



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

LUCINEIDE MOREIRA

**O PROFESSOR DE FILOSOFIA QUE ATUA NOS CEJA DE FORTALEZA: UMA
PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SUA PRÁXIS EDUCATIVA**

FORTALEZA

2019

LUCINEIDE MOREIRA

**O PROFESSOR DE FILOSOFIA QUE ATUA NOS CEJA DE FORTALEZA: UMA
PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SUA PRÁXIS EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(s) autor(s)

M837p Moreira, Lucineide
O Professor de Filosofia que atua nos CEJA de Fortaleza : uma proposta de construção coletiva de sua
práxis educativa / Lucineide Moreira. – 2019.
104 f

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-
Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Prof. Dr. Marcos Fabio Alexandre Nicolau.

1. Pensamento Complexo. 2. Ensino de Filosofia. 3. CEJA. I. Título.

CDD 100

LUCINEIDE MOREIRA

O PROFESSOR DE FILOSOFIA QUE ATUA NOS CEJA DE FORTALEZA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SUA PRÁXIS EDUCATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Filosofia da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau. (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alles Lopes de Aquino
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

Aos meus pais, José e Geralda (in memorian),
por tudo que me ensinaram, que me
oportunizaram e por tudo que sou.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a uma força maior, que chamo Deus, por manter em mim a esperança em dias melhores, a chama acesa da busca e da persistência e a alegria por caminhos a trilhar.

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio e pela confiança demonstrados que sempre me fortalece.

Às amigas-irmãs, Edillene e Socorro, que sempre me apoiam e acreditam em mais do que sou. Obrigada pela segurança que suas presenças refletem em mim.

À Lúcia e Adélia, amigas que se preocuparam junto comigo, mas sempre demonstrando confiança em mim. Obrigada pela ternura das suas presenças.

Ao Fernando, por todo o incentivo ao longo dessa jornada e por sempre acreditar que posso mais do que eu mesma acredito.

À Valdecir, que sempre foi solícita ao me atender e generosa em dispor do seu conhecimento. Muito grata pelas contribuições.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Fábio, por aceitar trilhar comigo essa jornada, pela proposta do novo e por me possibilitar a chegada. Muito grata.

À Professora Ana Claudia, por suas contribuições na banca de qualificação e pela generosidade em dispor do seu tempo e do seu conhecimento em outros momentos. Muito grata.

Ao Prof. Dr. Renato Almeida, cujas contribuições também na qualificação foram de grande importância para nortear minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alles Lopes de Aquino por ter aceito esse convite e pela importância de suas contribuições, pelo vasto conhecimento que tem da EJA e dos CEJA, enquanto pesquisador e docente dessas realidades.

Às professoras que participaram do grupo focal e que foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. Agradeço pela disponibilidade de tempo, pelos conhecimentos e experiências compartilhados que foram fundamentais para nos ajudar a entender e a apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento do ensino de filosofia na realidade da EJA.

Ao Mestrado Profissional em Filosofia, que me oportunizou rever e aprimorar minha ação docente.

Aos meus colegas do mestrado, que juntos vivemos a alegria de formar a primeira turma, por todos os conhecimentos e todas as experiências compartilhados nesse período, que muito me enriqueceram. Em especial, a Jocilaine, gratificante encontro e amizade que se estende. Que nossas caminhadas continuem se cruzando.

A todos os professores do Mestrado, que muito me honraram em poder desfrutar de seus valorosos conhecimentos.

Por fim, aos alunos da EJA por suscitarem em mim a inquietação diante das suas realidades. O que aprendi e o quanto cresci levarei para o nosso aprendizado.

Sou feita de retalhos

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

Cris Pizziment

RESUMO

O tema da pesquisa é a ação docente em Filosofia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e tem como título: O Professor de Filosofia que atua nos CEJA de Fortaleza: uma proposta de construção coletiva de sua práxis educativa. O objetivo principal foi analisar os desafios e as dificuldades identificadas nos relatos de experiência de docentes de filosofia de três (03) CEJA do município de Fortaleza, a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin. A teoria moriniana foi o referencial teórico que norteou as reflexões aqui apresentadas, tomando por base sua obra *A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma, reformar o pensamento* (2017). Além do filósofo de referência, outros autores também foram importantes para o desenvolvimento desse estudo, tais como: Petraglia (2011), Freire (1996,2015), Cerletti (1999), Di Pierro (2014) e Thiolent. A pesquisa foi motivada pelo seguinte problema: Quais as principais dificuldades e demandas apontadas pelos professores de filosofia dos CEJA para seu efetivo ensino-aprendizagem? A partir dos elementos surgidos, contribuímos para dirimir outros questionamentos, tais como: De que forma a prática do ensino de filosofia pode contribuir para formar uma *cabeça bem-feita* nos alunos dos CEJA? Quais os desafios e soluções para sua efetiva apropriação pela EJA? Partimos da hipótese de que, num espaço permanente de diálogo entre os pares, é possível pensar caminhos para aprimorar o ensino, em específico o de filosofia, voltado para os alunos da EJA, podendo considerar o pensamento complexo de Morin como um possível alicerce para isso. A abordagem de pesquisa possui natureza qualitativa e como estratégia de captação e análise de dados, optamos pela pesquisa-ação. O uso do questionário objetivou caracterizar os participantes da pesquisa, todos professores de filosofia que atuam nos CEJA de Fortaleza. Com um número de três (03) participantes, a técnica do grupo focal foi desenvolvida, tendo sido realizado seis (06) encontros com o grupo. Em nossos achados, diante da constatação da importância do conhecimento filosófico para a formação dos alunos, ficou evidenciada a dificuldade da prática docente em filosofia na estrutura dos CEJA, em meio ao pragmático objetivo dos alunos: a necessidade de certificação. Ante essa dificuldade e demais demandas impostas por nossa realidade, a formação continuada do docente também se evidencia necessária. Evidenciamos ainda, a necessidade de mudanças amplas na prática docente em filosofia na EJA, que vão desde a estrutura dos CEJA e de seu currículo ao material didático adotado. No caminho das mudanças, foi importante perceber que a metodologia desenvolvida

nos CEJA, com seu atendimento personalizado favorece a relação dialógica entre professor e aluno e uma ação docente mais precisa. O diálogo orientado e compromissado dos professores entre si, também evidenciou como podemos avançar a partir de um grupo focal, ou melhor de um grupo que discuta nossa docência, nossos referenciais e nossa organização escolar.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Ensino de Filosofia. CEJA.

ABSTRACT

The research theme is the teaching action in Philosophy at the Youth and Adult Education Centers - CEJA and its title: The Professor of Philosophy who works at the CEJA of Fortaleza: a proposal for the collective construction of its educational praxis. The main objective was to analyze the challenges and difficulties identified in the experience reports of philosophy teachers of three (03) JSCA of the city of Fortaleza, based on the Edgar Morin complexity paradigm. The Morian theory was the theoretical framework that guided the reflections presented here, based on his work *The Well-Made Head - Rethinking Reform, Reforming Thought* (2017). Besides the reference philosopher, other authors were also important for the development of this study, such as: Petraglia (2011), Freire (1996,2015), Cerletti (1999), Di Pierro (2014) and Thiollent. The research was motivated by the following problem: What are the main difficulties and demands pointed out by the JSCA philosophy teachers for their effective teaching and learning? From the emerged elements, we contribute to solve other questions, such as: How can the practice of philosophy teaching contribute to form a well-made head in the students of JSCA? What are the challenges and solutions for their effective ownership by EJA? We start from the hypothesis that, in a permanent space for dialogue between peers, it is possible to think of ways to improve teaching, specifically philosophy, aimed at students of EJA, and may consider Morin's complex thinking as a possible foundation for this. . The research approach has a qualitative nature and as a strategy for data capture and analysis, we opted for action research. The use of the questionnaire aimed to characterize the research participants, all philosophy teachers who work in the JSCA of Fortaleza. With a number of three (03) participants, the focus group technique was developed and six (06) meetings were held with the group. In our findings, given the realization of the importance of philosophical knowledge for the formation of students, the difficulty of teaching practice in philosophy in the structure of JSCA was evidenced, amidst the pragmatic objective of the students: the need for certification. Given this difficulty and other demands imposed by our reality, the continuing education of the teacher is also necessary. We also highlight the need for wide-ranging changes in teaching practice in philosophy at EJA, ranging from the structure of the JSCA and its curriculum to the adopted teaching material. On the way to change, it was important to realize that the methodology developed in the JSCA, with its personalized service, favors the dialogical relationship between teacher and

student and a more precise teaching action. The guided and committed dialogue between teachers also showed how we can move forward from a focus group, or rather from a group that discusses our teaching, our frameworks and our school organization.

Keywords: Complex thinking. Teaching Philosophy. CEJA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação Acadêmica/ Titulação	60
Tabela 2 – Faixa Etária	60
Tabela 3 - Tempo de Docência em outra Instituição (Pública e/ou Privada).....	61
Tabela 4 – Tempo de Docência no CEJA.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Centro de Estudos Supletivos
CNBB	Confederação Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNRS	Centro Nacional de Pesquisa Científica
CREDE	Centro Regional de Educação
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
GMCC	Grupo de Mobilização do Coletivo dos CEJA
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SASP	Serviço de Assessoramento Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará

SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NO EJA	21
	BRASIL.....	
2.1	Breve Histórico da EJA no Brasil	21
2.2	Os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.....	25
2.3	O ensino de Filosofia no contexto dos CEJA.....	31
3	EDGAR MORIN E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE PARA UMA CABEÇA BEM FEITA	37
	
3.1	Sobre Edgar Morin	37
3.2	O paradigma da complexidade e sua contribuição para uma cabeça bem-feita	40
	
3.3	A importância da Filosofia para a realização do pensamento complexo	48
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
4.1	Referenciais Metodológicos.....	54
4.2	Caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa.....	58
4.3	Formação e desenvolvimento do Grupo Focal.....	61
5	UMA PERCEPÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS CEJA E SUAS POSSIBILIDADES À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	69
5.1	A cabeça bem-feita.....	69

5.2	A condição humana.....	72
5.3	Aprender	a 75
	viver.....	
5.4	Reforma do pensamento.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	95
	
	ANEXO A – MAPA DA EJA NO CEARÁ	98
	
	ANEXO B – RELAÇÃO DOS CEJA NO CEARÁ	99
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	103
	ESCLARECIDO – TCLE	

1 INTRODUÇÃO

A educação enquanto direito fundamental e a defesa de uma escola pública e de qualidade social no Brasil têm sido uma constante luta entre aqueles que compreendem esse direito como garantia imprescindível para enfrentar as desigualdades sociais.

Infelizmente o Brasil, no contexto da educação básica, insere-se entre os países que ainda não cumpriram desafios elementares que garantam uma educação para todos, ou seja, universalizando o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica para todos os brasileiros.¹

As estatísticas educacionais brasileiras registram um contingente de estudantes que sofrem as agruras de uma educação precária, outros que ficam no meio do caminho e tantos outros que sequer tiveram o acesso a qualquer tipo de escolarização. São esses estudantes que constituem o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA (cf. FEIGEL, 1996).

São pessoas que buscam retomar uma caminhada que foi interrompida, que lhes foi negada por circunstâncias econômicas (como a necessidade de trabalhar) e que agora, essas mesmas circunstâncias lhes obrigam a voltar ao espaço escolar (para manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho). É nesse contexto paradoxal que se encontra o grande contingente que forma o público da EJA, uma modalidade de ensino que oportuniza a retomada dos estudos para aqueles que não conseguiram a certificação na idade própria. Configura-se uma modalidade complementar, mas necessária, para garantia de acesso a uma formação digna a todos.

Daí o valor dos CEJA, num cenário com índices tão desalentadores de analfabetismo e a luta que os professores dessas escolas têm implementado ao longo dos anos em sua defesa, pois, infelizmente, os centros ainda não são reconhecidos como espaços de relevância para os discentes que os frequentam e nem pelos trabalhos que os docentes desenvolvem em vias da redução do número de analfabetos. Nesse trabalho, estamos falando

¹ Como bem demonstra o site do *Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, das 20 metas propostas, nenhuma fora cumprida nestes 05 anos de vigência do PNE (<http://www.observatoriopne.org.br/home>). E no que tange a educação básica, questiona-se seriamente o atendimento de suas metas específicas no plano, como explica o *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*, produzido pelo INEP em 2018, e em alguns casos, segundo as análises de especialistas no *Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*, também de 2018, vivenciamos o retrocesso de vários indicadores. (Cf. INEP, 2018; OLIVEIRA; GOUVEIA, ARAÚJO, 2018).

especificamente de nosso Estado, o Ceará. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Ceará 15,2% da população é analfabeto, mais que o dobro da taxa do país (7,2%). Esse percentual é referente a 2016² e considera apenas pessoas com 15 anos de idade ou mais, o que expressa uma realidade bastante preocupante.

Diante dessa realidade, inúmeras são as questões que vão surgindo do cotidiano, e que vão desafiando a capacidade que se tem de lutar e exigir uma maior preocupação quanto à formação docente nessa modalidade. Além da disponibilidade e resistência para se colocar frente às adversidades que o contexto educacional impõe, a arma mais potente do profissional da educação é a sua formação continuada. Os conhecimentos apreendidos e, constantemente, revisitados e atualizados despertam esses profissionais para os novos desafios, impulsiona-os e os mantêm firmes perante o compromisso que assumem com o seu fazer docente.

Dessa forma, o mestrado surge como um farol para iluminar questões que a tanto incomodam. Questões que envolvem a modalidade como um todo, mas, como professora de filosofia nos CEJA, estiveram nesse campo delimitadas. Ao longo de mais de quinze (15) anos de docência, várias inquietações foram crescendo, diante de alunos que geralmente se apresentam com uma urgência na conclusão de seus estudos e que demandam do professor práticas que atendam necessidades imediatas, como uma formação rápida.

Infelizmente, a qualidade dessa formação não se insere na preocupação desses alunos, que estão buscando uma certificação para satisfazer uma exigência do mercado de trabalho, seja para manter um emprego ou para buscá-lo – uma necessidade que não pode deixar de ser considerada. Porém, está implícita no trabalho do docente, uma consciência da sua responsabilidade com uma formação que vai além do acesso a um conteúdo, a um certificado, pois o foco é garantir uma formação comprometida com o exercício da cidadania.

Dessa forma, a ideia de pensar questões referentes a essa prática docente, como suas possibilidades e suas dificuldades, emerge concretamente da experiência de quem as conhece, a partir de suas vivências.

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar os desafios e as dificuldades identificadas nos relatos de experiência de docentes de filosofia dos CEJA do município de Fortaleza, a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin. Para sua execução e

² Os números passaram a 14,2% em 2017, no entanto, ainda põe, em números relativos, o estado detentor do sexto pior índice no país. Sobre esses dados, conferir: <https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2018/05/ceara-e-o-3-do-pais-em-numero-de-analfabetos.html>

obtenção, estabelecemos como objetivos específicos a) identificar as demandas apresentadas pelos professores de filosofia no seu fazer pedagógico, no espaço dos CEJA, com o grupo focal, b) apreender as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses docentes nessas escolas, através do grupo focal, e, por fim, c) analisar dos impactos da consideração do pensamento complexo na consecução dos objetivos do ensino de filosofia na EJA.

A relevância desse estudo está no reduzido número de material de pesquisa sobre o ensino de filosofia na EJA, pois normalmente a discussão é realizada numa abordagem ampla, considerando todas as disciplinas, ou centrada no ensino fundamental e em seu currículo. Outro aspecto relevante é estudar essa realidade de ensino partindo do olhar de um grupo de docentes, que se dispuseram a pensar juntos essa realidade e os problemas que a envolvem. Embora demos um enfoque teórico ao estudo, ele nada mais faz do que nos instrumentalizar para a leitura dessa realidade, fundamentando nossas possíveis respostas e soluções às demandas apresentadas pelos docentes.

Priorizando, portanto, o olhar do docente que vivencia a realidade do ensino de filosofia nos CEJA, foi proposto, então, a formação de um grupo focal com os docentes dessas escolas de Fortaleza, para que pudessem refletir as problemáticas que envolvem sua ação em sua realidade. O diálogo com os pares, a partir dessa técnica, apresentou-se como uma grande oportunidade de partilhar dilemas, de sair da solidão das buscas, pois dificilmente acontecem encontros que oportunizem isso; e essa ausência de momentos dessa natureza é sentida no cotidiano, reclamada na prática quando diante de decisões nas quais o diálogo, o compartilhamento das vivências e as experiências poderiam contribuir. Notamos, que ao favorecer um espaço de percepção mais amplo de sua realidade, contribuímos, consequentemente, com o aprimorar da prática de cada um dos participantes, o que poderá ser refletido na condução do ensino-aprendizagem de seus alunos.

O referencial teórico que norteou essas reflexões fora a teoria do pensamento complexo do filósofo francês Edgar Morin. Seu pensamento converge para a proposta da Educação de Jovens e Adultos, que é formar pessoas para a vida, respeitando as vivências e experiências que elas trazem. Morin apresenta uma teoria da complexidade, na qual defende que tudo deve ser pensado em seu contexto, compreendendo o termo complexo como “o que é tecido junto”.

Consciente de que a prática pedagógica de cada professor é construída sob um alicerce formado ao longo do tempo, pelos caminhos trilhados, pelas experiências

vivenciadas, instigamos a participação dos docentes dessa pesquisa com a seguinte questão: Quais as principais dificuldades e demandas apontadas pelos professores de filosofia dos CEJA para seu efetivo ensino-aprendizagem?

