprio, tentando convencer-se de que não é livre (aluno 7).*

*Professora, nossa liberdade para as escolhas tem peso para nossa decisão individual e dos outros também (aluno 8).*

*Para Sartre, a liberdade é uma condição intransponível do homem, da qual, ele não pode, absolutamente, esquivar-se, o ser humano está condenado a ser livre e é a partir desta condenação à liberdade que o homem se desenha. Não existe nada que obrigue o ser humano agir desse ou daquele modo, nem destino, nem Deus (aluno 9).*

Notou-se que, ao final da sequência didática, os alunos conseguiram identificar o conceito de liberdade para Sartre. Os alunos, no início das aulas, tinham uma percepção diferente do conceito de liberdade, mas ao final percebeu-se que eles absorveram o conceito oriundo do autor.

Depois das discussões da atividade filosófica, os alunos observaram que a liberdade humana de Sartre se opõe ao determinismo: o homem é livre, se faz livre, não existe determinação nessa perspectiva, está condenado a dar sentido a essa ação diante de estar presente no mundo. A aula foi importante, também, para os alunos da EJA, já que eles realizaram uma produção de reflexão crítica para o seu conhecimento e utilidade em suas vidas, contribuindo, assim, para seus interesses, seus projetos e desafios em sua existência.

A atividade filosófica é, portanto, uma análise (das condições e princípios do saber e da ação, isto é, dos conhecimentos, da ciência, da religião, da arte, da moral, da política e da história), uma reflexão (volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se como capacidade para o conhecimento, a linguagem, o sentimento e a ação) e uma crítica (avaliação racional para discernir entre a verdade e a ilusão, a liberdade e a servidão, investigando as causas e condições das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos, das ilusões e dos enganos das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas, dos preconceitos religiosos e sociais, da presença e difusão de formas de irracionalidade contrárias ao exercício do pensamento, da linguagem e da liberdade) (CHAUÍ, 2006, p. 23).

As aulas foram de primordial conhecimento, para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Marechal Rondon aprendessem que, se o homem é livre, é, portanto, responsável por tudo o que é escolhido e que a liberdade tem apenas o significado na ação e capacidade do homem para explorar modificações no real.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir, na Educação de Jovens e Adultos, os conceitos de liberdade para Sartre, como proposta de ensino de Filosofia, é problematizar, fazendo com que os professores direcionem os alunos para uma construção de argumentos reflexivos e engajamento social. Os alunos da Educação de Jovens Adultos, na maioria das vezes, são marginalizados pela sua história de vida, e trabalhar esse tema fez com que refletissem que eles são os autores de sua existência, ou seja, de si mesmos, para tornarem-se seres éticos, responsáveis e autônomos.

O professor de Filosofia da EJA deve ser uma pessoa flexível com a realidade desses alunos. Precisa ter uma pedagogia que respeite as singularidades de cada aluno que frequenta a instituição escolar, porque é necessário estimular neles o conhecimento e a aprendizagem, entendendo seus potenciais no âmbito de suas realidades e dos empecilhos que os cercam.

Durante a pesquisa, várias dificuldades foram encontradas durante as aulas remotas. Alguns alunos participavam de forma efetiva das aulas, entregando as atividades nos dias estipulados pelo professor, porém outros entregavam depois dos prazos orientados e justificavam causas familiares, trabalho ou outros motivos.

Trabalhar na aula de Filosofia a liberdade de Sartre faz com que os alunos realizem todos os seus projetos com a autonomia da consciência. Esse modo de pensar faz com que eles tenham noção de serem cientes, responsáveis da sua missão e, assim, melhorarem, aperfeiçoarem-se, tornando-se seres humanizados. O homem tem uma ação intencional, um projeto existencial consciente oriundo das suas escolhas, a liberdade é o próprio homem. Para Sartre, a liberdade vem acompanhada da angústia, sentimento que os alunos da EJA vivenciam em sua existência. Trabalhar o sentimento de angústia com esses alunos, na visão desse filósofo, é uma situação diferenciada, porque faz com que os alunos reflitam sobre essa situação, percebendo sua condenação irrevogável à liberdade e que sempre haverá uma escolha, onde eles mesmos fazem seus destinos.

Nas aulas, levou-se o aluno a criar seus conceitos. Assim, com esses debates, eles perceberam que a liberdade está ligada à ação, colocando que eles sempre devem ter compromisso, que existe projeto de ser e é isso que confere a existência do homem. Eles necessitam ter uma intencionalidade, serem conscientes, livres e responsáveis.

Os professores precisam pensar na educação remota para propiciarem uma aprendizagem, mesmo que na educação a distância. Precisam pensar uma educação libertadora e transformadora na vida desses alunos da EJA, propiciando uma mediação pedagógica interativa e afetuosa, buscando sempre o diálogo com os alunos.