A partir dos elementos surgidos, contribuímos para dirimir outros questionamentos, tais como: De que forma a prática do ensino de filosofia pode contribuir para formar uma *cabeça bem-feita* nos alunos dos CEJA? Quais os desafios e soluções para sua efetiva apropriação pela EJA? Estas questões nortearam e direcionaram essa pesquisa. Partimos da hipótese de que num espaço permanente de diálogo entre os pares, é possível pensar caminhos para aprimorar o ensino, em específico o de filosofia, voltado para os alunos da EJA, podendo considerar o pensamento complexo de Morin como um possível alicerce para isso.

Dessa forma, a confluência das ideias do pensador francês com as exigências e potencialidades da EJA nos envolveram na contextualização dos ideais da obra *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2017) com os materiais didáticos e metodologias próprias dessa modalidade de ensino. A abordagem que Morin faz nesta obra pareceu-nos bastante pertinente para nortear o estudo, tanto no aspecto das reflexões teóricas quanto no da pesquisa empírica, por sua afirmação de que professores e alunos precisam de *cabeças bem-feitas* e não de *cabeças cheias*, referindo-se a uma necessidade de reforma do pensamento. Para o autor, há aqui uma implicação, pois a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Assim, é preciso pensar o ser humano na sua totalidade, situá-lo no universo e conceber uma educação que não seja compartmentada, fragmentada. Morin, então, aponta alguns desafios que uma educação nesta perspectiva deve enfrentar, dos quais elencamos: a) Educar para a Condição Humana, para b) Aprender a Viver e para c) Aprendizagem Cidadã. Desafios estes que pressupõem um fazer pedagógico, que só poderia ser analisado e discutido com o grupo focal, pensando a própria filosofia como um dos caminhos para superar as dificuldades pedagógicas relatadas nesses encontros.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com a práxis³ dos professores de filosofia, principalmente aqueles em atividade nos CEJA, no sentido de levá-los a uma cultura

³ Práxis: Com esta palavra (que é a transcrição da palavra grega que significa ação), a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>.

de discussão frequente e coletiva de suas práticas. O caminho para uma melhor percepção de nossa docência nessa modalidade de ensino se dá no constante processo de diálogo, análise, contextualização e inovação a partir de um tecer em conjunto. E, a partir dessa experiência, que se acredita ser positiva, esperamos despertar outros docentes para vivenciá-la.

Almejamos ainda, poder contribuir com o aprimoramento do ensino de filosofia voltado especificamente para a EJA, favorecendo o desenvolvimento e a formação de professores e alunos dessa modalidade e aproximando-se, dessa forma, dos objetivos propostos para a filosofia nesse âmbito escolar.

Ressaltamos que esse estudo não teve a pretensão de apontar “o” caminho a ser trilhado para superar as dificuldades elencadas pelos docentes, mas debater “um dos” possíveis caminhos de execução de nosso trabalho pedagógico e, consequentemente, possibilitar a aproximação de nossos alunos com a filosofia. Trata-se, sobretudo, de uma preocupação em convidar os professores para a percepção de que fazem parte de um todo, de um coletivo, de uma dinâmica que precisa ser construída e repensada constantemente e, em conjunto. Por trabalhar como professora da disciplina de filosofia do público da EJA, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, no município de Fortaleza, há mais de 15 anos, temos a oportunidade de conhecer bastante as problemáticas que envolvem essa realidade. Nesse tempo, podemos constatar as consequências de uma não conclusão dos estudos e a necessidade da educação na vida dos que procuram essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, buscamos transpor e amenizar suas dificuldades possibilitando um ensino que possa, efetivamente, contribuir para uma formação cidadã, compreendida enquanto possibilidade de ação consciente.

Após essa introdução, que contextualiza nossa proposta junto a EJA e o ensino de filosofia nessa modalidade, trazemos, no primeiro capítulo, intitulado *Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil*, resumidamente a história da EJA no Brasil e das políticas públicas para implementá-la no panorama educacional, a fim de situar o contexto maior na qual esta pesquisa se insere. Nesse momento do texto também apresentamos os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, elencando sua formação, sua estrutura, seu funcionamento e a inserção do ensino de filosofia nesses centros.

Em um segundo capítulo, intitulado *Edgar Morin e o Paradigma da Complexidade para Uma Cabeça Bem-Feita*, apresentamos o pensamento de Edgar Morin e justificamos a escolha da obra *A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma, reformar o*

pensamento (2017) como referencial teórico. Aqui compreendemos como o pensamento complexo de Morin pode ser implicado na realidade da EJA e apontamos para a contribuição da disciplina de filosofia como o elo possibilitador do pensamento complexo nessa modalidade.

Já no terceiro capítulo expomos nosso *Percorso Metodológico*, onde esclarecemos todas as escolhas traçadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo, que se intitula *Uma Percepção do Ensino de Filosofia nos CEJA e suas Possibilidades à Luz do Pensamento Complexo*, procuramos perceber a efetividade das ideias de Morin na realidade escolar da EJA. As considerações finais trazem nossa reflexão sobre os resultados alcançados e as novas perspectivas vislumbradas.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NO BRASIL

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

Nesse capítulo, no intuito de situar o contexto no qual esta pesquisa se insere, apresentamos um breve histórico da EJA no Brasil, partindo das políticas públicas para sua implementação no sistema escolar. Autores como Costa (2009), Catteli Jr., Haddad & Ribeiro (2014), Di Pierro (2014) e Carreira (2014) foram importantes nessa abordagem historiográfica, além da análise dos documentos legais, como a própria Constituição Federal de 1988. Em seguida, fazemos uma apresentação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, procurando situar essas escolas desde a sua formulação, estruturação e funcionamento. Como as mesmas são diferenciadas pelo próprio trabalho da EJA, consideramos importante compreender seu funcionamento, uma vez que constituem o espaço no qual as questões aqui apresentadas ocorrem. Para isso, nos cercamos de uma série de documentos – leis, decretos e regimentos –, que formulam, modelam e fundamentam a EJA, os CEJA e a atuação de coordenadores, professores e alunos nesse específico processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Breve Histórico da EJA no Brasil

As políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil nos remetem a pouco antes de meados do século XX, após a Constituição de 1934 instituir

nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Na Constituição de 1824, artigo 179, inciso 32 a instrução primária tinha apenas o caráter da gratuidade para todos os cidadãos. Em 1947, destacou-se a estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e o início da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Seguiram-se, então, várias outras campanhas e programas. De acordo com Costa (2009, p. 67) citam-se:

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitscheck); Movimento de Educação de Base (1961); Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB; Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso).

Em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (Governo Luiz Inácio Lula da Silva) e, a partir de 2007, a EJA foi incluída no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB). Infelizmente, essas ações não configuraram mudanças reais nos índices de escolarização no Brasil; pois, apesar de alguns avanços, ainda se tem um cenário bastante crítico.

De acordo com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, 13,9 milhões é o número de brasileiros, com 15 anos ou mais, analfabetos. O que corresponde a 9,63% da população nessa faixa etária; no Censo de 2000 o percentual era de 13,64%. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), o analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil – passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012. E em 2014, apontava que ainda existiam em torno de 13,04 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizados.

Na PNAD de 2017, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,0% (11,5 milhões de analfabetos). São dados indicativos de que a erradicação do analfabetismo, prevista no Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020 é um prognóstico difícil de ser alcançado (cf. MEC, 2014), principalmente diante da atual conjuntura de desemprego e das políticas de contenção dos gastos sociais⁴, impostas pelo Governo Federal. O quadro da situação pública no Brasil torna-se cada vez mais preocupante e, no contexto educacional, a realidade é que a EJA está cada vez distante de ser

⁴ PEC 55/2017, que estabeleceu o limite de gastos públicos por 20 anos colocando em risco o cumprimento, já estendido várias vezes, das 20 metas do PNE.

uma prioridade nas políticas públicas, conforme se vem constatando desde o governo do Presidente Michel Temer (2016-2018) até o momento atual, no governo do Presidente Bolsonaro, onde não se tem nenhuma iniciativa nesse sentido.

Ainda de acordo com o Censo Escolar 2010, apud Catteli Jr., Haddad & Ribeiro (2014), há 65 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental, e 22 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio. É um panorama crítico e se torna mais ainda ao se constatar que apenas 4,2 milhões desse universo frequentam a escola de EJA. Apesar da grande demanda em todo o território nacional, muitos ainda deixam de retomar sua caminhada escolar, o que eleva a gravidade e a complexidade dessa realidade e, consequentemente, a urgência de medidas para sua reversão.

O número de jovens que estão deixando de concluir seus estudos deveria ser uma preocupação governamental, afinal o direito à educação “alçou legalidade com a Constituição de 1988, a qual assumiu o ensino básico obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo, estendido para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (CAPUCHO, 2012, p. 22). Essa garantia da EJA como modalidade de educação básica é uma conquista que acena a esse público, garantindo-lhe o exercício da cidadania por meio do reconhecimento que são sujeitos de direitos. Quando consideramos toda dívida histórica para com essas pessoas, marginalizadas pela sociedade escolarizada, notamos como foi danosa a falta de políticas mais permanentes para promover o acesso de todos à escolarização. A oportunidade de reaver esse direito via EJA, possibilita melhores chances a uma colocação no mercado de trabalho, que tende a valorizar os mais qualificados e os mais escolarizados.

No contexto atual da política educacional, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por um conjunto de medidas que visam reverter o baixo desempenho do sistema de ensino básico diagnosticado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Os Estados e municípios que apresentarem esse índice baixo podem receber apoio técnico e financeiro da União mediante adesão ao *Compromisso Todos pela Educação*. Trata-se de um conjunto de 28 diretrizes de melhoria da qualidade a serem alcançadas até 2022, previstas no Decreto nº. 6.094/2007 e dentre elas, tem em seu art.2, inciso XI – manter programa de alfabetização de jovens e adultos.

Notemos que essa iniciativa ratifica o direito à educação para todos, previsto na Constituição de 1988, que em seu artigo 208 assegura que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e

EC no 59/2009).

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2018, p. 161)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB afirma em seus artigos 37 e 38 que:

Art. 37 A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 2017, p. 30-31)

A garantia legal de oferta a todos os que não tiveram acesso à escola na idade certa, na prática, ainda está longe de se efetivar, posto o tamanho do desafio vislumbrado, pois temos diante de nós um cenário marcado pela exclusão e pela negação de direitos aos jovens e adultos, provindo de anos de descaso. Tal cenário configurou uma realidade de incerteza quanto à garantia não só do acesso à educação, mas da permanência na escola e da conclusão desses estudos. Uma incerteza que se funda, conforme Di Pierro (2014, p. 41), “[...] pelo paradigma pedagógico compensatório, cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar”. Para mudar essa realidade, a EJA deveria ser elevada a um patamar de investimento público que garantisse condições mais efetivas e significativas para sua efetivação. A EJA deve deixar de ser negligenciada e considerada ação de em segundo plano no sistema escolar. O grau de negligência é tal a ponto de marcar inclusive restrições quanto ao espaço físico reservado a mesma, conforme Carreira (2014, p. 6) denuncia:

Não é por acaso que em inúmeros estados e municípios brasileiros vemos a EJA acomodada em um canto da escola, com escassos recursos, alojada, como se diz, como uma inquilina da escola, sem um lugar próprio nas redes de ensino.

Infelizmente, o que se vem testemunhando é essa condição menor ou de segundo plano, na qual a EJA vem sempre submetida. Apesar da constatação de todo esse descaso no decorrer da história da educação brasileira, esse importante programa passou a ser ainda mais diminuída: com a proposta de reforma do ensino médio contida na Medida Provisória nº 746/2016, não apenas confirma-se essa condição histórica de ser marginalizada nas políticas

públicas, mas sequer foi contemplada, não sendo prevista qualquer ação voltada para sua consolidação. A MP não considera nada que possibilite a jovens e adultos fora da escola a garantia, ou mesmo o resgate, deste direito previsto constitucional e socialmente.

Diante desse cenário, os desafios de mudar essa realidade se agigantam em dificuldades e necessidades. Fica difícil visualizar um prognóstico de mudanças reais ante uma realidade de exclusão e de negação de direitos aos jovens e adultos em situação de exclusão escolar. Configura-se um panorama de incerteza frente aos direitos de acesso à educação e da construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Para que se caminhe nessa direção, sabe-se que essa negligência à qual a EJA sempre foi condicionada precisa ser revista e refletida, sob pena de mascarar, ou pior, desprezar uma realidade cuja necessidade de mudança é urgente. É uma realidade que necessita de estrutura, de apoio, de ações políticas para ser revertida; depende de medidas que vão além da vontade de alunos, professores e coordenadores envolvidos. Sabemos que formar para a cidadania significa ir além dos muros da escola, mas o que fazer se até esse espaço de referência lhes é negado? A educação não pode ser confundida com o espaço físico da escola (prédio), mas nunca deve relevar a necessidade desse espaço de referência simbólica e funcional no qual ela acontece, conforme reconhece Capucho ao afirmar que:

[...] não podemos desconsiderar que esse seja o espaço privilegiado para que jovens e adultos(as), das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também a vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaços com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania. (CAPUCHO, 2012, p. 37-38)

A garantia de poder ocupar esses espaços tem sido um desafio para o público da EJA, uma vez que a realidade apresentada se torna, muitas vezes, desmotivante. Porém, ainda se pode contar com ações que contribuem para que esse público possa ter acesso à educação. No estado do Ceará, um modelo de escola que vêm se efetivando como importante espaço de consecução de uma política educacional são os Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), organizados por uma proposta político-pedagógica concernente com os princípios previstos pela legislação supracitada.

Mesmo que ainda ansiando por uma política pública condizente para com a necessidade que a modalidade de ensino da EJA exige (tanto do ponto de vista de estrutura quanto de financiamento), os CEJA consolidam-se como espaços educacionais de extrema

importância para os objetivos dessa modalidade, pois servem de referência digna a jovens e adultos que buscam a entrada, a continuação e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No tópico a seguir, apresentamos mais detalhadamente os CEJA.

2.2 Os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA

Ao longo dos anos, os CEJA têm significado uma importante conquista da sociedade cearense, no cenário da EJA. São escolas que têm a sua dinâmica de organização e de funcionamento pautados nas Diretrizes para Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Ceará, estabelecidas em 2006, cujos fundamentos se encontram na legislação anteriormente mencionada, a saber, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Plano Nacional de Educação e nas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação do Ceará. Algo a se destacar é que estes Centros compõem a Rede Estadual de Ensino do Ceará, contabilizando hoje um total de trinta e três (33) CEJA, assim distribuídos por todo o território cearense: nove (09) no município de Fortaleza, dois (02) na região metropolitana de Fortaleza e vinte e dois (22) em municípios do interior do Estado, conforme pode-se observar no Mapa da EJA no Ceará. (anexo A)

Dentre estes, o CEJA Prof. Gilmar Maia, em Fortaleza, foi um dos primeiros. Inicialmente, surgiu como um Centro de Estudos Supletivos – CES, criados ainda em 1973, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para suprir a escolarização de jovens e adultos que não a tinham concluído na idade própria ou ainda, para atualização e aperfeiçoamento dos estudos, em consonância com o art. 25 da Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Como dado histórico, é relevante mencionar essa lei:

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, Lei nº 5.692/71, art. 25)

Com essa concepção de reposição de escolaridade, do suprimento como aperfeiçoamento e da aprendizagem e qualificação, o CES Prof. Gilmar Maia foi criado em 1974, subordinado administrativamente ao então Centro Regional de Educação – CREDE 21,

de Fortaleza, e sob as diretrizes pedagógicas da Divisão de Educação de Jovens e Adultos DIEJA/Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. Ligadas a ele, as intituladas salas satélites funcionavam em algumas escolas de ensino fundamental e médio que atendiam o público da EJA. Os anos passaram, a experiência, ainda que em passos lentos, foi ampliada, e em 1996 existiam mais 04 (quatro) CES no interior do Ceará nos seguintes municípios: Crato, Iguatu, Quixadá e Sobral. Esses Centros, bem como algumas das salas satélites ligadas ao CES Prof. Gilmar Maia, de Fortaleza, foram transformados em CEJA na gestão do então Secretário de Educação do Ceará, Antenor Naspolini. Os critérios para essa transformação foram a demanda de atendimento e a localização, de forma que, como Centros Educacionais, pudessem atender grande parte da população de EJA da circunvinhança das cidades em que se encontravam.

Os CES, embora tivessem os mesmos objetivos da escola seriada, possuíam diferenças quanto ao regime, à estruturação e ao funcionamento⁵. Diferenças que foram mantidas nos CEJA e que se mantêm até hoje. As normas de funcionamento para esses centros educacionais foram consolidadas no documento Diretrizes norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEARÁ, 2005). São diretrizes que foram pensadas visando adequar o funcionamento dessas escolas às especificidades dos alunos, portanto, com padrões diferentes das escolas frequentadas pelos estudantes na idade escolar regular. De acordo com essa Diretriz,

Fundamentando-se numa lógica de raciocínio em que a educação figura como direito a que todo cidadão deve usufruir, pode-se dizer que, no atual momento, os Centro de Educação de Jovens e Adultos constituem um espaço promissor em que o indivíduo pode se lançar numa perspectiva de construção, transformação e legitimação de um processo contínuo em prol da valorização do ser político-social. (CEARÁ, p. 45, 2005)

Os CEJA⁶ surgiam como escolas inovadoras, que buscavam desenvolver uma educação inclusiva, propiciando a oportunidade para aqueles que foram excluídos do processo educacional e oferecendo, até hoje, uma estrutura escolar diferenciada e flexível. As matrículas acontecem o ano inteiro, a duração da formação em nível fundamental e/ou médio

⁵ Os CES são unidades escolares que atendem a modalidade EJA nos níveis fundamental (EF) e médio (EM), por meio de ensino semipresencial, e preveem avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação. http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18_2688_texto.pdf. Acesso em 05/2018.

⁶ Existem em outros Estados escolas públicas voltadas para o público da EJA. Em São Paulo tem os CEEJA (Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos); CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) em Rio do Sul – SC e em Brasília, para citar algumas. Porém, não houve preocupação com informações sobre a estrutura e funcionamento das mesmas ou de outras por demandar uma pesquisa que foge aos interesses desse trabalho.

depende do ritmo do aluno e do seu tempo disponível. Para ingressar no ensino fundamental, a idade deve ser igual ou superior a 15 anos (nos CES era com 14 anos) e 18 anos para o ensino médio. O sistema de funcionamento é ininterrupto, de segunda a sexta-feira, nos três turnos.

A proposta metodológica é de ensino semipresencial, priorizando a orientação individualizada e dialogada, oportunizando ao discente autonomia e disciplina nos seus estudos e ainda, a possibilidade de poder retomar um percurso interrompido na sua trajetória educacional, dada à flexibilidade dos horários. Atende, dessa forma, a uma grande parcela da população, que se depara com a exigência do mercado de trabalho de possuir, no mínimo, o ensino médio concluído e ter que conciliar essa busca com seus horários de trabalho, ou mesmo com os horários de busca de inserção/reinserção no mercado de trabalho.

No tocante à estrutura, dependendo do espaço físico de cada CEJA, as disciplinas são ambientadas por área: a) Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. E, nos ambientes específicos, cada professor tem o seu espaço de atendimento, por disciplina.

Todo o funcionamento dessas escolas está voltado para um projeto didático-pedagógico para a educação de jovens e adultos, que reivindica cuidadosa atenção com a especificidade das pessoas que atende. Os sujeitos discentes da EJA possuem características peculiares, como defasagem idade-série. Suas características foram bem descritas por Cury (2000):

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/200).

Ao considerar a heterogeneidade dos estudantes e apresentar uma proposta de ensino que favoreça o acesso e a permanência destes na escola, os CEJA assumem uma concepção de poder, efetivamente, atender as funções específicas da EJA, ou seja, ser uma política pública reparadora, uma vez que possibilita ao sujeito reaver um direito que, circunstancialmente lhe foi negado. Cabe a estes centros a equidade de oportunidades, através do acesso ao conhecimento e à formação escolar, proporcionando novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de participação social. A qualificação também é outra

função importante que os mesmos exercem, pois oportunizam a atualização permanentemente de conhecimentos, gerando em seu público a autoestima necessária para sentirem-se capazes, produtivos e criativos. Para muitos, significa um resgate da sua dignidade, da sua cidadania e da sua valorização como pessoa humana.

No decorrer das suas formações, os alunos apresentam tempos diferenciados para concluírem seus estudos, o que se justifica por diversos fatores como: tempo disponível para estudos e comparecimento, motivação pessoal e profissional etc. São aceitos e entendidos no cerne do processo, porém, existe uma regulamentação para a conclusão em cada nível de ensino. As Resoluções de nº 03/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a de nº 438 (que acolhe o texto da 03/2010), do Conselho Estadual de Educação (CEE) estabelecem tempo mínimo de: “a) 2 anos para concluir o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e b) 1 ano e meio para o ensino médio.” Além da Certificação para aqueles que concluem um ou ambos os níveis, os CEJA também oferecem a oportunidade de Progressão Parcial dos Estudos (para alunos que não são aprovados em uma ou mais disciplinas em outra instituição escolar, mas que progridem para a série posterior com a condição da conclusão desta (as) e Atualização dos estudos (para aqueles que já concluíram o Ensino Médio).

A avaliação educacional do aluno é realizada durante o processo de aprendizagem, pelo professor que está ministrando a disciplina que o educando está cursando. Ao se matricularem na escola, primeiramente participam de uma reunião, onde são informados de todo o funcionamento da escola e das especificidades da modalidade de ensino em que estão se matriculando. Normalmente, esse trabalho é realizado pelo Serviço de Assessoramento Pedagógico – SASP.

As disciplinas ofertadas são as mesmas da base curricular das escolas seriadas. Com relação à inclusão da Filosofia na matriz curricular dos CEJA, foi a partir da lei nº 11.684, em junho de 2008⁷, que a mesma foi oficializada como disciplina obrigatória para todos os centros. Porém, alguns deles já haviam inserido no currículo, tanto a Filosofia como a Sociologia, de forma optativa. No CEJA Profª Eudes Veras, de Fortaleza, por exemplo, ambas as disciplinas já existiam na matriz curricular desde o ano de 2002, sendo propostas para os alunos informalmente.

A lotação dos professores para esses centros e para toda rede estadual de ensino é

⁷ Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

feita de acordo com uma Portaria de Lotação que a Secretaria divulga no final de cada ano. Até o ano de 2015, com a Portaria 1259/14 a lotação nos CEJA era baseada numa carga horária estabelecida para cada disciplina, de acordo com a quantidade de alunos matriculados. Em 2017, a Portaria 1169/15 (CEARÁ, 2015), estabeleceu outros critérios para a lotação dos professores destes centros, conforme inciso abaixo:

- c) A organização da lotação dos professores em cada CEJA, para o atendimento semipresencial, será planejada de acordo com a matrícula cadastrada no SIGE Escola e obedecerá a um limite conforme o quadro abaixo:

Matrícula cadastrada no SIGE	Qtde. de professores
abaixo de 500 alunos	de 10 a 15
de 501 a 1.000 alunos	de 16 a 20
de 1.001 a 2.000 alunos	de 21 a 30
A partir de 2.001 alunos	de 31 a 35

Esses números foram resultados de um embate travado entre professores representantes dos CEJA, que formaram o Grupo de Mobilização do Coletivo dos CEJA – GMCC e a Secretaria de Educação Básica – SEDUC. A proposta anterior da SEDUC acarretava mudanças drásticas no quadro de lotação, diminuindo bastante o número de professores por disciplina, o que geraria uma deficiência no atendimento ao aluno, pois o quantitativo proposto não seria suficiente para a demanda que essas escolas apresentam. Após algumas reuniões, chegou-se ao quadro acima, que, mesmo em escala menor, ainda diminuiu a lotação em alguns CEJA, porém de forma menos drástica.

Esse embate foi apenas um dos muitos que essas escolas vêm travando com a SEDUC, desde o ano de 2009, quando foi formado o GMCC. Esse grupo vem atuando na defesa dos direitos dos estudantes, dos professores e das condições de trabalho nessas escolas.

Tratam-se de atuações sempre concretizadas com a produção de documentos dirigidos à Secretaria de Educação do Estado⁸ e sempre apresentados em reuniões com os respectivos Secretários de Educação. Foi esse processo de mobilização que impediu, em vários momentos, que medidas que visavam a descaracterização dessas escolas fossem implementadas.

A manutenção, até então, das suas diretrizes e de algumas conquistas alcançadas nos processos de mobilização só evidencia a necessidade de, ao longo do tempo, os centros se afirmarem como escolas importantes para o público da EJA no Ceará e sempre contando com a força do coletivo dos professores em sua defesa.

Dentre os vários aspectos que sempre foram pautados nesses anos de luta, um deles foi o referente ao Livro Didático (LD) a ser utilizado nos CEJA. Em 2015, foi adotada a *Coleção Viver, Aprender*. O processo de escolha foi marcado por momentos de tensão entre representantes da SEDUC e professores, pois, além dos docentes terem sido excluídos desse processo, ao analisar a coleção, perceberam a inadequação da mesma para os alunos. Segue alguns dos argumentos que justificaram essa análise apresentada à SEDUC em documento⁹:

O livro da Coleção Viver, Aprender não prioriza a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas para que todos possam enfrentar as transformações existentes na sociedade, como prevê as diretrizes, pois penaliza 2/3 do conteúdo do ensino médio.

A Coleção Viver, Aprender apresenta uma abordagem bastante simplória em relação às diretrizes pedagógicas do Ensino Médio e aos referenciais legais que norteiam a educação brasileira. Não são encontrados, em seu conjunto, grande parte dos conteúdos indicados para o ensino médio conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Mais Brasil – PCN+.

Mesmo diante dessas e de outras análises apresentadas neste documento à SEDUC, a coleção foi adotada e tem sido usada até então, com os professores utilizando

⁸ Desde o ano de 2009, já foram produzidos por esse Grupo cerca de 14 documentos e entregues à SEDUC, tratando das mais diversas reivindicações em prol desses Centros educacionais.

⁹ Documento apresentado à SEDUC/CODEA/SEFOR, em 2015, intitulado: Documento sobre o uso do material didático “Coleção Viver, Aprender” e autonomia de professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, sistematizado pelos professores Djalma Gomes de Sousa, Esequias Rodrigues da Silva e Maria Valdecir Abreu de Paula.

outros materiais didáticos para suprir as carências de conteúdos dessa coleção. Trata-se de assumir um compromisso de poder ampliar a visão de mundo do aluno, de conduzi-lo a uma percepção das possibilidades que o conhecimento pode lhe apresentar, de que o aprendizado não é acúmulo de informações, mas ferramenta de construção que pode lhe possibilitar além de uma certificação, o que está de acordo com Freire (1996, p. 77), quando afirma que “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. Uma neutralidade que o fazer docente não pode assumir. Ao contrário, o trabalho docente desenvolvido nos CEJA tem, ao longo do tempo, contribuído para que essas escolas venham se afirmando como espaços de grande contribuição no cenário da EJA, quanto à educação formal, mas também oportunizam a vários alunos a inclusão social e cidadã, tornando-os agentes de mudança, principalmente no tocante a suas próprias vidas.

No rol das disciplinas que fazem parte do currículo dos alunos do ensino médio da EJA, a filosofia tem dado sua contribuição para a formação desse público, no sentido de buscar aprimorar suas capacidades de reflexão. Apresentamos no que segue a forma que o ensino de filosofia é desenvolvido no contexto dos CEJA.

2.3 O Ensino de Filosofia no Contexto dos CEJA

Os CEJA são escolas que têm um funcionamento diferenciado das escolas seriadas. Por isso, consideramos oportuno fazer uma abordagem de como a disciplina de Filosofia é trabalhada neste contexto diferenciado, observando as especificidades dessas escolas e os objetivos propostos legalmente para esse conhecimento nessa modalidade de ensino, bem como a realidade em que a docência se desenvolve.

Conforme já exposto anteriormente, a disciplina de Filosofia só foi oficialmente incluída no currículo dos CEJA em 2008, com a lei nº 11.684, quando passou a ser, juntamente com a disciplina de Sociologia, obrigatória nos currículos do ensino médio. Essa inclusão, nos CEJA, foi acontecendo de forma gradativa, primeiramente com professores temporários e, posteriormente, professores efetivos da rede estadual de ensino. A conquista de espaço, enquanto disciplina importante para a formação de jovens e adultos, também se deu gradativamente, no que se refere à sua aceitação e reconhecimento por parte da comunidade

escolar da EJA, uma vez que seu conteúdo era visto como de difícil alcance e bastante complexo pelos estudantes.

Ainda hoje, não é estranho o professor ouvir do aluno a pergunta: “Pra quê estudar filosofia?”. Bem sabemos que cada docente encontra caminhos para essa resposta. Mas, o que a pergunta já nos antecipa é o desafio de ter que se deparar com essa necessidade de explicação; o que não deve acontecer com os colegas das demais disciplinas com tanta facilidade. E para um público que, de antemão, centra seu interesse maior em conseguir a certificação para atender, geralmente, a uma exigência do mercado de trabalho, o que os confina a um automatismo nada convidável à reflexão crítica sobre a realidade, tal disciplina surge como um verdadeiro *bicho de sete cabeças*. Não que outros conhecimentos não tenham essa proposta, mas a filosofia tem na sua essência essa característica: de propor reflexão e problematização sobre o *status quo*, aparentemente imutável e tranquilo. Relembrando sobre sua docência, Cerletti (2004, p. 29) afirma que:

[...] ensinar filosofia é, sobretudo, dar uma oportunidade ao pensamento. A pergunta “por que filosofar?” tem uma resposta trivial, que é, em realidade, um novo desafio: “porque é possível fazê-lo”. É uma resposta que, na verdade, devolve a pergunta e abre um lugar, deixando-o frente à decisão pessoal ocupá-lo. Dissemos que o desejo de filosofar, como o desejo de pensar, é, em última instância, intransmissível.

Eis aqui um desafio, despertar um desejo em alguém que ainda não sabe por que deveria ser para isso despertado. Logo, despertar para essa ação filosófica, de caráter íntimo, reflexivo e crítico, é a tarefa para a qual os docentes de filosofia devem impulsionar suas ações educativas. Encontrar formas de difundir o conhecimento filosófico para um público que, a princípio, desconhece-o e questiona sua utilidade, não é tarefa fácil. Porém, compreendemos ser necessário, posto que esses fatores “negativos”, já apontam a necessidade desse público de um maior aprimoramento cultural, no que a Filosofia pode muito contribuir.

Tal contribuição, talvez por ser a responsável por germinar uma reconhecida inquietação em relação ao que está posto, não suscita muito interesse no atual contexto político, que não perde a oportunidade em desqualificá-la e rechaçá-la, propondo mudanças na estrutura do sistema escolar atual via *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), prevista para ser implantada em 2020. É o que se evidencia na proposta de reforma do ensino médio do Brasil aprovada através da MP nº 746/2016, que prevê mudanças bastante impactantes no cenário educacional e social do país.

Nesta proposta, a disciplina de Filosofia, assim como a de Sociologia e de Artes são colocadas como optativas, podendo fazer parte do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo um dos itinerários colocados como opcional para os estudantes. Proposta que, em nossa leitura, busca distanciar o educando de conhecimentos importantes para a sua formação, dificultando, dessa forma, o desenvolvimento de sua capacidade de compreender e interferir na realidade em que se insere.

Diante desse atual cenário educacional, no qual se exclui a Filosofia, o trabalho dos docentes dessa disciplina tem que assumir não só o desafio de reafirmar esse conhecimento como importante para a formação discente, mas também pensar as ações que favoreçam a continuidade do mesmo. Cerletti & Kohan (1999) alertam que:

[...] O espaço do pensamento foi substituído por um espaço comum da mídia, produtora de usuários dóceis e espectadores passivos [...] Que sentido tem hoje complicar a vida quando tudo nos é oferecido de forma direta e espetacular? O impacto imediato da imagem torna obsoleta e aborrecida a intervenção imediata da reflexão. E, o que é pior, tudo que não tenha um lucro imediato termina sendo uma irremediável perda de tempo (p. 45-46).

Infelizmente, é perceptível o nível de dominação do pensamento das pessoas, que cada vez mais são influenciadas pelos meios virtuais, levando-as, muitas vezes, à reprodução acrítica de ideias e ideologias. Nesse sentido, Morin (2017), ao afirmar a importante contribuição da Filosofia, favorece o entendimento da sua exclusão por aqueles a quem ela não serve. Assim, a filosofia deve ser defendida, mas antes deve ser fortalecida, como podemos ver no trecho a seguir:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. [...] Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura. (MORIN, 2017, p. 23)

O fazer docente assume, assim, uma grande responsabilidade. Nos CEJA, por ser um trabalho que se realiza aluno a aluno, a docência em filosofia torna-se uma tarefa mais complexa, pois o ensino individualizado possibilita uma maior aproximação com os discentes e, consequentemente, com diferentes experiências de vida e com diferentes níveis de compreensão da realidade. Isso impossibilita considerar uma só ação didática como efetiva

para todos; no atendimento individualizado, que nessas escolas são chamados de orientação, o aluno pode ser visto nas suas limitações e potencialidades. Nesse momento de interação direta entre o docente e o aluno, oportuniza-se que se discuta não apenas sobre os conteúdos propostos e suas possíveis dúvidas, mas que se pensem caminhos para melhor auxiliar esse aluno no seu desenvolvimento junto aos demais conteúdos e sua relação com a vida.

Ainda para que se comprehenda o trabalho docente nos CEJA, após essa etapa de orientação, os professores encaminham seus alunos para outro momento, o da avaliação escrita. As avaliações são propostas pelos professores da disciplina, que as elaboram livremente, baseadas no material didático em uso com os alunos.

Dessa forma, essa modalidade de ensino exige um cuidado maior na formulação e aplicação de metodologias didáticas com os jovens e adultos em formação, pois devemos compreender suas necessidades, suas dificuldades de aprendizagem face ao tempo fora da escola e buscar uma proposta de ensino que possa, realmente, favorecer sua autonomia e criticidade para pensar sua realidade. Há que se considerar que os objetivos que se espera alcançar ao final do ensino médio para os alunos da EJA são os mesmos esperados para os alunos da escola seriada. Independente das especificidades da modalidade nesses centros de ensino e do público diferenciado que atende.

A propósito, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/EM, as competências e habilidades que os conteúdos propostos de Filosofia devem visar para todos os alunos ao final do ensino médio, portanto, também para os alunos da EJA, mantém-se como principal norte:

Representação e comunicação

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

Investigação e compreensão

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

Contextualização sociocultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (PCNEM, 1999, p. 64)

São objetivos amplos, mas que, de acordo com as condições estruturais e pedagógicas que os CEJA dispõem, servem de farol para consecução dos objetivos da

disciplina de filosofia. Assim, em todas essas escolas desenvolvem-se trabalhos como oficinas voltadas para as diversas disciplinas, atividades específicas de preparação para o ENEM, além de projetos envolvendo artes, poesias, vivências, enfim, trabalhos que contemplam diversos aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos. São trabalhos que envolvem um compromisso para além do trabalho de orientação e avaliação que os professores normalmente desenvolvem.

Sabemos que trabalhar numa realidade cujos resultados não dependem apenas da vontade de alunos, professores e coordenadores, como mencionado acima, ainda mantém essa modalidade de ensino longe de sua meta, mas que para a realidade de seu público significa um salto qualitativo de vida inegável. No entanto, é indiscutível a necessidade do envolvimento de todos os segmentos (Sociedade, MEC, SEDUC-CE, Núcleo Gestor, professores, alunos) para possibilitar melhores condições estruturais, pedagógicas, formativas em prol de um trabalho nessa perspectiva.