Nessa situação, é importante ressaltar na sala de aula a nossa liberdade, definida que o homem é livre para saber o que quer da sua vida, a sua essência se define pelo que ele faz de si mesmo. Existe a condenação à liberdade; assim, não existe destino, o destino somos nós mesmos. O ser humano, como uma liberdade, tem o direito de escolher e se descobrir com seus próprios atos e consequências. As aulas de Filosofia, no contexto da EJA, devem ser espaços para tornar esses alunos capazes de agir de forma autônoma e independente, reagindo a determinações que tira deles a escolha do que mais lhes convêm em sua existência.

Um fator primordial percebido durante o estudo é a necessidade de uma análise da situação dos alunos da EJA, com objetivo de o professor fazer uma articulação do conhecimento popular e de suas experiências com o saber sistematizado, respeitando as condições desses sujeitos e priorizando sua realidade. As aulas foram importantes para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que os alunos observaram que o homem é aquilo que ele faz de si, um sujeito de ação e escolhas. A pesquisa levou a pensar como é importante conhecer quem são esses alunos, os motivos por que procuram essa modalidade, que objetivos eles almejam nessa busca pela aprendizagem e suas experiências de vida.

Durante os estudos dos conceitos sartrianos nas aulas de Filosofia, percebeu-se que os alunos da EJA passaram a entender a má-fé como a tentativa de transferir responsabilidades que concernem unicamente ao indivíduo; ou seja, ao impor unicamente a fatores sociais, metafísicos, históricos ou até inconscientes o fundamento e as responsabilidades de sua escolha, o indivíduo se encontra no estado de má-fé, pois tais fatores desempenham influência na sua decisão ao determinarem as possibilidades de escolha. Contudo, cabe apenas a ele escolher, por meio de sua liberdade, por qual possibilidade lhe é mais apropriada. O objetivo da pesquisa foi alcançado por alguns alunos, que depois das aulas conseguiram filosofar, no sentido de encontrar uma razão para sua existência e suas ações, ou seja, o homem é um ser livre historicamente e responsável para construir a sua história.

A discussão do tema “Liberdade para Sartre”, para os alunos da EJA, acarretou aprendizado, pois alguns mencionaram que esse conceito de liberdade era novo para eles e distinto da visão de mundo que eles detinham. Assim, os alunos identificaram, após a aula, a importância de eles refletirem sobre a sua existência, sua condição dentro desse mundo, seus projetos de vida, sua autenticidade, gerando um autoconhecimento de si e tudo isso encaminhado por essa liberdade.

Para alguns dos alunos que participaram da pesquisa, ficou claro que o homem é o único responsável pelas suas atitudes e por se constituir como um ser, ele que cria seus valores e éticas e não está livre do sentimento de angústia.

Durante a pesquisa, inúmeras dificuldades foram identificadas na Educação de Jovens e Adultos como as dificuldades dos alunos e a demora na realização das atividades; a questão da leitura, uma vez que o ensino de Filosofia requer desses alunos essa compreensão, que às vezes pode tornar os assuntos desinteressantes e desagradáveis; e o momento de pandemia da COVID-19 dificultou na questão dos alunos que não tinham recursos tecnológicos, pois não tinham como assistir às aulas que foram ministradas. Esses alunos aprenderam as questões levantadas por meio da apostila e do <sup>16</sup>roteiro de estudo que foram deixados na escola.

As aulas foram de primordial conhecimento, para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Marechal Rondon organizassem, em suas vidas diárias, soluções dos problemas que serão determinados pelas ações concretas, pela prática em suas vidas. Mas só pela educação esses alunos conseguirão fazer com que o conhecimento possa tornar fecunda a prática na sua vida. O conhecimento filosófico, durante essas aulas, fez com que os alunos desenvolvessem uma visão ampla do sentido das coisas em suas vidas, buscando o significado da existência, utilizando a subjetividade e, assim, poderão ser assistidos na sua autoconstrução, como sujeitos autônomos, cidadãos e membros de uma sociedade histórica.

---

<sup>16</sup> O Roteiro de Estudos é uma ferramenta pedagógica com os objetos de conhecimentos/habilidades essenciais a serem adquiridas pelos estudantes, elaborado pelos professores da rede estadual de ensino e entregue de forma impressa ou com o uso das tecnologias. Os roteiros contemplam estratégias, instrumentos e meios para a execução das atividades não presenciais das unidades de ensino, sendo um dos meios utilizados para a contabilização da carga horária de cada ano/série (SEDUC TO, 2021, p. 30).