Notemos que, no que diz respeito à formação continuada dos professores, é algo que vem sendo negligenciada pela SEDUC. Em nossa já mencionada experiência como docente do sistema estadual de ensino, podemos afirmar que há mais de 10 anos não acontece uma formação específica para os CEJA e dentre as poucas que aconteceram, nenhuma foi voltada especificamente para o profissional da filosofia. Não pretendendo se aprofundar nessa questão, ressaltamos ser imprescindível aliar uma prática comprometida com uma formação continuada para lidar com os constantes e diversificados desafios que nos deparamos.

Não podemos esquecer que há outro aspecto importante a destacar: o material didático adotado pela SEDUC para o ensino dessa disciplina. Desde que as disciplinas de filosofia e de sociologia passaram a ser obrigatórias, os professores passaram um período trabalhando com materiais didáticos diversos, de acordo com a escolha de cada um. Assim, tínhamos professores que trabalhavam com coletâneas de textos, outros com pequenas apostilas elaboradas por professores do CEJA e, também, com algum livro que ele próprio tenha selecionado.

Posteriormente, a SEDUC adotou o livro *Phylos – pelos caminhos da filosofia*, da Editora Smile, que foi utilizado por alguns anos; em 2015 adotou-se o livro da *Coleção Viver, Aprender*, da Editora Global, que vem sendo utilizada até o presente. Em nenhum desses momentos os professores participaram do processo de escolha; apenas foram chamados para ficarem cientes do material didático adotado. Como informamos, ambos os materiais foram

alvos de críticas por parte dos docentes, por não serem direcionados ao público da EJA e por não contemplarem outros aspectos relacionados a conteúdos básicos, linguagem utilizada, concepção de ensino-aprendizagem etc.

Essa caminhada em prol de um material didático que se adeque à realidade do público da EJA (não apenas de Filosofia, mas de todas as disciplinas) é apenas um dos muitos desafios que se tem enfrentado na defesa dessas escolas¹⁰.

Diante dos grandes desafios propostos para o ensino de filosofia, além dos que cotidianamente o docente dessa disciplina enfrenta, como os anteriormente citados, talvez o maior seja lidar com a realidadeposta ultimamente, com a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, dentre elas, a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, bem como Artes, Educação Física e Sociologia.

De certa forma, são mudanças que provocam um arrefecimento no entusiasmo; afinal, mudanças dessa natureza revelam, a nosso ver, um interesse claro em distanciar dos alunos conhecimentos que, de forma mais direta, podem contribuir para um maior aprimoramento intelectual dos mesmos. As questões polêmicas em relação a escolhas didáticas e metodológicas para o ensino de filosofia acabam ficando sob um terreno incerto, quando seus conteúdos são hostilizados e distanciados através de uma diluição dos mesmos no itinerário formativo dos alunos.

A nós cabe, motivados pelas palavras de Freire, renovar nossas forças para seguir lutando por uma formação ética e democrática, defendendo o direito ao acesso de conteúdos importantes para esse nível de formação. Estamos com Freire (1996, p. 42) quando afirma:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.

Compreendemos que o conhecimento filosófico possui aspectos que podem contribuir para a caminhada do educando em direção a uma postura democrática e autônoma

¹⁰ Um documento específico sobre essa questão foi elaborado pelo Grupo de professores em defesa dos CEJA e encaminhado para a SEDUC, em 2015.

na vida. Por isso, após uma sucinta exposição e uma reflexão acerca do ensino de filosofia e de como ele se realiza nos CEJA, procuramos imergir na docência dessa disciplina e dos problemas enfrentados a partir da leitura e interação com a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. Com esse propósito, no capítulo que segue, procura-se apresentar tal teoria visando, a partir da sua compreensão, adquirir elementos para discutir os problemas e desafios enfrentados pelos professores de filosofia dos CEJA, a partir de um grupo focal. Nosso próximo passo então será saber quem é Edgar Morin, qual são as bases de seu pensamento e porque seu foco está na complexidade. Eis o que será tratado no capítulo a seguir.

3 EDGAR MORIN E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE PARA UMA CABEÇA BEM FEITA

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Paulo Freire

Neste capítulo, fazemos uma pequena abordagem da biografia de Edgar Morin e de algumas de suas obras, para situar a escolha da obra *A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma, reformar o pensamento* (2017) como nosso referencial teórico.

Morin critica a fragmentação dos conhecimentos pela ciência e sugere uma forma diferente de pensar nosso tempo e suas questões através da religação dos saberes, elaborando a teoria da complexidade, que tem em vista a formação de uma *cabeça bem-feita*. Procuramos, aqui, apresentar elementos que levem a uma compreensão do seu pensamento, que de antemão, podemos já afirmar, é uma defesa da totalidade, mas sem desprezar as particularidades. Em um segundo passo, buscamos compreender como o pensamento complexo pode ser aplicado na realidade da EJA, especificamente em sua contribuição para o ensino de Filosofia.

Para esses propósitos, além da obra de referência supracitada, buscamos apoio em outros importantes escritos do autor, bem como em outros pensadores com quem essa proposta pode dialogar, tais como: Pena-Vega (1999), Petraglia (2011), Martinazzo (2004), Arroyo (2017) e Freire (1996).

3.1 Sobre Edgar Morin

Edgar Nahoum nasceu em Paris, no dia 08 de julho de 1921. Seus pais imigraram para a França, juntamente com outros judeus espanhóis, durante a primeira década do século XX. Apesar de não se considerar judeu, sua origem judaica leva-o a sentir-se diferente e ser alvo de humilhações e preconceitos. Perdeu sua mãe aos nove anos, sendo sua morte bastante sentida por muito tempo, tempo esse em que foi criado pelo pai, um modesto comerciante.

Estudou direito, história, filosofia, sociologia, geografia e economia. Adotando o pseudônimo Edgar Morin, foi reconhecido por seus trabalhos como antropólogo, sociólogo e filósofo, transitando por diversas áreas de conhecimento, sendo ele próprio a experiência viva de um pensamento complexo, que aponta para a necessidade de se compreender que “[...] os limites e as insuficiências de um pensamento simplificador não exprimem as ideias de unidades e diversidade presentes no todo”. (PETRAGLIA, 2011, p.51). Pena-Vega & Nascimento (1999, p.14) assim o definem:

Morin é um personagem de fronteira. Para uns, a inexistência de contornos bem definidos parece ser o traço maior de sua obra transdisciplinar e de sua vida. Para outros, é a indisciplina, a incapacidade de se submeter aos cânones religiosos, políticos, intelectuais ou culturais. O que praticamente vem a dar no mesmo. De toda forma, as rupturas, as surpresas, as mudanças bruscas, que formam um turbilhão de escritos e amores, são parte inerentes de seu pensar e de seu viver. Morin escreve como respira, naturalmente, muito em profusão.

Reconhecido mundialmente como um dos mais expressivos escritores da contemporaneidade, é autor de uma vasta e complexa obra com mais de quarenta volumes. Seu primeiro livro foi publicado em 1946, *L'na zero de l'Allemagne* (O ano zero da Alemanha), “uma obra sociológica, de cunho jornalístico, que procurou retratar as verdades vividas e observadas durante o período de guerra na Alemanha” (PETRAGLIA, 2011,p.21). Em 1977 publica o primeiro volume de sua mais importante obra, “O Método”, que daria origem a uma coleção com seis volumes, escritos em mais de seis décadas.

Em 1997 foi convidado pelo ministro da educação da França, Claude Allégre para refletir sobre possíveis reformas para o ensino de segundo grau. Organizou, então, oito jornadas temáticas e, juntamente com um conselho imposto pelo ministro, no qual ele acrescentou alguns nomes, trataram sobre: O mundo, A terra, A vida, A humanidade, Línguas,

civilizações, literatura, artes, cinema, A história, As culturas adolescentes e A religação dos saberes. Sem a pretensão de dar conta da totalidade do saber, Morin referiu-se ao sentido dessas jornadas afirmando que:

O sentido das jornadas temáticas foi de fornecer elementos de informação e reflexão, a fim de regenerar uma cultura humanista laica, capaz de armar intelectualmente os adolescentes para que possam afrontar o século XXI. (MORIN, 2002, p.23)

Fruto do trabalho dessas jornadas, o livro *La tête bien faite – Repenser la réforme, réformer la pensée* (*A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*) foi publicado em 1999. Nesta obra, Morin faz uma crítica à fragmentação, à simplificação dos saberes, que deve ceder lugar a uma abordagem conhecida como “pensamento complexo”, cuja proposta é religar os saberes, mas para isso propôs uma necessária reforma do pensamento, ou seja, devemos promover a formação de uma “cabeça bem-feita”.

Como inspiração para o rompimento com a fragmentação do conhecimento, em 2000 lança a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, onde considera que “Há sete saberes “fundamentais” que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”. (MORIN, 2011, p.15)

Dentre seus feitos e títulos, Morin é fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola de Altos Estudos Sociais de Paris, é presidente da Agência Europeia para a Cultura junto à Unesco, em Paris, é presidente da Associação para o Pensamento Complexo e Pesquisador emérito do CNRS (Centro Nacional de Pesquisa Científica na França).

Aos 97 anos, é considerado hoje um dos mais importantes pensadores vivos. Suas ideias são bem conhecidas no Brasil, sendo disseminadas em todo o país através de vários Núcleos do Pensamento Complexo. Ele próprio já instigou o conhecimento do seu pensamento nas várias vezes que esteve aqui no Brasil e, em alguns desses momentos, recebeu o reconhecimento pela importância da sua obra com a outorga do título de *honoris-causa*: em novembro de 2008, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC; e em setembro de 2010, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ocasião em que foi a principal personalidade da “Conferência Internacional sobre os Sete Saberes: necessários a educação do presente”, ocorrida em Fortaleza-CE.

Em 2017, não pôde comparecer ao Congresso Internacional sobre Educação, também ocorrido em Fortaleza, onde iria proferir uma conferência com o tema: *Saberes para uma Cidadania Planetária*. Porém, gravou uma mensagem que norteou conferências, mesas-redondas e debates que lá ocorreram. O evento foi organizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Universidade Católica de Brasília e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Além das obras impressas, o pensamento de Edgar Morin é acessível em várias mídias eletrônicas; na plataforma de compartilhamento de vídeos You Tube, por exemplo, encontram-se várias conferências, entrevistas, palestras, enfim, inúmeras participações desse pensador em diversos eventos, no Brasil e no mundo, mostrando a disponibilidade das suas ideias para além do mundo acadêmico, tornando-se acessível a todas as pessoas. Nessas mídias, podemos assistir uma participação do pensador, em uma de suas vindas ao Brasil, no Programa Roda Viva, na TV Cultura, exibido em 18 de dezembro de 2000¹¹. Na ocasião, foi inquirido pela jornalista Neide Duarte que quis saber: “[...] o que o senhor enxerga no nosso país, se o senhor busca alguma coisa especial no nosso país ou se o senhor vem encontrando alguma coisa especial no Brasil, que chama sua atenção”? Morin assim respondeu:

Sabe, não procurei e não procuro algo especial. Eu encontrei. E encontrei no Brasil. Meus primeiros encontros no Brasil foram para mim... eu diria um encanto. Por quê? Porque você sabe que as nacionalidades são muito fechadas na Europa e, no fundo, encontro no Brasil... encontrei uma civilização mestiça, vinda de contribuições diversas. [...]. Achei que, justamente, criava-se alguma coisa que já era o primeiro esboço das virtudes da mestiçagem. A mestiçagem é criativa. E encontrei no Brasil essa civilização. Encontrei, é claro, um país de uma grande diversidade, mas um país que me encantava porque o que caracterizava, por exemplo, Rio e São Paulo era diferente do que caracterizava Natal e Belém. Eu sempre vi esta diversidade. E também é um país onde encontrei, pessoalmente, uma acolhida mais agradável ainda por não se limitar à minha pessoa, mas pelas idéias que defendo. Há um entendimento das minhas idéias... no Brasil. [...] E, se me permite, considero o Brasil uma segunda pátria, se ele quiser me acolher.

É uma fala que denota o seu carinho pelo Brasil e também o conhecimento que tem dele. E Morin não apenas foi acolhido como pessoa, mas também suas teorias sobre o pensamento complexo e de como pode ser aplicável à educação foram assumidas em escolas e universidades. Dessa forma, entendemos ser essencial para nossa finalidade, a saber, propor uma reflexão prática sobre o ensino de filosofia na EJA, apreender sua ideia de complexidade

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AOBII0WbPo8>; acesso em 17 de março de 2019. Outros vídeos de Edgar Morin também podem ser encontrados em <https://www.fronteiras.com>

e como pode contribuir seu ideal de uma cabeça bem-feita, para a modalidade de ensino que é nosso objeto de pesquisa. É o que apresentamos no tópico a seguir.

3.2 O paradigma¹² da complexidade e sua contribuição para uma cabeça bem-feita

Ao longo do tempo, Morin vem suscitando inúmeras reflexões sobre suas ideias, marcadas por sentimentos, vivências e uma coerência de pensamento que se articula numa crítica à fragmentação dos conteúdos e à hiperespecialização do ensino, defendendo o pensamento complexo como uma forma de compreensão da totalidade. O termo “complexidade” já era usado na cibernetica e na teoria dos sistemas quando, em 1960, ele passa a incorporá-lo. O todo é uma unidade complexa. E Morin comprehende o termo complexo no seu sentido original, como “o que é tecido junto”. De acordo com o autor,

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2017, p. 89)

A teoria da complexidade vai de encontro à visão cartesiana da ciência clássica cujo pensamento linear, da simplificação e da fragmentação do conhecimento não corresponde aos desafios que a realidade apresenta. Cada vez mais, a humanidade anseia por uma unidade onde se possa conceber as diferenças, com respeito e solidariedade. Nesse sentido, Morin (2017, p.14) afirma que:

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais freqüência, com os desafios da complexidade.

¹² É por meio dos paradigmas que os cientistas buscam respostas para os problemas colocados pelas ciências. Além do conceito de Edgar Morin, apresenta-se também o conceito de Thomas Kuhn para complementar sua compreensão. Segundo Kuhn (1998, p.219), “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Por sua vez, Morin (2017, p.114) comprehende que “Um paradigma impõe sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sobre seu império”.

Todo o avanço que a ciência e a tecnologia trouxeram tem aspectos positivos; mas, paralelamente, o isolamento, a individualidade e a indiferença também se deram, talvez pela desconsideração dos riscos que uma visão fragmentada da realidade poderia gerar, impedindo uma visão mais global de todos os fatores que influenciam a vida do ser, individual e coletivamente. Para Petraglia “A fragmentação do conhecimento e a especialização deixaram marcas e cicatrizes nos corpos e nas almas dos que ansiavam por esse tipo de avanço, mas acreditamos que o ser humano não desejava ser vítima de si mesmo”. (2001, p.14).

O pensar complexo surge como uma alternativa para se colocar ante os desafios que a realidade, também complexa, apresenta. Não se trata de compreender a complexidade como uma receita, uma resposta, mas como uma motivação para pensar. Ainda sobre a inserção do ideal de complexidade nessa equação, Morin (2008, p.177) esclarece que “[...] a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta. O problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade”. Para Petraglia:

O pensamento que é complexo não pode ser linear. [...] A dificuldade do pensamento complexo é justamente enfrentar a confusão, a incerteza e a contradição e, ao mesmo tempo, conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes entre si. (2011, p.58)

Para pensar a complexidade, Morin estabelece três princípios fundamentais: o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O princípio dialógico se fundamenta na captação da lógica complexa de noções que são antagônicas e, ao mesmo tempo, complementares. Nesse sentido, “A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. (MORIN,2017, p. 96). As noções de ordem/desordem /organização não podem deixar de ser concebidas na busca de compreender o mundo dos fenômenos. Têm que necessariamente ser pensadas em conjunto. É preciso considerar a unidade e a multiplicidade existentes nesses elementos e que são próprias da realidade, que concebe os conflitos como parte da dinâmica da vida. No princípio dialógico, a relação do todo com as partes, assim como das partes com o todo têm que estar em constante interação.

O princípio recursivo é um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. Ao mesmo tempo que os efeitos

são causados, eles são também causas daquilo que os produz; portanto, existe uma negação de um determinismo linear em prol da produção em uma circularidade recursiva. Nessa visão, em relação aos indivíduos, Morin (2017, p.95) afirma que:

[...] nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas esse sistema não pode se reproduzir se nós mesmos não nos tornarmos produtores com o acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.

Trata-se de um ciclo, onde a sociedade nasce das interações entre os indivíduos e depois retroage sobre eles, promovendo a sua humanidade.

Por fim, o princípio hologramático que, juntamente com o dialógico e o recursivo ajudam a pensar a complexidade, afirma que “[...] não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”. (MORIN,2017, p.94) É uma ideia que supera tanto a visão reducionista, que considera apenas as partes, de forma simplista e linear, como a visão holística, que vê apenas o todo, sem considerar as partes de um sistema. Para Martinazzo (2004), um pensamento que não é hologramático perde a relação orgânica necessária à compreensão das interações e relações entre um todo e suas partes. Corroborando com Morin, afirma ainda que:

A visão hologramática capta as formas de organização viva, cerebral e sócio-antropológica mais complexas *em que o todo está na parte que está no todo, e onde a parte poderia ser mais ou menos apta para regenerar o todo.* (MARTINAZZO, 2004, p. 57 - grifo do autor)

Todos esses princípios são concomitantes, complementares, antagônicos e interligados entre si e, dessa forma, podem contribuir para uma visão complexa do universo. O paradigma da complexidade tem nesses princípios subsídios para a apreensão da realidade na sua totalidade e considerando a importância das partes, com suas características que lhes são próprias. Assim, a complexidade observa esses princípios, que isolados não favorecem a visão da totalidade, necessitando serem interligados.

Tomando por base esses princípios para pensar o cenário educacional e toda a complexidade que lhe é peculiar, percebemos que não é possível compreendê-lo sem considerar as partes que o constituem e todas as relações que estabelecem entre si. Pensar isoladamente nos sujeitos educacionais (coordenadores, professores, alunos), no sistema

educacional em que estão inseridos, na realidade da qual fazem parte, e não buscar a conexão que existe em todos esses âmbitos é deixar de compreender o real.

Pode levar, ainda, a uma impossibilidade de enfrentar dificuldades por não saber sua origem; corremos o risco de tentar entender fatos e fenômenos a partir de uma determinada parte dos mesmos, isoladamente, quando a resposta pode estar em outra determinada parte, erro comum de quem não consegue conectar as partes, o que faz com que as soluções, por vezes, passem despercebidas por nós. De acordo com Petraglia, “ [...] a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces”. (2011, p.59)

Dessa forma, o encontro com o pensamento complexo de Edgar Morin corroborou com os anseios de se pensar uma prática docente na realidade da EJA que se paute numa compreensão mais ampla do sujeito. Para elaboração dessa noção complexa de sujeito, Morin considera conceitos como: autonomia (aquele que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social), indivíduo (tendências contrárias na história do pensamento biológico, onde para uma, a realidade é o indivíduo; para outra a única realidade é a espécie) e a dimensão cognitiva (chamada de computacional). Nas palavras do autor: “A computação é o tratamento de estímulos, dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-los”. (MORIN, 2017, p.120)

Com Morin, percebemos que a noção de sujeito se apresenta de forma complexa, onde características particulares do indivíduo fazem com que, ao mesmo tempo, ele seja singular, distinguindo-o e diferenciando-o como autor de seu processo organizador, que o torna sujeito. (cf. PETRAGLIA, 2011, p. 68). Nesse sentido, temos que:

[...] a noção de sujeito vai além de indivíduo e remete-nos à ideia de que cada ser vivo, ainda que reproduzido, reproduzível e reprodutor, é um ser único e indiscutivelmente ímpar, no seu aspecto subjetivo, talvez até em maior escala do que as diferenças genéticas, fisiológicas, morfológicas e psicológicas. (PETRAGLIA, 2011, p.68-69)

Nesta perspectiva, podemos pensar na singularidade que envolve o ser, em nosso caso, o aluno da EJA, que precisa ser percebido por essa lente mais complexa, para que possa ser impulsionado a essa condição de sujeito, ocupando seu espaço no mundo. A trajetória de

vida que nele está inscrita e que é parte dele, vai permear o seu processo de aprendizagem e o nosso processo de ensino.

Sua volta à escola, impulsionada, na maioria das vezes, por exigências do mercado de trabalho, carrega consigo uma esperança e uma necessidade de resgatar uma dignidade perdida, um lugar que lhe foi negado pelas circunstâncias, as mais diversas, mas que atribui uma responsabilidade ao poder público, dado a circunstância social que lhe foi imposta. De acordo com Arroyo (2017, p. 26), há de se ter um olhar atento para o lugar da EJA e de seus discentes:

Passageiros para mais uma viagem escolar. A última? Esse é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus. Da última viagem escolar? Nunca foi fácil nessa última viagem reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas.

Uma hierarquia que, independente do lugar, é ocupado por um ser humano, que assim precisa ser visto e considerado. Segundo Morin (2017, p.127), “ Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão”. Compreender que o campo do aluno da EJA, além da sua família, é o trabalho. Por ele, muitos abandonaram a escola, e pela necessidade de mantê-lo ou para ir em busca dele, retornam a ela. Enxergar esse percurso e todo peso que o sujeito traz decorrente dele é fundamental para lidar com esse ser, pois que enseja compreender sua urgência atrelada às dificuldades que vai apresentar. Isso implica num olhar para além do presente, para o percurso que o trouxe a ele, para a totalidade na qual o discente se insere; Mais uma vez com Morin (2011, p.35):

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. [...] É preciso efetivamente recompor o todo para reconhecer as partes.

Nesse sentido, faz-se necessário perceber não apenas um itinerário de vida desse aluno, mas todos os fatores que contribuíram para uma situação marginal em sua esfera social. Quanto a isso, Morin (2017, p. 14) afirma que:

[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário.

Não se trata de adentrar na individualidade de cada aluno, mas de considerar uma realidade de dificuldades que o fez desistir de uma trajetória escolar para, posteriormente, retomá-la. A educação que no passado era para ter sido um projeto de futuro, no presente não vislumbra mais tais anseios, passando a ser apenas uma questão de sobrevivência. Eis a dificuldade de trabalhar com esse aluno a importância do acesso a esse saber como possibilidade, e de levá-lo a entender tal acesso como um direito, que lhe foi negligenciado, fato do qual ele não é culpado. De acordo com Arroyo (2017, p.56),

O futuro, tal como aparece a esses jovens-adultos e adolescentes trabalhadores, se distancia e, consequentemente, o presente se amplia. Estudar para o futuro certo exige currículos e conhecimentos muito diferentes do que para sobreviver num presente esticado, sempre esticado, sem horizontes de futuro. Isso nos obriga a mudar os nossos discursos em relação à educação e até à EJA, pois esta tende a ser apresentada aos jovens-adultos como a última porta de emergência para o futuro.

Infelizmente, essa realidade de caráter emergencial não pode ser negada. Porém, o processo educacional a ser desenvolvido talvez possa ser melhor analisado, de forma a contribuir com mais eficácia para uma mudança de percepção por parte do aluno; do imediatismo para possibilidades. Possibilidades que a educação pode favorecer, para não ser concebida por eles apenas como um acúmulo de informações, que atendam às suas necessidades imediatas, como no caso, a certificação. Que ela se concretize, realmente; mas acompanhada de uma maior significação dos conteúdos apreendidos para a vida desses alunos. Para isso, faz-se necessária uma maior conexão entre os conhecimentos ensinados, superando a fragmentação e a dissociação dos mesmos com o mundo em que vivem, caso contrário o que teremos é a alienação, que nada mais faz do que tornar os problemas imperceptíveis, gerando um conformismo que deforma e deseduca.

A iniciativa de buscar conhecer o ambiente cultural, familiar e a realidade social na qual o aluno se insere, possibilita uma unidade entre os conteúdos e a sua realidade de vida. Cabe-nos ampliar essa conexão com os demais conteúdos apreendidos na cabeça do aluno, favorecendo à unidade na complexidade à qual se refere Morin (2017, p.24):

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto.

Dessa forma, concebemos um respeito pelo universo que cada aluno apresenta. Podemos considerar que é um passo para o que Morin propõe: a superação dessa visão reducionista do ensino, que dissocia os problemas, quando deveria reuni-los e integrá-los.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2017, p.14)

Num primeiro momento, essa fragmentação pode ser importante para a apropriação do conhecimento, afinal é compreendendo o micro que se chega ao macro. Porém, quando não se avança para uma compreensão mais ampla e se aprofunda no conhecimento do que está separado, inviabiliza-se uma compreensão mais assertiva do todo. Esse processo em direção da compreensão dessa totalidade, a partir da conexão das partes é que se faz necessário no nosso sistema educativo. Mas não é algo fácil de se mudar, nem por parte do docente, que está inserido num sistema historicamente construído, e nem por parte do discente que, por causa de suas necessidades, quer a curto prazo conseguir o seu objetivo inicial, que na EJA é a certificação.

Percebemos, dessa forma, toda uma complexidade que circunda o processo de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que não podemos ignorar as necessidades imediatas que os alunos apresentam, também não podemos deixar de agir pensando em lhes possibilitar o acesso a saberes científicos, a técnicas, a tecnologias, a fatos históricos e a expressões culturais que possam ser organizados e pensados de forma a lhes favorecer uma compreensão e uma reflexão ampla de sua realidade.

Desse modo, afirma-se a importância da mediação docente como um instrumento de possibilidade de mudanças. Assim como Freire (1996, p.47) que afirma: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o pensamento de Morin comprehende esse processo como uma construção de si, no qual o aluno é agente, e não paciente, de seu desenvolvimento. Não lhe cabe apenas acumular saber, mas articular e aplicar o saber. Isso é assumido por nosso autor quando recorre ao pensamento de Montaigne¹³ que afirma: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem

¹³ Michel de Montaigne (1533-1592) foi um filósofo, escritor e humanista francês

cheia” (MONTAIGNE apud MORIN, 2017, p.21), o que se tornou um dos principais *motes* da atividade reflexiva de Morin.

Ao concebermos a prática docente na perspectiva que os pensadores acima afirmam, há que se pensar em estratégias que conquistem, estimulem e instiguem os alunos a uma disponibilidade para apreensão do que lhes é apresentado; um segundo passo será exercitar-lhes na formulação de questões. Trata-se de significar o que é aprendido e não apenas acumular informação. É a aplicabilidade do pensamento complexo, ou seja, de uma cabeça bem-feita, que Morin (2017, p.24) afirma: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”. Para isso, ele considera que se faz necessário criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade dos alunos.

Dessa forma, é importante se pautar num modelo de educação, sobretudo, que instigue nos educandos uma curiosidade pela compreensão do mundo à sua volta, pelas relações que existem no que apreendem. É preciso estimulá-los a saírem de uma simples aceitação do conhecimento para uma busca de ligações entre o que lhes é oferecido, ou seja, fomentar mentes mais reflexivas e capazes de uma visão mais ampla da realidade. Nesse sentido, Morin (2017, p.104) alerta que:

O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar, o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade.

A Filosofia, então, pode auxiliar nesse aprendizado, utilizando diversos métodos que possibilitem ao aluno uma reflexão, uma organização dos pensamentos, de maneira que o ajude a formar uma opinião e o leve à percepção de que o que ele apreendeu pode ser acessado para ajudá-lo em outros momentos da sua vida; ou seja, fazer uma conexão entre os conhecimentos apreendidos, pensando a realidade a partir de sua complexidade. Passamos agora à relação do ensino de filosofia com o pensamento complexo.

3.3 A importância da Filosofia para a Realização do Pensamento Complexo

A disciplina de Filosofia tem na sua essência, a tarefa de contribuir para elevar o nível de compreensão das pessoas frente à realidade na qual estão inseridas. Uma compreensão que lhes dará a percepção do valor do conhecimento para além do proposto no currículo e, em se tratando do CEJA, para além da simples certificação.

Sobre o vínculo da Filosofia com sua teoria, Morin (2017, p.46) afirma que se ela “[...] retomar sua vocação reflexiva sobre todos os aspectos do saber e dos conhecimentos, poderia, deveria fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana.” Ele aponta algumas possibilidades para a disciplina de Filosofia que podem viabilizar ao aluno discussões, reflexões para uma compreensão do ser, de forma mais ampla; uma compreensão da sua condição no mundo em que se insere. E isso propicia a percepção de uma responsabilidade enquanto parte de uma totalidade, de um mundo global, onde todos vivenciam e se defrontam com os mesmos problemas. Morin (2017, p. 54) afirma ainda que:

A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Como já acusam as salas e os bares de filosofia, a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida quotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida.

A filosofia, nesse sentido, ultrapassa uma proposta conteudista, porém sem prescindir desses conteúdos. Ela pode dispor de métodos que possibilitem ao aluno uma compreensão da sua existência no e com o mundo e que ele possa ser instigado a fazer reflexões de diversas ordens sobre essa existência e sua problemática.

Infelizmente, a realidade do sistema educativo, que concebe o ensino de forma fragmentada, dificulta uma formação onde o aluno possa fazer as devidas conexões entre os conhecimentos apreendidos. Podemos considerar que os conhecimentos filosóficos são ferramentas importantes nessa perspectiva, uma vez que o estímulo à reflexão, à análise, à problematização pode favorecer essa postura crítica por parte dos alunos. Um favorecimento que também pode ter a contribuição das demais disciplinas, porém está no cerne da filosofia.

Porém, superar essa compartmentalização que já vem entranhada na maneira de lidar com as disciplinas não é nada simples. Nos CEJA, podemos dizer que a estrutura onde as disciplinas são exercidas num mesmo ambiente, favorece, de certa forma, uma ligação entre os conteúdos. A área de ciências humanas, cujas disciplinas são: História, Geografia, Filosofia e Sociologia organizam-se num mesmo local, possibilitando, de alguma forma, que o aluno já

perceba alguma interação entre os conteúdos; geralmente, eles decidem ir cursando as disciplinas por área, o que gera essa possibilidade.

A disciplina de Filosofia, juntamente com as demais disciplinas, já aponta com essa estrutura um passo em busca de superar a fragmentação dos saberes, ao oportunizar que o aluno vivencie alguns conhecimentos num mesmo ambiente e, com isso, possibilitando que o mesmo perceba as relações entre eles e para a sua vida. Na tentativa de superar a fragmentação dos conhecimentos, esse é um aspecto positivo, mediante uma didática que tende à fragmentação como método de ensino, conforme Morin (2017, p.14) aponta:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo.

Fatores que comprometem uma melhor compreensão e reflexão da realidade, levando a uma percepção atrofiada da sua totalidade, necessitam ser considerados na dimensão do que isto representa. Mecanismos que favoreçam uma educação que tenha como sentido proporcionar uma visão mais ampla da realidade, interligando os saberes de forma que se tenha uma visão integradora da problemática nela contida, faz-se mais que necessária na educação e, principalmente, em uma proposta como a EJA. Trata-se de um processo que exige outra forma de conceber o processo educacional, como bem explica Morin (2017, p.16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Contextualizar e integrar em meio a gama de informações com as quais se tem que lidar, são processos que vão ficando cada vez mais difíceis e distanciados de uma visão global. Logo, ainda que a consideração das partes seja importante, não podemos deixar de percebê-las numa esfera, no todo. Normalmente, só se chega ao primeiro nível, ao que Morin chama de “inteligência cega”.

Não se pode separar o acontecimento da parte da consciência de seu contexto e, ao final, a globalização é este encontro. Mas o conhecimento do todo necessita também do conhecimento das partes, isto é fundamental e muito difícil. Não é fácil, diante desta manutenção do pensamento mutilado, da inteligência cega, do cretinismo generalizado.(MORIN,

2010, p.34)

Propor uma saída dessa cegueira, que impede de questionar, interrogar ou mesmo refletir sobre os problemas da realidade, deve ser um compromisso fundamental da educação. Nesse sentido, a disciplina de Filosofia pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada.

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.” (MORIN, 2017, p.23)

Nesse sentido, o ensino de Filosofia assume grande compromisso. E nessa caminhada, enquanto professores de filosofia, temos que ultrapassar barreiras com as quais nos deparamos em sala, como por exemplo, o fato dos alunos demonstrarem um certo estranhamento com a disciplina, por certo imaginário popular de que seja uma disciplina que contempla conhecimentos difíceis, inalcançáveis e desinteressantes para eles. Essa visão primeira do aluno sobre os conteúdos de Filosofia impõe ao professor dessa disciplina a necessidade de conquistar esse aluno, gerando uma abertura por parte dele. Cabe ter a chance de apresentá-la de forma que a entenda e seja convidado a exercê-la em sala de aula e na vida.

Nos CEJA, essa realidade fica mais perceptível pelo fato do contato direto com o aluno, uma condição favorável para essa conquista e para uma mudança de visão. Outro fator a ser enfrentado é que o nível de problematização do aluno dessa modalidade de ensino é ainda mais dificultado pelo imediatismo de sua necessidade, que em grande parte, está vinculada ao trabalho. Além disso, não podemos esquecer que são alunos que, em sua maioria, não foram estimulados a uma prática reflexiva quando frequentaram a escola e apresentam certa resistência ao exercício da leitura crítica e da especulação que lhes é exigida pela filosofia.

É nesse panorama que se pauta o desafio a ser enfrentado pelo docente de filosofia: pensar os aspectos didático-metodológicos que possam contribuir para conquistar esse aluno para uma disposição de aprendizagem dos conteúdos propostos, despertando uma postura problematizadora e, consequentemente, uma consciência reflexiva que o aluno já possuía, mas ainda não exercia.

A partir de uma proposta que favorece uma reforma do pensamento, Morin apresenta algumas temáticas fundamentais a serem trabalhadas com o aluno, de forma que

possam contribuir para um nível de formação onde ele possa organizar seus conhecimentos e não apenas acumulá-los, buscando uma maior consciência da realidade e dos problemas que ela apresenta. Para o autor temas como: “A condição humana”, “Aprender a viver” e “Aprendizagem cidadã” não podem deixar de ser assumidos numa educação que visa formar para responder aos desafios que a vida apresenta.

Levar o indivíduo a um conhecimento de si, de pertencimento a uma totalidade e da importância de estabelecer relações com os outros é contribuir para a condição humana. Nesse sentido, Morin (2011, p.49) afirma que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” É importante um olhar mais amplo para o aluno, enxergando-o nas suas capacidades cognitivas, mas também afetivas, psicológicas, subjetivas. Percebê-lo nas suas singularidades, mas também como ser plural, cultural, pois “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”. Morin (2017, p.37).

Dessa forma, devemos conceber um ensino que promova a unidade dos conhecimentos, superando a fragmentação e a compartimentação dos mesmos. Nesse sentido, o pensador salienta que “[...] o ensino pode tentar, eficientemente, promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia para a condição humana”. (MORIN, 2017 p. 46).