## APÊNDICE A – Sequência Didática utilizada com os alunos da EJA

### **1-Conteúdo a serem trabalhados: Liberdade Para Sartre**

### **2-Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas**

**EM13CHS501** - Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

**Objeto do conhecimento:** Introdução à ética (o eu racional/autonomia e liberdade)

### **3-Tempo de execução da sequência didática**

### **4-Objetivos da sequência didática**

O aluno irá aprender sobre a noção filosófica de Liberdade sartriana

Fazer com que os alunos percebam que a autonomia está relacionada a atitudes

Contribuir para que o aluno o compreenda como um sujeito construtor da sua própria história, a relação entre os sujeitos e o seu caráter transformador e o conhecimento como parte da realidade concreta do homem

### **4-Materiais necessários para a execução das atividades da sequência**

Computadores

Dispositivos móveis dos alunos e outros recursos tecnológicos

Apostilas

Cadernos

Questionários

### **5-Detalhamento de cada aula da sequência**

#### **Primeiro momento**

Nessa primeira etapa, ocorreu o processo de sensibilização do tema, foi perguntando-se para os alunos o que entendiam sobre o conceito de liberdade e apontando os seus questionamentos e entendimento sobre o tema.

#### **Segundo momento**

Exposição de slides sobre a biografia de Sartre e sobre o conceito sartriano de Liberdade.

### **Terceiro momento**

Interpretação da letra da música “O que é que vou fazer com essa tal liberdade”, para assim os alunos terem a oportunidade de realizar mais um debate sobre a temática de liberdade sartriana.

*“Essa tal liberdade”*

*Fábio Júnior, Só Pra Contrariar*

*O que é que eu vou fazer*

*Com essa tal liberdade?*

*Se estou na solidão*

*Pensando em você*

*Eu nunca imaginei*

*Sentir tanta saudade*

*Meu coração não sabe*

*Como te esquecer*

*Eu andei errado*

*Eu pisei na bola*

*Troquei quem mais amava*

*Por uma ilusão*

*Mas a gente aprende*

*A vida é uma escola*

*Não é assim que acaba*

*Uma grande paixão*

*Quero te abraçar*

*Quero te beijar*

*Te desejo noite e dia*

*Quero me prender todo em você*

*Você é tudo o que eu queria*

*Quero te abraçar*

*Quero te beijar*

*Te desejo noite e dia*

*Quero me prender todo em você*

*Você é tudo o que eu queria*

*O que é que eu vou fazer*

*Com esse fim de tarde?*

*Pra onde quer que eu olhe*

*Lembro de você*

*Não sei se fico aqui*

*Ou mudo de cidade*



<b>Complementares</b>
-----------------------

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os alunos da EJA**

**Roteiro de entrevista com os alunos da EJA**

1. Qual o seu sexo:

Masculino ( ) Feminino ( )

3. Idade \_\_\_\_\_

4. Orientação Sexual

Heterossexual ( ) Homossexual ( ) Transexual ( ) Bissexual ( )

Travesti ( ) Lésbica ( )

5. Estado Civil

Casado ( ) Separado ( ) Vive com companheiro ( ) Viúvo ( ) Solteiro ( )

Divorciado ( )

6. Tem filhos

Sim ( ) quantos \_\_\_\_\_ Não ( )

7. Etnia

Amarelo ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Negra ( )

8. Condições de acesso para escola

A pé ( ) Moto ( ) Bicicleta ( ) Carro ( ) Outros ( )

9. O que fez você procurar a EJA:

( ) Por incentivo de outras pessoas

( ) Vontade de vencer na vida

( ) Vontade própria

( ) Necessidade de me preparar para o mercado de trabalho

( ) Para o vestibular

10. Você tem confiança nos professores para superar as dificuldades de aprendizagem?

Sim ( ) Não ( )

11. Utiliza o computador para:

( ) Lazer

- Trabalhar
- Realizar atividades escolares
- Não sei utilizar o computador

12. O que te fez procurar a EJA?

13. Qual o significado da Escola para você?

14. Em algum momento do ano letivo pensaram em parar de estudar?

### APÊNDICE C - Questionário de verificação da aprendizagem

1-O homem primeiro existe, e ele se encontra no mundo e só depois se define, e ele assim será o que ele se fizer, o homem é aquilo que se faz de si mesmo. Agora, reflita e escreva sobre o que você entendeu sobre essa passagem com relação ao tema Liberdade para Sartre.

2. Você acha que o homem se define pelo seu projeto de vida? Por quê?

3.Vocês, em alguns momentos de suas vidas, refletem sobre o que tem feito dela, revendo suas escolhas, reavaliando experiências e buscando encontrar ou criar novos sentidos e significados? Dê um exemplo dessa ação em sua vida.

4. Qual o seu projeto de vida e a relação com o projeto existencial?

5.Você coloca o seu futuro em suas mãos, tem autonomia moral, política e existencial, além da responsabilidade por seus atos? Explique.

6. No decorrer da aula sobre Liberdade sartriana, discutimos conceitos que nos ajudaram a refletir. O que você entendeu do termo *má-fé*?

7. Vocês, em alguns momentos de suas vidas, refletem sobre o que tem feito dela, revendo as suas escolhas, reavaliando experiências e buscando encontrar ou criar novos sentidos e significados? Dê um exemplo dessa ação em sua vida e a postura segundo o pensador estudado.