Ao desenvolver sua condição humana, estará se desenvolvendo a condição de aprender a viver, pois “[...] viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas”, (MORIN, 2017, p.54). Com relação ao ensino da Filosofia nesses aspectos, ele ressalta que:

É para o aprendizado da vida que o ensino da Filosofia deve ser revitalizado. [...] A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão”. (MORIN, 2017 p.54)

Pode depreender que nessa missão também esteja presente ensinar os condicionantes para a vivência da cidadania. Para o filósofo “Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional”. (MORIN, 2017, p.65) Assim, ser consciente

de si, de seu pertencimento a uma comunidade implica gerar um compromisso que extrapola a individualidade e cultiva o senso de coletividade.

Precisamos compreender, conforme o autor nos mostra, que a ideia individual de definir o ser humano como *Homo sapiens* é muito generalista; o *Homo sapiens* é também um *Homo démens*, *Homo ludens*, *homo faber*, *Homo economicus*, *Homo mythológicus*, *Homo prosicus* e *Homo poeticus*. Um trabalho nessa perspectiva implica comprometimento, vontade de transformar e se transformar, implica assumir uma missão. Não por acaso afirma que: “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão.” (MORIN, 2017, p.101)

Nesse entendimento, temos que compreender que o aprendiz é um sujeito formado por todo um complexo heterodoxo. Então, o ensino e, consequentemente, a aprendizagem, devem tentar eficientemente, promover a convergência das diversas ciências (ciências naturais, ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia) para a condição humana. E, para isso, necessário incluir esses temas.

Porém, não é difícil compreender a dificuldade da promoção de uma convergência dessa natureza, dada a cultura de compartmentalização dos conhecimentos que já está estabelecida no sistema de ensino. Entretanto, é possível pensar em estabelecer ligações entre os conhecimentos de maneira que o aluno possa compreender o sentido deles para a sua vida, para a sua realidade e viabilizar uma formação que o prepare melhor para o mundo, que por sua complexidade abre-nos à dimensão da incerteza.

[...] todo destino humano implica uma incerteza irredutível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada. (MORIN, 2017, p. 63)

Portanto, o ensino da Filosofia se insere nesse contexto, que precisa ser compreendido e acompanhado e que pode contribuir para isso, para uma compreensão complexa da realidade; porém, precisa encontrar meios que superem dificuldades apresentadas pelos alunos; dificuldades que dizem respeito às limitações quanto a visões de mundo, a compreender as problemáticas nas quais se inserem, a fazer conexões entre os conhecimentos que são apreendidos etc.

Na tentativa de compreender essas dificuldades, como elas se apresentam e por que os alunos têm dificuldades para aprender Filosofia, além de saber quais são os empecilhos

para levá-los a filosofar, buscamos nessa pesquisa apreender o olhar de docentes dessa disciplina na realidade dos CEJA. O relato das suas falas, os problemas e as demandas que delas surgem, constituem o desafio de visualizá-las e entendê-las a partir do pensamento complexo de Morin. É essa a proposta que se apresenta no capítulo seguinte.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos o percurso considerado na construção do objeto de estudo deste trabalho. O lugar que buscamos não foi o da elucidação, ou de uma saída salvadora ao ensino de filosofia na EJA, pois isso seria por demais pretensioso, mas o do despertar para a compreensão de que tal ensino deve considerar os fenômenos e as relações que envolvem a docência e discência nessa modalidade de ensino, ou seja, nossa pretensão é de demonstrar como esses dois atos educacionais devem ser tecidos juntos. De acordo com Morin (2017, p. 25): “Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes”.

Pensando com nosso autor, evidenciamos no que segue nossa metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação, que considera tais relações todo/partes em sua consideração da teoria a partir de uma vinculação com a prática com o objeto real da pesquisa.

4.1 Referenciais Metodológicos

Como evidenciamos nos primeiros capítulos, nossa abordagem de pesquisa possui natureza qualitativa, uma vez que esta possibilita uma maior compreensão dos fenômenos estudados, dos sujeitos envolvidos e dos significados das suas ações. Sobre essa abordagem, Santos Filho (2013, p. 41) afirma que: “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”. Por sua vez, Cardano (2017, p. 107) considera o caráter peculiar da pesquisa qualitativa através de dois traços distintivos: “[...] o privilégio concedido de uma observação mais próxima e o empenho em adaptar os próprios procedimentos de construção e análise do dado às características do objeto”.

Para Lüdke & André (1986), a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador a possibilidade de ir além de uma mera descrição do objeto em estudo. Ao permitir o registro de observações pessoais, sentimentos, especulações, possibilita um acréscimo, por parte do pesquisador, na discussão já existente a respeito do tema em questão. Acréscimos esses, que podem significar novas perspectivas teóricas, novos paradigmas; podem ainda, suscitar novos questionamentos, garantindo, dessa forma, o caráter dinâmico das pesquisas – algo necessário ao processo de construção do conhecimento. Bogdan & Biklen (1982), citados por Lüdke (2013, p. 14) afirmam que “A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Godoy (1995, p. 62) também corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

Como estratégia de captação e análise dos dados de campo, optamos pela pesquisa-ação por conceber que ela responde a essa proposta de estudo, quanto ao caráter investigativo de uma situação e propositivo de ações que possam vir a contribuir com as práticas existentes. De acordo com Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Considerando nossa experiência e a atuação em um dos CEJAs de Fortaleza, nossa participação e envolvimento com os sujeitos participantes da pesquisa teve uma atenção maior quanto à sua interferência, uma vez que também conhecemos a realidade investigada. O cuidado com os limites dessa participação é acenado por Thiollent (2011, p. 22) quando afirma que:

A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas.

São cuidados necessários para conhecer a realidade da qual se fala, pois contribui para uma escuta mais compreensiva e relacionada com o fenômeno estudado. Ainda com Thiollent, percebemos a importância de procurar manter uma atitude de escuta, no sentido de elucidar os vários aspectos da situação, sem que haja uma imposição de “nossas” concepções. No entanto, Cardano (2017, p. 112) chama a atenção para a importância de nossa participação, enquanto pesquisadora, no ambiente de pesquisa ao destacar a relevância quanto ao fato:

[...] de que o observador esteja naquele lugar não apenas com as próprias cognições teóricas e metodológicas, mas com toda a sua pessoa e principalmente com o seu corpo, submetido ao conjunto de contingências que constituem o seu “experimento de experiência”. Um corpo que não é apenas o apoio móvel de um aparelho observatório, mas que se torna ele mesmo instrumento de aprendizagem [...]

O pesquisador não apenas oferece um suporte, mas constitui mais um participante ativo da dinâmica das situações abordadas. Isso foi um elemento interessante a considerarmos, pois ao propor um questionário para a coleta de dados por meio da técnica do grupo focal, possuímos a sensibilidade necessária para lançar questões intrínsecas ao problema, das quais já tínhamos nossa percepção, porém agora recebíamos novas perspectivas. Os dados coletados foram registrados e transcritos para posterior análise.

O uso do questionário foi pensado na perspectiva de se obter informações que pudessem caracterizar os participantes da pesquisa, bem como obter elementos sobre a prática pedagógica que cada um desenvolve. A princípio, seria realizado num grupo maior (de dezoito participantes), o que não foi possível devido a fatores como: dificuldade de contato, licenças médicas, indisponibilidade de tempo reportada por parte de alguns professores. Ao final, restringiu-se ao número de três participantes da pesquisa. O questionário foi aplicado, servindo de norte para as discussões, ainda que tenhamos ciência da observação de Thiollent (2001, p. 74-75) de que “[...] quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação em grupos permite a fácil realização de discussões, é possível obter informações principalmente de modo coletivo, sem administração de questionários individuais”. Dessa forma, como ponto de partida para a coleta de dados, preferiu-se não desconsiderá-lo uma vez que facilita a codificação dos dados mais objetivos.

O instrumento, do tipo semiestruturado, foi enviado aos professores através da mídia digital e recebido da mesma forma. A escolha desse instrumento se deve ao fato do

mesmo permitir uma liberdade, tanto por parte do pesquisador, que não se fixa apenas nas perguntas predefinidas, como por parte do pesquisado, que tem a liberdade para responder e expor pontos de vista, fatos, vivências.

Quanto ao grupo focal, a escolha se deu pelo fato desta técnica oportunizar um espaço onde os participantes podem expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e ainda ser um momento de obter escuta e atenção. Segundo Powell & Single (1996, p. 449), citados por Gatti (2012, p. 7), “Um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Ainda sobre essa técnica, alerta Cardano (2017, p. 223-224):

O grupo focal fornece um conjunto variado de informações expressas no entrelaçamento dos discursos dos participantes e nas relações que, ao lado e por meio desses discursos, tomam forma. Surgem assim as atitudes, as crenças, a orientação de valor sobre o tema em discussão próprios dos participantes, mas, além disso, surgem as razões – solicitadas pela discussão – adotadas para o apoio das crenças, das atitudes, dos valores de cada um.

O que é corroborado por Barbour (2009, p. 65), que salienta:

Se usados com seu potencial máximo, os grupos focais têm condições de transcender os objetivos mais limitados de proporcionar descrições e podem fornecer explicações, dado que seja dedicada a devida atenção ao planejamento da pesquisa e, em particular, à amostragem.

Um dos aspectos potencializadores do grupo focal formado diz respeito à característica da homogeneidade, no caso, o fato de todas exercerem docência em Filosofia em um CEJA. Entendemos que esse aspecto contribuiu para que as participantes se sentissem confiantes para expressar suas opiniões e sentimentos a partir do tema sugerido.

Nesse sentido, ressaltamos a consideração do aspecto ético, tanto em relação à preservação da integridade das participantes da pesquisa quanto ao tratamento dos dados coletados. Além do respeito pela dignidade humana, agimos em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com esta Resolução¹⁴:

¹⁴ A inclusão dos artigos, tornando longa a citação, foi uma exigência do Comitê de Ética da UFC.

III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

(...)

IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Ainda em consonância com a Resolução acima, tratamos dos riscos que este estudo pudesse causar aos participantes da pesquisa, salientando que foram mínimos, ainda que estivéssemos suscetíveis à ocorrência de discordâncias e discussões mais ásperas por parte dos participantes quanto aos temas, tudo foi contornado com tranquilidade. Assim como outras situações não previstas, devidamente contornadas, nossa postura sempre foi a de fazer prevalecer os aspectos éticos e solidários entre as participantes, de forma que as ocorrências se mantiveram na esfera do diálogo e debate de ideias, mantendo-se o caráter respeitoso e colaborativo em todos os momentos.

Em relação aos benefícios que este estudo trouxe, ressaltamos os relatos sobre a contribuição da pesquisa para o crescimento profissional realizado pelas próprias participantes. A oportunidade de apresentar e refletir sobre seu fazer docente e, ainda, compartilhar vivências e demandas com seus colegas, através do diálogo, afirmou o espaço do grupo focal como de extrema relevância na (re)construção de suas práticas didáticas e, porque não afirmar, de sua vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 2015, p. 104).

Consideramos que oportunizar momentos onde profissionais do CEJA possam dialogar e refletir sobre suas experiências, compartilhando suas vivências nessa modalidade de ensino é algo de grande valor – principalmente quando a concessão desse espaço de fala é escassa. Ao ocupar esse espaço, reafirmaram sua significância no campo da EJA, inclusive contemplando quantos já foram beneficiados por seus esforços, reacendendo esperanças e

possibilitando novos caminhos. No que segue, vamos tratar dos locais onde foram desenvolvidas as ações da pesquisa e de seus participantes.

4.2 Caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa

O local onde aconteceram os encontros dos sujeitos da pesquisa foi em um dos CEJA de Fortaleza, o CEJA Professor José Neudson Braga, localizado no Bairro Benfica, um bairro central da cidade. Nossa escolha foi devido a sua localização ser de fácil acesso a todos os participantes. Nesse momento do texto, cremos ser salutar contextualizar o local onde a pesquisa ocorreu, por caracterizar bem o lugar de onde falam os participantes da pesquisa, todos oriundos de CEJA, que assim como o CEJA Professor José Neudson Braga possuem uma história e um processo de constituição bem peculiar em relação às demais escolas.

Trata-se de uma escola que nasceu em 1971, ainda como Escola de Ensino Supletivo, na época funcionando no Restaurante Universitário, no Campus do Benfica da UFC, sendo posteriormente transferida para algumas salas no Centro de Ciências Sociais da universidade. Em 2001, agora como um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, teve sua coordenação transferida para o Campus Universitário do Pici, passando a ser acompanhada pela Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal, da Superintendência de Recursos Humanos da UFC. Em 2005, através do Decreto de Criação nº 27.757, de 04 de Abril de 2005, passou à categoria de Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e em 2007 conseguiu sua sede própria.

Desde então, a escola vem expandindo suas matrículas com cursos nos níveis Fundamental e Médio na modalidade semipresencial, uma especificidade de todos os CEJAs, incluindo a atualização e circulação de estudos (progressão parcial). Se considerarmos o período de janeiro de 2018 a janeiro de 2019, o CEJA Neudson Braga já certificou um total de 1212 alunos, um número bastante considerável para a realidade da EJA semipresencial.

Em nosso caso, a sala onde os participantes se reuniram foi a do SASP (Serviço de Assessoramento Pedagógico), que é um local onde professores trabalham, especificamente, dando assistência ao núcleo gestor da escola. Ainda contextualizando a estrutura de um CEJA, informamos que são os professores que trabalham nesse setor que fazem o primeiro atendimento aos alunos, numa reunião que acontece antes de se matricularem, apresentando todo o funcionamento da escola. A sala do SASP foi reservada para os encontros por uma das

participantes do grupo, que trabalha na escola. Era uma sala com boa estrutura, silenciosa; contava com uma mesa redonda, que favorecia as conversas; alguns recursos que foram utilizados, como *data show*, foram colocados à disposição pela instituição escolar.

Com relação às participantes da pesquisa, são professoras de filosofia que atuam, cada uma, em um dos CEJA de Fortaleza. Ao todo, são nove (09) Centros na capital; cada um disponibiliza uma carga horária para lotar dois professores em Filosofia. Inicialmente, procuramos contatar todos os docentes dos CEJA da capital, porém, no período disponibilizado para esse fim, alguns estavam ou de férias, ou de licença-médica e outros, por motivos desconhecidos, não responderam ao chamado, por vezes, insistente. Os contatos foram realizados via email e/ou telefone. Os que não foram assim possíveis, procuramos contactar pessoalmente, embora, devido à localização de algumas dessas escolas e de divergências de tempo disponível não foi possível efetivar esse contato pessoal com todos.

Dessa forma, os docentes que foram previamente convidados e que aceitaram o convite, formaram o grupo focal no qual todo o estudo se centrou. Nesse contato, ficaram cientes das suas condições para a participação da pesquisa, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, previamente autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFC. O grupo se constituiu de três participantes, como já assinalado, embora outros professores tivessem manifestado o interesse em participar; porém não tiveram condições, seja por questões de trabalho ou de ordem pessoal – registramos aqui que, mesmo assim, agradecemos sua disposição e atenção para conosco.

A disponibilidade era um fator relevante, pois contávamos que os encontros do grupo focal fossem periódicos e constantes durante todo o processo estipulado em nosso cronograma de pesquisa, sendo o envolvimento e a participação ativa de cada participante de suma importância para obtenção dos dados da pesquisa.

A partir do questionário disponibilizado no contato inicial, notamos que alguns dados já identificavam as participantes quanto a seu desempenho profissional; na exposição dos dados, optamos por manter suas identidades preservadas, denominando-as apenas por P1, P2 e P3.

Esses dados podem ser conferidos nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Formação Acadêmica/ Titulação

Professor(a) Formação Acadêmica/Titulação

P1	Licenciatura em Filosofia
P2	Licenciatura em Filosofia/Especialização e Mestrado em Filosofia
P3	Licenciatura em Filosofia/Especialização em Filosofia da Educação e Mestre em Educação Brasileira

Fonte: Dados extraídos do questionário/2018

Tabela 2 – Faixa Etária

Professor(a)	Faixa Etária
P1	Entre 50 – 59 anos de idade
P2	Entre 50 – 59 anos de idade
P3	Entre 50 – 59 anos de idade

Fonte: Dados extraídos do questionário/2018

Tabela 3 – Tempo de Docência em outra Instituição (Pública e/ou Privada)

Professor(a)	Tempo de Docência
P1	5 anos
P2	10 anos
P3	22 anos

Fonte: Dados extraídos do questionário/2018

Tabela 4 – Tempo de Docência no CEJA

Professor(a)	Tempo de Docência no CEJA
P1	Acima de 16 anos
P2	Entre 11 – 15 anos
P3	Entre 11 – 15 anos

Fonte: Dados extraídos do questionário/2018

Os dados demonstram que todas as participantes têm formação em Filosofia; a P2 com titulação de especialista e mestre também em Filosofia e a P3 também especialista em Filosofia e mestre em Educação Brasileira. Todas com bastante experiência na docência, principalmente na modalidade de educação de jovens e adultos e grande parte deste tempo dedicado ao CEJA; são professoras efetivas, exercendo suas docências em diferentes CEJA de Fortaleza. Através do questionário, a P1 informou ter tido formação continuada tanto em EJA

como no ensino de Filosofia através da SEDUC, na modalidade Educação a Distância – EaD. A P2 tem cursos de formação continuada, todos na área da educação, uns pela iniciativa privada e outros pela Educação a Distância – EaD. A P3 também tem formação continuada promovida pela SEDUC, na área da educação.

A formação e o trabalho com o grupo focal foram uma experiência nova e, apesar das dificuldades, bastante enriquecedora, como bem expressa o processo de organização e desenvolvimento do grupo focal, a ser apresentado a seguir.