8. Depois da aplicação da sequência didática, qual o conceito de Liberdade em Sartre, segundo a sua reflexão crítica do tema?



Internet: <ultralafa.wordpress.com>

## APÊNDICE D - Roteiro de Estudo Ensino Remoto e Apostila Liberdade para Sartre



Praça Marechal Rondon – R. 13 de Setembro, 522 – B. Neblina  
 CEP: 77.823-070 – Araguaína – Tocantins  
 Tel: (63) 3414-5242 | Email: marechalrondon@ue.seduc.to.gov.br  
 Celular/WhatsApp: +55 (63) 9 8405-0155  
 Facebook: @malrondon.arn | Instagram: @marechalrondononline

### ROTEIRO DE ESTUDO LIBERDADE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

<b>COMPONENTE CURRICULAR/DISCIPLINA:</b> FILOSOFIA	
<b>PROFESSOR(A):</b> LUCYMARA DA SILVA SANTOS SOBRINHO <b>TURMA:</b> EJA	
<b>ESTUDANTE:</b> EDUARDO BORGES DE SOUSA	
<b>CRONOGRAMA:</b> INÍCIO DAS ATIVIDADES: 2020   ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES: 22/01/2021	
<b>CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES:</b> horas 10/aulas	
<b>MATRIZ BNCC   SEGMENTO:</b> ENSINO MÉDIO ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
<b>HABILIDADES/OBJETIVO DA ATIVIDADE.</b> EM13CHS501 - Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDO.</b> BIOGRAFIA DE JEAN PAUL SARTRE LIBERDADE NA VISÃO DO SARTRE	
<b>1ª ETAPA – ENTREGA PARA CORREÇÃO: 09/11/2020 (SEGUNDA-FEIRA)</b>	
<b>ATIVIDADES:</b>	<b>Tempo Estimado</b>
ATIVIDADE 1: Aula para apresentação do tema “Liberdade para Sartre”	1 hora
ATIVIDADE 2: Discussão e interpretação das frases de Sartre sobre liberdade	1 hora
ATIVIDADE 3: Questionário perfil dos alunos da EJA 2020	2 horas
ATIVIDADE 4: Aplicação do exercícios sobre Liberdade em Sartre.	2 horas

<b>2ª ETAPA – ENTREGA PARA CORREÇÃO: 25/11/2020 (QUARTA-FEIRA)</b>
<b>ATIVIDADES:</b>
ATIVIDADE 1: Realização de atividade no Google Forms ou pelos questionários em PDF.
ATIVIDADE 2: Realização de atividade no Google Forms ou pelos questionários em PDF. Data até dia 22-01-2021
ATIVIDADE 3: Realização de atividade no Google Forms ou pelos questionários em PDF. Data até dia 22-01-2021
ATIVIDADE 4: Realização de atividade no Google Forms ou pelos questionários em PDF. Data até dia 22-01-2021
<b>AVALIAÇÃO:</b> Serão examinadas as atividades escritas, para o(a) professor(a) verificar se você deu respostas coerentes em relação às competências, habilidades e aos objetos de conhecimento previstos; a sua dedicação será verificada na qualidade das respostas, no capricho referente ao manuseio do roteiro, na conclusão das atividades e na devolução em dia para seu (sua) professor(a) corrigir; os alunos participantes das aulas remotas serão avaliados por meio das atividades desenvolvidas no Google Sala de Aula (Classroom).
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES:</b>
<b>Livros existencialismo e humanismo :</b> site <a href="https://mega.nz/folder/F8FXFKxa#fyXtXsRKqOTv1iW8iEpnYg">https://mega.nz/folder/F8FXFKxa#fyXtXsRKqOTv1iW8iEpnYg</a>

**Videos para assistir Liberdade**

<https://www.youtube.com/watch?v=WyDKwgaIDKk>

**Liberdade e escolhas**

<https://www.youtube.com/watch?v=Z5yjoKaXIE4>

**Sartre: Liberdade**

<https://www.youtube.com/watch?v=SNR0tq-Wa64>

**Estamos condenados a ser livres**

<https://www.youtube.com/watch?v=aRdA2szm9A0>

**Liberdade e existencialismo em Sartre**

<https://www.youtube.com/watch?v=MiTJ--tzN7I>

**Livros**

<https://farofafilosofica.com/2017/02/23/jean-paul-sartre-17-livros-para-download-em-pdf/>

### Biografia Jean Paul Sartre



Jean-Paul Sartre, (1905-1980) foi filósofo e escritor francês, um dos maiores representantes do pensamento existencialista na França. "O Ser e o Nada" foi o seu principal trabalho filosófico onde formulou seus pressupostos existencialistas.

Jean-Paul Sartre (1905-1980) nasceu em Paris, França, no dia 21 de junho de 1905. Filho de Jean Baptiste Marie Eymard Sartre, oficial da Marinha Francesa e de Anne-Marie Sartre, ficou órfão de pai com dois anos de idade. Em 1907, muda-se com sua mãe para Meudon, para a casa de seus avós maternos. Em 1911, muda-se com a família para Paris e ingressa no Liceu Henri IV.

Em 1916, com o casamento de sua mãe, considerado por Sartre como traição, foi obrigado a mudar-se para La Rochelle, onde estudou no Liceu La Rochelle. Em 1920 regressa a Paris. Em 1924 ingressa na Escola Normal Superior de Paris. Onde conhece sua futura companheira a escritora Simone de Beauvoir. Em 1929, conclui a graduação.

Em 1931, Sartre é nomeado professor de filosofia em Havre. Nessa época, escreveu o romance, "A Lenda da Verdade", que não foi aceito pelos editores. Em 1933, interrompe sua carreira após receber uma bolsa de estudos que lhe permitiu estudar na Alemanha no Instituto Francês de Berlim, quando entrou em contato com a filosofia de Husserl e de Heidegger.

Em 1938, Sartre publicou "A Náusea", romance que pretendia divulgar os princípios do existencialismo e que lhe proporcionou certa notoriedade, ao mesmo tempo em que se

afirmava como um símbolo do movimento filosófico. Escrita em forma de diário, a obra descreve a repulsa sentida pelo protagonista ao tomar consciência do próprio corpo. Em 1940, é convocado pelo Exército francês para servir na Segunda Guerra Mundial. Feito prisioneiro dos alemães, é solto em 1941 quando retorna para a França.

### O Existencialismo de Sartre

Jean-Paul Sartre foi o expoente máximo do "existencialismo" – corrente filosófica que prega a liberdade individual do ser humano. O existencialismo nasceu com o filósofo dinamarquês Soren Kierkegaard (1813-1855) que combatia a filosofia especulativa.

Em 1943, Sartre publicou "O Ser e o Nada" (1943), seu trabalho filosófico mais conhecido, onde formulou seus pressupostos filosóficos que determinou o pensamento e a posição essencial da geração de intelectuais do pós-guerra. Sartre vinculou a filosofia existencial ao marxismo e à psicanálise.

Para Sartre, **"estamos condenados a ser livres"** - essa é a sua sentença para a humanidade, uma vez que a **"existência precede a essência"**, ou seja, não nascemos com uma função pré-definida. Para ele, a consciência coloca o homem diante da possibilidade de escolher o que ele será, pois essa é a condição da liberdade humana. Escolhendo a sua ação, o homem escolhe a si mesmo, mas não escolhe a sua existência.

Para Sartre, a má-fé do homem seria mentir para si mesmo, tentando se convencer de que não é livre. O problema surge quando seus projetos pessoais entram em conflito com o projeto de vida dos outros. Eles, os outros tiram parte da sua autonomia, por isso, as escolhas devem ser pensadas, uma vez que vão definir a existência de cada um. Ao mesmo tempo, é pelo olhar do outro que reconhecemos a nos mesmos – daí a origem da célebre frase de Sartre: **"O inferno são os outros"**.

### Atividades Políticas de Sartre

Comprometido durante toda a vida com a política, em 1945, Sartre abandonou o ensino para se dedicar a escrever. Em colaboração com Raymond Aron, Maurice Merleau-Ponty e Simone De Beauvoir, fundou o periódico político-literário "Les Temps Modernes", uma das revistas de pensamento de esquerda, mais influentes do pós-guerra.

Em 1952, Jean-Paul Sartre filiou-se ao Partido Comunista. Em 1956, em protesto pela entrada de tanques soviéticos em Budapeste, Sartre abandona o Partido Comunista. Nesse mesmo ano, escreve um longo artigo em seu periódico, intitulado "O Fantasma de Stalin", que condenou tanto a intervenção soviética quanto a submissão do Partido Comunista Francês aos ditames de Moscou.

#### Últimos Anos de Sartre

Em 1960, Sartre escreveu sua última obra filosófica "Crítica da Razão Dialética". Em 1964, renunciou o Prêmio Nobel de Literatura por repudiar a atenção pública a sua pessoa. Em maio de 1968 apoiou a rebelião estudantil que ajudou a derrubar o governo conservador francês. Em 1972, assumiu a direção do jornal esquerdista "Libération".

Além de tratados filosóficos, Sartre escreveu vários romances de sucesso, como "O Muro" (1939), dramas como "As Moscas" (1949), ensaios sobre arte e política, como "Situações", obra em dez volumes, redigida entre 1947 e 1976, além de peças como "Entre Quatro Paredes" (1944) e "O Diabo e o Bom Deus" (1951).