4.3 Formação e desenvolvimento do Grupo Focal

A experiência de desenvolver uma pesquisa com grupo focal foi proposto pelo orientador e, em um primeiro momento, pareceu-nos algo desafiador. Não conhecíamos a técnica, mas concordamos que atenderia ao propósito do trabalho, uma vez que pretendíamos com os encontros com professores de filosofia dos CEJA encontrar caminhos que nos conduzissem ou aproximassem de respostas para os questionamentos propostos pela pesquisa. Conforme Barbour (2009, p. 61): “[...] os grupos focais oferecem ao pesquisador acesso às participações e aos argumentos que os participantes estão dispostos a apresentar em situações de grupo [...]”.

Superando as dificuldades, conseguimos formar o grupo focal com três professoras de diferentes CEJA. Sobre esse número Barbour (2009, p. 89) considera que pode ser um aspecto positivo ao afirmar que:

Os requisitos do pesquisador de identificar vozes individuais, buscar clarificações e explorações a mais sobre quaisquer diferenças nas perspectivas fazem grupos maiores, se não impossíveis, e excessivamente demandantes para moderar e analisar. Em termos de um número mínimo, é perfeitamente possível fazer um grupo focal com três ou quatro participantes.

Apesar do pequeno número, as participações foram bastante significativas pela disponibilidade de tempo dedicado e pela qualidade das reflexões surgidas. Todas foram unâimes em considerar que se tratava de uma oportunidade ímpar para se refletir sobre a nossa prática docente. Além de serem bastante comprometidas com as discussões que sempre envolveram a categoria e, especificamente, os CEJA, com participações ativas no grupo de professores representantes desses Centros em momentos junto ao sindicato e à SEDUC. No

decorrer dos encontros, notamos que esse engajamento político e o comprometimento com as questões às quais vivenciam foram determinantes para que superassem as dificuldades e se disponibilizassem ao aperfeiçoamento docente.

O compromisso com a participação foi assumido formalmente com a assinatura do TCLE, onde ficaram cientes da consideração dos aspectos éticos em relação aos participantes e aos dados coletados. Combinamos o local para o primeiro encontro, de acordo com dia e horário que seriam convenientes para todas. Os demais também foram agendados considerando esse critério. Os encontros aconteceram entre outubro e dezembro de 2018 e entre janeiro e março de 2019. No total foram seis e todos aconteceram no mesmo local, conforme já descrito anteriormente. Todos foram gravados e, posteriormente, transcritos e analisados.

Considera-se importante registrar o desafio que foi trabalhar com essa técnica. A falta de experiência e de um profundo embasamento teórico por nossa parte são fatores que dificultaram o processo em prol do êxito esperado, mesmo tendo procurado o alicerce da literatura. É um registro para quem pretende se aventurar por esse caminho, pois entendemos que não apenas os achados da pesquisa são importantes, mas também o processo de como se desenvolveu, acreditando contribuir para que outros alcancem seus objetivos escolhendo caminhos nos quais se sintam seguros para trilhar.

Os encontros foram momentos onde, além de tratarmos dos temas sugeridos, tivemos a oportunidade de ouvir relatos de experiências pessoais e profissionais pertinentes. Pudemos desfrutar de uma convivência rica, cientificamente, proporcionada pelo bom debate, música ambiente e lanches compartilhados. Nesses momentos, fortalecemos laços e uma identificação que, a nosso ver, foi bastante benéfica para a pesquisa. Enfatizamos isso por entender que, a partir dessa experiência, sintonizamos com algo descrito por Morin (2017, p. 123) e que deu todo sentido ao grupo focal:

A compreensão permite considerar o outro não apenas como *ego alter*, um outro indivíduo sujeito, mas também como *alter ego*, um outro eu mesmo, com quem me comunico, simpatizo, comungo. O princípio de comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão.

Nesse nível de comunicação ocorreram todos os encontros. O primeiro aconteceu na segunda quinzena de outubro de 2018. Período em que já se tinha aprovação do Comitê de

Ética, exigência do CNS. O encontro aconteceu na sala do SASP, uma sala pequena, onde contamos com o recurso de *data show*, utilizado para algumas apresentações. Não foi necessária apresentação, pois todas as participantes já se conheciam. Inicialmente, fizemos um agradecimento pela disponibilidade das professoras para colaborarem com a pesquisa. Após, em *slides*, apresentamos a pesquisa e seus objetivos, assim como do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo focal. Depois, apresentamos uma pequena biografia do autor e os principais pontos da obra de referência para a pesquisa *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. As participantes relataram não ter uma leitura aprofundada das suas obras, embora já o conhecessem.

Foi um momento para situar as professoras na proposta da pesquisa e do referencial teórico, bem como da obra de referência. Após esse momento, foram destacadas da obra três finalidades do ensino, sugeridas como referências para as discussões posteriores: 1) Ensinar a condição humana, 2) Aprender a viver e 3) Aprender a se tornar cidadão (Aprendizagem Cidadã). A P3 adiantou que já tinha procurado ler um pouco sobre Morin e sobre algumas das suas ideias para melhor se situar. O que denota o interesse e o compromisso com a proposta apresentada.

Resolvemos, ainda, fazer já uma leitura inicial do primeiro tema sugerido. Todas as participantes receberam a obra impressa. A ideia é que se fizesse uma leitura antes do próximo encontro e se pensasse sobre a seguinte questão: “Dentro dos nossos conteúdos, como poderíamos trabalhar o ideal moriniano: proporíamos uma atividade didática ou criariíamos condições que favorecessem o tratamento da temática? Após a leitura, seguiram-se alguns comentários e o encontro foi finalizado, deixando já combinado o dia do próximo encontro. E ficando com a certeza deste primeiro ter sido bastante proveitoso e gratificante pela motivação e pelo comprometimento que as participantes demonstraram. Como moderadora, percebemos posteriormente nas transcrições que houve muitas intervenções por parte desta, privando muitas vezes a fala das participantes. Fruto da inexperiência e do envolvimento nas discussões.

O segundo encontro aconteceu na primeira quinzena de novembro. Iniciamos relembrando a proposta com a qual havíamos concordado no encontro anterior: a leitura das ideias destacadas para reflexão. A P1 disse ter lido e que o texto *A condição Humana* a remeteu muito à questão de identidade e ética e que procurou fazer algumas conexões com algum assunto do LD, para pensar em uma atividade que se trabalhasse um conteúdo na

perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin. A P3 sugeriu uma nova leitura para retomarmos as ideias do autor. A leitura foi sendo feita e, em alguns pontos, surgiam comentários e desses, surgiam relatos de histórias de vida de alunos que remetiam à condição humana tratada no texto.

Percebemos que o compartilhamento de experiências vivenciadas fluiu como um desabafo, nosso e das participantes, oportunizado por esse espaço que dificilmente se tem. Embora alguns dos relatos, de certa forma, distanciaram-se da discussão proposta, também consideramos de suma importância poder dividir com nossos pares os sentimentos e as percepções que são despertadas no contato com as histórias de vida dos alunos. Isso nos remete à nossa condição de humanidade ao perceber o outro e poder sentir as suas dores, as suas dificuldades, as suas angústias, pois como bem expõe Morin (2017, p. 37): “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”.

Todos os comentários, relatos e sentimentos suscitados a partir das leituras propostas, levam-nos a associarmos ao pensamento de Morin (2017, p. 45), que comprehende a sensibilidade e o apreço à poesia como fator constituinte da existência humana:

A poesia que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase.

Após a leitura ser retomada e concluída, a discussão seguiu em relação ao que se pensar em trabalhar em termos de conteúdo, na perspectiva de se conseguir fazer uma conexão com as ideias do autor, às quais o grupo ainda buscava maior compreensão.

Após uma tempestade de sugestões sobre o que e como deveríamos trabalhar, ainda com muitas dúvidas sobre exatamente o que poderíamos produzir para a área, seguimos a discussão sobre a viabilidade do comprometimento com a teoria de Morin.

Após alguns questionamentos, ficou patente que nenhuma estava se sentindo preparada para o trabalho proposto e que também ainda tinham dúvidas do que exatamente seria. Esse momento representou uma reviravolta na pesquisa, repensada por nós e o orientador sobre a viabilidade do que estávamos tentando até então fazer – a elaboração de um material didático, a partir da teoria do pensamento complexo, específico para o ensino de filosofia na EJA, inicialmente pensado. Nesse momento da pesquisa, revelou-se toda uma indefinição em relação aos objetivos do grupo focal. Indefinição pelo fato de percebermos, ao

longo das discussões, a dificuldade de consecução da proposta. Foi evidenciada a necessidade de um maior domínio do referencial por parte de todo o grupo para que se pudesse definir caminhos.

Pensamos, então, em fazer uma última tentativa no itinerário que, inicialmente, havíamos traçado. E após um emaranhado de ideias, combinamos de cada participante pensar em alguma atividade para apresentar no próximo encontro relacionada à ideia de criar um material didático.

Os momentos vivenciados até então, reforçaram a necessidade de um maior preparo para adentrar neste tipo de produção. Todas as discussões surgidas estiveram ligadas ao contexto educacional, porém dispersas por falta de uma maior objetividade quanto ao trabalho a ser concretizado. Depreendemos que era fundamental estabelecer um roteiro que suscitasse comentários, reflexões e narrativas vinculados ao contexto da pesquisa.

O terceiro encontro aconteceu na primeira quinzena de dezembro. Seguimos a discussão em relação a que tipo de atividades iriam ser desenvolvidas. Buscando encontrar o fio da meada, adentramos nos textos do nosso referencial. Logo após, surgiu a ideia de partirmos da identidade do aluno, das relações que ele estabelece no contexto em que está inserido e pensar as ligações que poderiam ser feitas em prol de nosso objetivo. A P3 sugeriu que elaborássemos um instrumental para ser aplicado com os alunos, à luz da transdisciplinaridade, para que a partir das histórias deles pudéssemos perceber os diversos aspectos (filosóficos, sociológicos, históricos etc.) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia era aplicar aos alunos da EJA que estivessem concluindo a área de humanas, partindo do princípio de que, com os conhecimentos que adquiriram das disciplinas desse segmento, pudessem demonstrar sua percepção da conexão entre elas. Aspirava-se aferir se essas conexões estavam ou não ocorrendo no processo de ensino. Nesse sentido, seguiram-se várias discussões de como seria esse instrumental. Pensamos em conectá-lo à obra *Os sete saberes*, também de Edgar Morin. Concluímos o encontro com a proposta de pensarmos sobre esse instrumental. Foi mais um caminho pensado.

O quarto encontro aconteceu na segunda quinzena de dezembro. A P2 não pôde comparecer. Procuramos então delimitar caminhos para o instrumental, embora nenhuma ideia tenha sido apresentada concretamente. A P1 sugeriu pensar as questões do instrumental relacionando-as com uma temática do LD, a saber, *Riquezas e Pobrezas*, procurando envolver

as quatro disciplinas de humanas na temática. Seguimos debatendo e tentando definir a estrutura do instrumental; no entanto, ficava claro que esse era um caminho que também estávamos encontrando dificuldades para concretizar. Encerramos o encontro com a proposta de tentar construí-lo. Nos contatos que mantivemos, essa ideia foi descartada pelas dificuldades que apresentava.

O quinto encontro aconteceu na primeira quinzena de janeiro de 2019. Foi motivante perceber que as participantes conservavam o mesmo entusiasmo, a mesma disposição para contribuir dos encontros anteriores. O que nos remeteu a Morin (2017, p. 101-102):

Existe algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos.

Só o *eros* referido acima explicaria o espírito colaborativo que cada uma demonstrava em todos os momentos dos encontros. Fizemos uma memória dos encontros anteriores, onde percebemos os percalços encontrados em relação à proposta primeira, quando pensamos na elaboração do material didático para disciplina de Filosofia na perspectiva de Morin. Percebemos que a trajetória dos encontros anteriores, apesar das indefinições, contribuiu para um maior amadurecimento do grupo em relação a uma proposta que se pudesse concretamente realizar.

Para chegarmos a uma definição do que o grupo poderia elaborar, foi feita uma discussão sobre um projeto que foi realizado em Fortaleza, nos meses de maio e junho de 2010, a partir de uma escuta pedagógica sobre uma das obras de Morin, *Os sete saberes*, que foi uma preliminar para a Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, que aconteceu no período de 21 a 24 de setembro de 2010; foi um evento promovido pela UNESCO em parceria com a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Católica de Brasília.

Após conferirmos esse material, e mais algumas discussões sobre a conferência, concluímos que poderíamos ter a temática dos *sete saberes* como um referencial, pensando uma forma de aferir a existência de práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos estabelecidos nos documentos sobre esses saberes. Isso deu margem para que o grupo discutisse sobre o LD adotado nos CEJA, sobre toda a problemática que envolve o alcance de uma transdisciplinaridade etc. As discussões foram focadas na área de Ciências Humanas, pela maior aproximação que o grupo possuía com as outras disciplinas da área.

Durante o encontro, a discussão no grupo pairou sobre várias possibilidades que poderíamos desenvolver na prática docente no sentido de aproximá-la e repensá-la em consonância com o pensamento de Morin. Depois desse debate, o grupo concordou voltar sua atenção para a prática docente, pensando em dirigir o instrumental para alguns colegas da área de humanas.

O sexto e último encontro só aconteceu na segunda quinzena de março de 2019, devido a algumas dificuldades de ordem pessoal das participantes. Em meio a esse período, o grupo procurou manter alguns contatos que foram importantes para que, nesse encontro, ocorresse a culminância das atividades do grupo focal. Nesse tempo, também a ideia do instrumental não se efetivou, pela dificuldade de aplicabilidade e posterior análise, devido ao pouco tempo que se tinha para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Foi um encontro marcado pela objetividade, onde propomos algumas questões para as participantes, que envolviam a prática docente de filosofia nos CEJA a partir do olhar de cada uma. Deixamos claro que nossa pretensão não era obter visão geral do ensino de filosofia na EJA, nem mais a produção de um material didático para a mesma, pois notávamos que os relatos de experiência e debates produzidos pelo grupo focal tinham sido nosso principal produto. Concordamos que os conhecimentos que cada uma adquiriu pela apreciação de suas observações, suas reflexões e propostas didáticas, realizadas ao longo de seus anos de docência, poderiam instigar novas experiências e possíveis mudanças em nossa área.

Quanto à experiência com o grupo focal, ainda que o preparo para estar à frente do grupo ocorria na medida em que os encontros se realizavam, podemos afirmar que foi bastante positivo, sobretudo pela disposição que as participantes mostraram para discutir sobre os aspectos que envolviam seu fazer docente. Oportunidades que se mostraram necessárias e fundamentais para o crescimento do profissional e do trabalho realizado nos CEJA.

Apesar da maioria dos encontros não terem transcorrido a partir de um tema gerador, como normalmente se propõe nos grupos focais, todas as discussões permaneceram no limite do contexto temático pretendido, o que permitiu reunir elementos que possibilitaram uma percepção do que foi estabelecido como objetivo principal.

Finalizados os encontros, fizemos a transcrição de cada um deles e, posteriormente, uma leitura pormenorizada com a finalidade de identificar e selecionar as

informações pertinentes aos interesses da pesquisa. Após essa etapa, organizamos o material selecionado em função das categorias definidas para análise, que foram estabelecidas a partir do referencial teórico, utilizando as temáticas próprias do autor. Considerando, então, os tópicos de nossa bibliografia principal, a obra *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, estas categorias foram as seguintes: A cabeça bem-feita, A condição humana, Aprender a viver e Reforma do pensamento. O nosso entendimento foi o de que poderíamos assim estabelecer de forma mais sistemática e direcionada uma relação entre nosso enfoque teórico e os dados empíricos obtidos.

Dessa forma, para estabelecer o diálogo entre o pensamento complexo de Morin, considerando as categorias de análise e as informações originadas do grupo focal, realinhamos o objetivo principal da pesquisa: analisar os desafios e as dificuldades identificadas nos relatos de experiência de docentes de filosofia dos CEJA de Fortaleza, a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin. Assim, pensar os desafios, as dificuldades identificadas nos relatos desses docentes e convergência destes com o pensamento de Morin tornou-se nosso objetivo a ser exposto no capítulo seguinte.

5 UMA PERCEPÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS CEJA E SUAS POSSIBILIDADES À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”.

Paulo Freire

Pensar a realidade onde os fenômenos acontecem, tem haver com considerar tanto seus protagonistas quanto os acontecimentos que os condicionam. Neste capítulo, expomos nossa análise sobre os relatos das participantes durante o grupo focal, enfatizando suas percepções sobre a realidade que as constitui enquanto profissionais do ensino de filosofia e suas propostas de intervenção na mesma a partir da EJA.

Os dados que foram selecionados e organizados, foram analisados de acordo com a categoria na qual entendemos serem inseridos. Com essa proposta, buscamos perceber quais as relações existentes entre o quadro teórico definido e os dados da realidade escolar dos CEJA obtidos do ponto de vista das participantes do grupo focal.

Em todo o processo de análise, ressaltamos que o parâmetro foi a teoria do pensamento complexo, que norteou as respostas à questão proposta por esse estudo, a saber: qual a contribuição do paradigma da complexidade de Edgar Morin para analisar os desafios e as dificuldades identificadas nos relatos de experiência de docentes de filosofia nos CEJA do município de Fortaleza? Porém, é preciso esclarecer que nossas inferências e percepções subjetivas somaram-se a essa análise em função de nossa experiência e conhecimento da realidade estudada. Tratamos assim de unir os vários elementos teóricos e empíricos para vislumbrar novas possibilidades e caminhos para o ensino de filosofia nessa complexa modalidade de ensino público.

Assim, a análise que segue se ordena da seguinte forma: 1) A cabeça bem-feita, 2) A condição humana, 3) Aprender a viver e 4) A reforma do pensamento.