Jean-Paul Charles Aymard Sartre, que ficou cego em seus últimos anos de vida, morreu em Paris, França, no dia 15 de abril de 1980. Seus restos mortais foram sepultados no Cemitério de Montparnasse, onde posteriormente foi sepultada sua companheira Simone de Beauvoir.

#### A liberdade para Sartre

Um dos conceitos fundamentais da filosofia existencialista sartriana é o de liberdade, uma vez que, para o filósofo, o homem está condenado a ser livre e toda a sua existência decorre desta condição. Assim, frente a uma decisão, o homem percebe o seu total *desamparo*, já que não há nada que possa salvá-lo da tarefa de escolher; em suma, nada pode salvá-lo de si mesmo – diria **Jean-Paul Sartre**.

Desse modo, o ser humano, fundamentando-se na sua estrita liberdade, vê-se a todo instante compelido a se inventar, posto que são suas escolhas que constroem a sua essência. Diante desta condição, cabe somente a ele estabelecer, através de suas ações concretas, os critérios que servirão de norte para as suas decisões, explica **Sartre**.

*[...] o que se poderia chamar de moralidade cotidiana exclui a angústia ética. Há angústia ética quando me considero em minha relação original com os valores. Estes, com efeito, são exigências que reclamam um fundamento. Mas fundamento que não poderia ser de modo algum o ser, pois todo valor que fundamentasse a sua natureza ideal sobre seu próprio ser deixaria por isso de ser valor e realizaria a heteronomia de minha vontade. [...] Daí que minha liberdade é o único fundamento dos valores e nada, absolutamente nada, justifica minha adoção dessa ou daquela escala de valores.<sup>[1]</sup>*

Frente a esta falta de fundamentos prontos, o homem angustia-se diante da responsabilidade de escolher, visto que a escolha é ao mesmo tempo afirmação do valor daquilo que se escolhe, trazendo consigo, assim, o peso da responsabilidade. Desse modo, ao escolher algo e, conseqüentemente, afirmar o seu valor, estamos ao mesmo tempo comunicando a todos o caráter benéfico daquela escolha, já que não há ninguém que possa escolher o mal para si. Desse ponto de vista, nos tornamos responsáveis não só por nós, mas por toda a humanidade.

*Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal, o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos.<sup>[2]</sup>*



*O Existencialismo é um Humanismo, de Jean-Paul Sartre.*

Quando **Jean-Paul Sartre** diz que “nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos”, ele quer dizer, precisamente, que ao escolhermos algo, estamos optando por uma alternativa que, dentro das condições de existência nas quais estamos inseridos, seria a melhor opção e, por ser a melhor, todos também poderiam optar pela mesma. Assim, ao escolher algo, o homem cria um modelo de homem que outros podem seguir; daí a sua responsabilidade diante da humanidade.

O existencialismo de **Sartre**, ao contrário das filosofias contemplativas, caracteriza-se por ser uma doutrina de ação, colocando sempre o compromisso como fator indispensável para a existência humana, uma vez que, sem compromisso, não há projeto de ser e, sem projeto de ser, o homem torna-se incapaz de conferir qualquer sentido à existência. Se a intencionalidade é a característica fundamental da consciência, ser livre é engajar-se, comprometer-se e, enfim, responsabilizar-se.

Portanto, concluímos que não há nada que possa eximir o homem da sua condição de ser livre e, conseqüentemente, da sua condição de responsabilidade diante de seus atos. Barreiras psicológicas, históricas ou socioeconômicas não são capazes de ofuscar a liberdade a qual Sartre se refere, pois estas nada mais são do que as condições de existência que possibilitam escolher por A ou B; sem tais condições, a

escolha seria impossível; mais do que isso: toda a existência seria impossível.

Toda condição é, por sua natureza, uma limitação; contudo, é também o que possibilita a existência de algo. Logo, para que a liberdade exista, é necessário que existam as condições que possibilitem a sua existência, isto é, que possibilitem o ato da escolher, mas que também, por outro lado e ao mesmo tempo, limitem as possibilidades dessa escolha.

*O homem é livre porque não é si mesmo, mas a presença a si. O ser que é o que é não poderia ser livre. A liberdade é precisamente o nada que tendo sido no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser.<sup>[3]</sup>*

Diante dessa constante tarefa de fazer-se, do desamparo, da falta de fundamentos prontos e da responsabilidade que carrega diante de si e da humanidade, a liberdade traz ao sujeito a angústia existencial, a qual emerge no momento da decisão. Angustia-se, pois não é capaz de alterar as condições de existência que se lhe apresentam, tendo de escolher, por vezes, entre o ruim e o pior e tendo de arcar com as conseqüências dessa escolha; mais que isso, também não é capaz de não realizar essa escolha; e por fim, tem a incontornável tarefa de buscar, em sua subjetividade imanente, ou seja, na sua pura liberdade, os princípios que regerão sua escolha; isto é, terá de estar diante de seu próprio *nada*; eis o princípio da angústia.

*E minha liberdade se angustia por ser o fundamento sem fundamento dos valores. Além disso, porque os valores, por se revelarem por essência a uma liberdade, não podem fazê-lo sem deixar de ser ‘postos em questão’, já que a possibilidade de inverter a escala de valores aparece, complementarmente, como minha possibilidade. A angústia ante os valores é o reconhecimento de sua idealidade.<sup>[4]</sup>*

A liberdade, porém, não possui uma realidade concreta; não possui uma essência, uma vez que ela própria é o fundamento de toda a

essência humana na medida em que fundamenta o agir, possibilitando a projeção da vontade do homem na existência e, por fim, a construção do seu ser, tendo em vista que, segundo a máxima sartriana, a existência precede a essência; isto é, primeiramente o homem é lançado na existência e, só depois, por meio de suas ações, este homem pode representar-se como sendo alguma coisa, pois, a priori, não era nada.

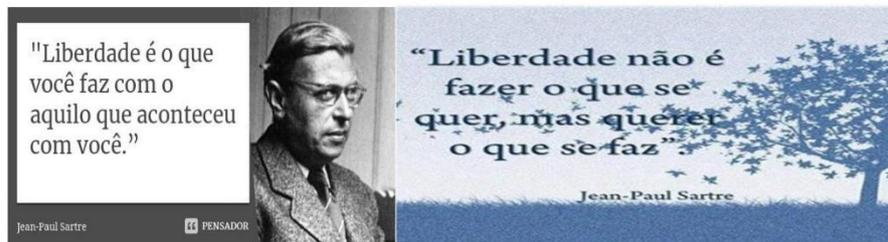
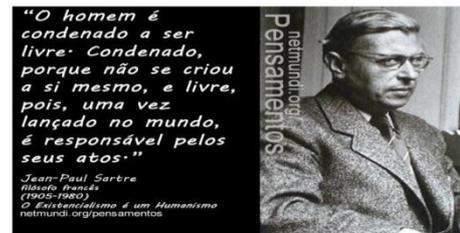
Como vimos, não há determinismos que possam eximir o homem da sua condição ontológica de liberdade. Contudo, na tentativa de livrar-se da angústia trazida pela responsabilidade que a liberdade carrega consigo, o homem refugia-se na *má-fé*. Sartre admite que a *má-fé* pode ser compreendida como o ato de mentir para si mesmo, mas um mentir que não comporta a dualidade do enganador e do enganado, pois, aqui, aquele que é enganado é também consciente da verdade que deseja suprimir. Porém, a *má-fé* tem por sua natureza mesma a característica de *negar-se* como *má-fé*, sendo um processo de constante e frustrado esforço, uma vez que, para que se possa fugir de algo que se faz presente na própria consciência, é necessário que se pense constantemente nesse algo; isto é, o projeto da *má-fé* consiste em encarar certo

aspecto do ser com a pretensão de dele fugir, num só movimento; obviamente, na consciência, tal objetivo é impossível de ser realizado e, por ser impossível, a *má-fé* nunca se encerra em seu objetivo.

Basicamente, podemos compreender a *má-fé* como a tentativa de transferir responsabilidades que concernem unicamente ao indivíduo; ou seja, ao atribuir exclusivamente a fatores sociais, metafísicos, históricos ou até inconscientes o fundamento e as responsabilidades de sua escolha, o indivíduo se encontra no estado de *má-fé*, pois tais fatores exercem influência na sua decisão ao determinarem as possibilidades de escolha; contudo, cabe somente a ele optar, por meio de sua liberdade, por qual possibilidade lhe é mais adequada. Aqui, não há como fugir; só há espaço para a subjetividade do sujeito, ou seja, para o seu próprio *nada* de ser, e qualquer tentativa de preencher este espaço vazio será aqui denominada de *má-fé*.

*Ser-se livre não é fazermos aquilo que queremos, mas querer-se aquilo que se pode.*

Sartre



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes, São Paulo, 1998.
- ALVES, L. Educação remota: entre a Ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, (2020), p. 348-365.
- ARANHA, M.; MARTINS, M. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ASPIS, R. O professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**, 24 (64), 2004, p. 305-320.
- ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf): Acesso em: 14 ago 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunas da EJA**. Caderno 2. Brasília, 2006.
- CASTELO BRANCO, J. Violência entre ontologia e história na Filosofia de Jean-Paul Sartre. **Kínesis**, v. 5, n. 10 (2013), p. 288-304.
- CERLETTI, A. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: CERLETTI, A.; KOHAN, W. **A Filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UnB, 1999.
- CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, M. ARTIGO In: **Antologia de textos filosóficos**. MARÇAL, J. (Org.). SEED, Paraná, 2009 p.12.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006
- CHAUÍ, M. **Iniciação à Filosofia: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2013.
- COHEN-SOLAL, A. **Sartre**. Uma biografia. Porto Alegre: L&PM, 2008.

- CORBINIANO, S.; BERGAMO, T. Consciência, intencionalidade e liberdade: contribuições de Sartre na formação do sujeito. *Educ. rev.* [online], v. 16, n. 59, 2016, p. 263-275.
- CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. **Filosofia: ensino médio**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educ. foco*, v. 20, n. 2, (2015), p. 45-70.
- DETMER, D. Má-fé. In: CHURCHILL, S.; REYNOLDS, J. (Ed.). **Jean-Paul Sartre. Conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 164-178.
- FOULQUIÉ, P. **O existencialismo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.
- FRASSAN, G. H.; PRINA, R. O.; VIEIRA, J. A. A construção de valores e liberdade: a educação como processo de reflexão moral e existencial segundo Sartre. *Akrópolis*, v. 22, n. 1, (2014), p. 3-15.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- GALLO, S. **Entrevista com o professor Silvio Gallo**. 2020. Disponível em: <<http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>> Acesso em: 03 abr 2020.
- GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GARRUTI, S. Considerações sobre o ensino de Filosofia em EJA. *Revista Intersaberes*, v. 9, n.17, (2014), p. 32-44.
- GIL, A.s. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 11 maio 2021.
- HOVEN, A. Sartre: romancista e dramaturgo. In: CHURCHILL, S.; REYNOLDS, J. (Ed.). **Jean-Paul Sartre. Conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 98-109.
- HUISMAN, D. **História do existencialismo**. Bauru: EDUSC, 2001.
- KOHAN, W. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educ. Pesqui.*, v. 45, e201600, 2019. ISSN: 1517-9702 DOI: 10.1590/s1678-4634201945201600. Disponível em: ><http://ref.scielo.org/bp5jyp><. Acesso em: 02 abr 2020.
- KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. I. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

LEOPOLDO E SILVA, F. Currículo e formação: o ensino de Filosofia. **Síntese**, v. 20, n. 63, (1993), p. 802 e 803.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que a Filosofia no Segundo Grau. **Revista Estudos Avançados**, v. 6, n. 14, 1992, p. 163.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Ética e literatura em Sartre**. São Paulo: Unesp, 2004.

LOPES, S. A. O ensino de Filosofia por meio da experiência filosófica. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, (2016), p. 295-310.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. Especial (2020), p. 136-155.

MOREIRA, J. Conscientização freiriana e liberdade sartriana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012.

MOUTINHO, L. **Sartre: Existencialismo e Liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

OLIVEIRA, M. et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

PENHA, J. **O que é o existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERDIGÃO, P. **Existência e Liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

PERENCINI, T. B. **Uma arqueologia do ensino de Filosofia no Brasil**. Editora Unesp, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REYNOLDS, J. **Existencialismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, J.-P. **A náusea**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, J.-P. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 1997.

- SARTRE, J.-P. **A idade da razão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- SCHNEIDER, D. **Sartre e a psicologia clínica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- SEDUC TOCANTINS. **Plano de atividade de retomada das aulas presenciais - Ensino híbrido - Práticas pedagógicas, de Gestão e Promoção da Saúde**. 2021. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/557362/> Acesso em: 09 ago 2021.
- SEDUC TOCANTINS. **Proposta curricular – educação de jovens e adultos**. 2009. Disponível em:  
[http://www.drearaguaina.com.br/docs/proposta\\_curricular\\_eja\\_versao\\_preliminar.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/docs/proposta_curricular_eja_versao_preliminar.pdf). Acesso em: 18 ago 2021.
- SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, A. M. V. B. **A concepção de liberdade em Sartre**. Revistas Eletrônicas Filogênese, vol. 6, nº 1, 2013. Disponível em: [www.marilia.unesp.br/filogenese](http://www.marilia.unesp.br/filogenese). Acesso em: 14 abr. 2020.
- SOUZA, T. M. Liberdade e determinação na Filosofia sartriana. **Kínesis**, v. 2, n. 3 (2010), p. 13-27.
- SOUZA, T. **A liberdade em Sartre**. Convite à reflexão. São Paulo: Edições 70. Discurso Editorial, 2019.
- SOUZA, T. **Sartre e a literatura engajada**. São Paulo: Unesp, 2008.
- TEIXEIRA, T. Transcendência horizontal: a ação e responsabilidade como elementos de uma moralidade no existencialismo de Jean-Paul Sartre. **Sapere Aude**, v. 5, n. 10 (2010), p. 186-202.
- VIANA, C. Sartre e a literatura: imaginação, engajamento e liberdade. **Perspectivas** v. 5, n. 2 (2020), p. 32-53.
- YAZBEK, A. C. A ressonância ética da negação em Sartre (considerações sobre liberdade, angústia e valores em *L'être et le néant*). **Cadernos de ética e Filosofia política**, v. 7 (2005), p. 141-164.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.