5.1 A Cabeça Bem-Feita

O significado da expressão *cabeça bem-feita*, conforme Morin (2017, p. 21) é o de “[...] dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. Ao se voltar para a realidade do ensino de filosofia do nível médio e o perfil de seus alunos egressos, há que se questionar até que ponto estamos obtendo esse nível de formação, especificamente na modalidade da EJA.

Podemos afirmar que os objetivos propostos pelos PCNEM para o ensino de filosofia estão compreendidos no sentido que nosso autor aponta; porém, ao confrontá-los

com a realidade, as dificuldades para que realmente sejam alcançados são evidenciadas. Notamos isso ao analisar alguns fragmentos extraídos das falas das professoras:

Uma das grandes dificuldades de trabalhar com a filosofia é que eles não têm contato com a leitura. Então, trabalhar alguns conceitos com eles é bem difícil para o entendimento deles. Você tem que trabalhar a relação, através do diálogo, da conversa, do ponto de vista deles pra que compreendam.

[...] a maior dificuldade que eu tenho é no que diz respeito à leitura. [...] essa leitura que falta tanto na filosofia, assim como nas demais disciplinas, entendeu? (P3)

A situação exposta pelas professoras, compromete todo o processo de ensino, seja em que disciplina for. Esse aspecto, no que diz respeito aos alunos da EJA, torna-se mais agravante pelo fato de estarem retornando à escola, impulsionados por necessidades imediatas, além do fato de terem ficado afastados desse mundo escolar por um longo período. Nesse quadro se encaixam a maioria dos alunos, e qualquer projeto voltado para nivelá-los a um pretenso ideal escolar exigiria um tempo de readaptação e superação que a maioria deles, infelizmente, não dispõe mais.

Essa realidade é relacionada ainda com outros fatores que também colaboram com a proposta de uma *cabeça bem-feita*. Para Morin (2017, p. 22): “O desenvolvimento da Inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica”. A dúvida mencionada aqui tem um valor metódico, ela é parte da didática do ensino de filosofia, por isso o atrofiar desse “fermento” pelo automatismo da vida desses alunos não lhes permitiu um encontro feliz com o saber filosófico, que lhes cobrou essa prática. Como levar os mesmos a pensar o complexo se não forem estimulados a pôr em dúvida sua realidade? Isso fora percebido nos fragmentos seguintes:

[...] eles já têm a dificuldade da leitura e compreensão básica, né? Quanto mais a leitura filosófica! Então, essa questão da abstração, de identificar conceitos em um determinado texto, de compreender esses conceitos, de inserir isso na realidade deles, é muito complicado! Eles têm assim... tem que fazer com eles uma construção bem didática. Por isso é muito difícil não ser o professor de humanas, de Filosofia, fazendo isso! Porque na ideia deles, a princípio, é a história do decoreba – né? –, do decorar! Aí a gente tem que desconstruir isso! (P2)

[...] como a gente é CEJA, ele já vêm assim: “Professora, eu quero fazer minha prova!” Aí, você vai forçar! [...] Se todas as pessoas ... se a gente tivesse condições de conversar, seria maravilhoso! Eu me sinto, assim, fervilhando quando eu tenho essa oportunidade! Mas, às vezes, não dá, porque a nossa dinâmica é esse atendimento; nem sempre dá! (P1)

Os relatos nos levam a pensar sobre as possibilidades reais de efetivação de uma educação para a *cabeça bem-feita*, tanto do ponto de vista do aluno quanto do professor. Em relação ao aluno e ao seu cotidiano, temos que considerar todo um contexto que não favorece ao desenvolvimento de um espírito problematizador, questionador. Quando Morin (2017, p. 23) afirma que: “A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”, mostra a importância desse conhecimento para a formação desses alunos. Porém, outras forças se apresentam para que ela não se efetive, como as necessidades sociais e econômicas presentes na vida dos educandos e que dificultam toda uma mudança de concepção que eles têm do que seja aprender e do que isso representa para suas vidas. O que se evidencia pelos fragmentos é que o sentido da escola para eles, nesse momento das suas vidas, é apenas satisfazer uma exigência que lhes é imposta por um sistema capitalista, no qual eles se inserem e, mesmo numa condição de explorados, dele necessitam para sobreviver; nesse contexto, o trabalho docente, muitas vezes, fica impedido de se realizar de forma significativa para a vida do aluno, em prol das necessidades reais que ele apresenta e que não podem deixar de ser compreendidas.

Trabalhar para que realmente se consiga formar pessoas com mais condições de agir de forma autônoma perante a realidade, é a perspectiva que as docentes participantes do grupo focal assumem e entendem ser necessária. Porém, isso exige mais que apenas o comprometimento e a ação docente. Exige que todo um sistema se comprometa nesse sentido, viabilizando e qualificando continuamente os docentes para que possam enfrentar com mais segurança os problemas com os quais se deparam. O fragmento a seguir indica essa necessidade:

[...] a gente ter claro, realmente, o nosso objeto de trabalho a ser desenvolvido, né, como professores de Filosofia e a gente ter mais condição de se conseguir discutir, de conseguir mecanismos, de encontrar saídas para lidar com esse aluno que vem, como se tivesse entorpecido, pelo contexto de opressão que ele vive e que ele não tem esse olhar de liberdade, de autonomia. Ele acaba tendo esse olhar submisso a isso; então, como lidar com isso? Como lidar com a dificuldade de conteúdo, que nem sempre está adequado a esse contexto do aluno? Então, acho que essas questões ... a gente poderia dar passos mais significativos se a gente tivesse mais oportunidade de formação continuada. E a Secretaria não se importa com isso. Dentro da própria escola, às vezes, a gente não tem oportunidade de sentar como área, como disciplina e, vamos ver, quais as demandas! [...] Pedagogicamente, é cada um por si. Tem demandas do sistema micro e macro! (P2)

A fala da professora chama atenção para aspectos que não podem ser ignorados quando se pensa numa formação significativa, ou seja, que forma pessoas com criticidade e capacidade de problematizar e compreender a realidade na qual se inserem. Toda a problemática que foi exposta pela P2, e os questionamentos que proferiu, mostra que o contexto educacional se apresenta por demais complexo; que envolve várias situações, nas quais os seus diversos sujeitos atuantes se entrelaçam e se tornam, de certa forma, compromissados uns com os outros. Tal percepção remete a um dos princípios que Morin aponta para pensar a complexidade que é o dialógico, no qual a relação do todo com as partes, assim como das partes com o todo têm que estar em constante interação.

Dessa forma, é preciso que haja uma interação, uma conexão entre todos: docentes, núcleos gestores, secretarias da educação, para que se caminhe em prol de uma educação que possa formar pessoas, não apenas para certificar seu letramento e conteúdos científicos básicos. Mas para que possam agir de forma mais consciente perante o mundo. Isto para se considerar apenas o contexto escolar, mas sabemos que este está atrelado a toda uma política mais ampla, da qual esse contexto também é refém.

Numa visão mais ampla, temos a consciência de várias carências e necessidades, que são perceptíveis e afetam a todos na dinâmica educacional. Nesse contexto, a Filosofia se apresenta como uma ferramenta que se disponibiliza, através da reflexão e proposição de questionamentos, para que o ser não se perca no automatismo e tenha sempre acesa a chama da sua capacidade de reação perante essa condição que a sociedade impõe. Devemos manter dignamente a sua condição humana. Esta é a próxima categoria a ser abordada.

5.2 A Condição Humana

Vivemos em uma realidade onde as constantes mudanças colocam o ser humano diante de uma complexidade que provoca nele a necessidade de se preparar para lidar com as inseguranças, as incertezas, os medos etc., ante o que lhe surge e pode surgir.

A educação, enquanto um processo de formação humana, não pode deixar de reconhecer todas as transformações do mundo e do quanto podem afetar o ser humano. De acordo com Morin (2017, p. 43): “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. Uma educação que reconheça o ser naquilo que o constitui individualmente e nas suas relações com os outros. É preciso considerar que ao

mesmo tempo em que ele é singular, também é múltiplo. É um ser complexo envolto em caracteres antagonistas. Ou, no parecer de Morin (2017, p. 53):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; [...] é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; [...] nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

Nessa compreensão, a educação deve possibilitar que o homem conheça a si próprio, nas suas individualidades e possibilidades e, a partir daí, possa se reconhecer também como parte de uma totalidade, com a qual tem uma responsabilidade. Para isso, é necessário que se tenha um olhar também individualizado para esse ser, buscando compreendê-lo na realidade em que se insere.

A Filosofia, nesse sentido, quando aplicada a EJA, procura buscar esse olhar para com o aluno e tentar resgatar a sua humanidade, muitas vezes adormecida pelo ativismo do dia-a-dia, como denuncia o fragmento a seguir:

Você conversa com as pessoas e elas são pessoas formatadas: sou mãe, sou profissional; eu trabalho, sou avó, cuido dos meus filhos ... é tudo muito estanque! As pessoas vão vivendo uma vida muito estanque. Não têm ... as pessoas não percebem o mundo à sua volta ... quando você percebe isso, nem que não tenha o entendimento dele, você é ... maior! As pessoas não têm entendimento nem delas, não olha para o outro ... (P1)

A fala da professora dá uma dimensão do quanto necessário é uma intervenção almejando a mudança de visão das pessoas em relação a si e aos outros. A grande questão é como encontrar o caminho para alcançar isso? O docente, colocando-se nessa dupla condição de ser humano e de reconhecer a humanidade do outro, percebe-se, muitas vezes, diante de uma impossibilidade de conseguir intervir satisfatoriamente numa perspectiva de favorecer sua formação mais ampla.

A gente se perceber como parte de um todo e do que está embutido, né! (P2)
 Mas por que nós não percebemos, por que as pessoas não percebem? São discussões que a gente vai fazendo ...
 (P3)
 A gente está sendo programado pra não pensar! (P2)

As falas das professoras referem-se ao ponto de vista dos alunos. Mas, nessa mesma perspectiva de ter consciência da complexidade do ser humano e de percebê-la, que é colocada para o aluno, também se encontra o docente. O conhecimento técnico, teórico são

importantes para que aliados à experiência e à sensibilidade que detêm, possam ajudar os discentes a lidar com a problemática presente na vida e a se preparar para o futuro e suas incertezas. A Filosofia pode ser um caminho para viabilizar esse preparo, mas o acesso a esse conhecimento, no sentido de compreendê-lo, já é um desafio imposto a ser transpassado no processo de ensino-aprendizagem, como podemos conferir no fragmento abaixo:

Os alunos que nos chegam, quase que cem por cento deles, não têm tido uma experiência com a disciplina no ensino fundamental. Então eles se deparam pela primeira vez com a disciplina no ensino médio. E aí, a gente tem que ver, primeiro, a condição do aluno que nos chega. Um aluno que, muitas vezes, é o aluno que já tem uma experiência de vida tensa, que já vem com muitas histórias, valores e circunstâncias de vida bem interessantes; que isso agrupa, eu acho que é uma coisa importante na disciplina; [...] E aí, deparam-se com o objeto da nossa disciplina! A Filosofia, o objeto dela são conceitos. E a problematização dos conceitos! E muitas vezes esses conceitos, pra que a gente possa dialogar com o aluno e tentar que se materialize uma experiência de vida, né, concreta. Então, é um caminho que deve ser seguido necessariamente. Mas ao mesmo tempo, no dia-a-dia, com o tempo que a gente tem com o aluno, isso, às vezes, é insuficiente! (P3)

A dificuldade apontada pela professora, em relação a reconhecer o contexto de vida do aluno, coloca-se no plano de uma educação humanitária. Entendemos que esse fator é um ponto de partida para favorecer o acesso ao conhecimento por esse aluno, uma vez que se pode melhor compreender e trabalhar suas dificuldades, convergindo suas ações para a condição humana. Sobre isso, Morin (2017, p. 46) esclarece:

[...] a Filosofia, se retomar sua vocação reflexiva sobre todos os aspectos do saber e dos conhecimentos, poderia, deveria fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana.

Num cenário tão diversificado da EJA, concebida em espaços como os CEJA, as reflexões filosóficas se fazem mais que necessárias, permeando a aproximação e o contato direto do docente com o aluno, favorecendo nossa busca de conhecer sua história de vida e suas reais dificuldades de aprendizagem. Nesse alcance, podemos considerar as condições objetivas de existência do aluno e pensar estratégias para que alcance os conhecimentos filosóficos de forma significativa para a sua vida. Nesse sentido, vai ao encontro de um dos objetivos propostos pelos PCNEM, no qual devemos conduzir os alunos à contextualização sociocultural, vinculando os conhecimentos filosóficos à dimensão pessoal-biográfica, assim como ao reconhecimento do entorno sociopolítico, histórico e cultural do aluno. Tal pretensão está em consonância com o pensamento de Arroyo (2017, p. 8), quando este considera que:

Afirmando-se em itinerários humanos, os jovens-adultos, os adolescentes-crianças repõem os significados mais radicais da pedagogia, da docência, do ofício de mestres: entender esses itinerários e aprender as artes de acompanhar percursos de humanização.

Dessa forma, compreendemos que o ensino de Filosofia tem nos seus princípios essa preocupação humana, quando propõe uma reflexão de valores e de uma práxis no sentido de se encaminhar para a construção de uma ética direcionada para uma existência mais justa e mais solidária, constituindo num ensino que pode contribuir para se aprender a viver, o que já prenuncia nossa próxima categoria de análise.

5.3 Aprender a Viver

Pensar em um ensino que possa contribuir para se aprender a viver, talvez seja algo que normalmente não se conceba como uma função educacional. A sociedade impulsiona todos, cada vez mais, a pensar em buscar ferramentas que enfoquem a sobrevivência, em nossa realidade compreenda-se a manutenção econômica. E a escola, nessa visão, assume a condição de ser o lugar propício a isto: formar as pessoas para que possam corresponder às necessidades econômicas que a sociedade lhes impõe, ou seja, trabalhar para obter poder de compra, e comprar para manter sua aptidão para o trabalho.

Infelizmente, esse aspecto da realidade, que é satisfazer necessidades de sobrevivência, não pode ser desconsiderado, pois reproduz uma necessidade imediatista bastante perceptível no público da EJA, no entanto não pode ser absolutizada como único fim. Ao buscar compreender o ser humano como parte de uma totalidade, percebemos que outras carências precisam ser supridas. Além da necessidade de sobrevivência, temos que nos lembrar das necessidades da vivência e da convivência. Logo, devemos considerar toda sua subjetividade, pois sua identidade deve ser formada em meio a uma complexa teia de relações econômicas, sociais, familiares, afetivas, nas quais a busca pela felicidade não pode ser esquecida, ou desacreditada. De acordo com Morin (2017, p. 11), “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

A educação, se considerada numa perspectiva mais humana, necessita caminhar no sentido de atingir necessidades subjetivas e tentar superá-las. Pode ser uma preocupação

que já exista por parte dos docentes e cujo caminho é proposto aos alunos, ainda que não de forma curricular, conforme podemos perceber no fragmento a seguir:

[...] o ser humano é subjetividade, o ser humano tem como natureza, como parte física, química, biológica de um todo ... então, ele coloca vários aspectos da realidade humana, como parte de um todo, né. Não como centro, mas como parte. Então, assim, de repente, não seria interessante a gente colocar essas esferas pra que os alunos tentassem a si reconhecer nelas? Por exemplo, na pergunta: Quem sou eu? Isso levaria pra esfera subjetiva. De onde vim? Esfera cultural, digamos, hereditariedade, essas questões. Onde estou? Esfera social e, quem eu quero ser, onde quero chegar, de pertença ... Tipo assim: perguntas que os ajudassem a si analisar e como eu posso ser um frente a todas essas esferas? Como eu posso me encontrar como ser, né, fazendo parte de tudo isso? Não eu dominando isso, mas eu sendo parte disso? Porque isso aqui vai depender da resposta deles; a condição humana não como um ser de domínio sobre, mas um ser que é parte. (P2)

A fala da professora expressa uma vontade de contribuir para que o aluno consiga reconhecer-se como parte de uma totalidade e, dessa forma, prepará-lo para viver as diversas dimensões que a vida lhe apresenta, através dos conhecimentos que vai adquirindo. Essa concepção de ensino corrobora com o pensamento de Morin (2017, p.47), quando este afirma que “[...] ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida”.

Propiciar uma compreensão mais ampla do conhecimento por parte dos alunos não é uma tarefa fácil, principalmente no contexto da EJA, posto que o tempo que eles buscam recuperar já está atrelado a uma necessidade que não lhe permite parar para pensar no seu bem-estar, na sua vivência e convivência com os demais, enfim, como alguém que tem desejos e sonhos e que busca a felicidade. São lacunas presentes na vida também dos docentes, conforme percebemos nos fragmentos a seguir:

Quantas partes de nós, eu digo assim, dos professores, é anulada. (P3)

Dentro de sala de aula ... (P1)

E na vida, a vida concreta; eu acho assim, que nós somos mulheres libertárias, digamos assim; temos uma concepção de mundo um pouco diferenciada e que não é a da maioria das nossas companheiras, professoras; você vê, as professoras conversando com a gente ... é uma vida assim ... fazendo a narrativa ... trabalha, mas quando chega em casa, vai cuidar das outras coisas, e vai e vem ... e vai contando assim ... e é uma vida bem ... do ponto de vista, ... mas é feliz assim? As pessoas podem até não se importarem com alguns aspectos importantes da vida, como a arte, o lazer é ... os professores que têm a frequência de ir ao teatro, de ler mesmo; porque é de uma categoria da educação; até quando eu faço uma pergunta assim pro aluno, quantos livros leu? Eles, dizem, professora, eu nunca comecei um livro e terminei. Então a gente vê

assim a limitação. E como a gente veio assim, de um período eleitoral, né, a gente vê como as pessoas foram assim, capturadas; ah, foi *fake news*, o pastor da igreja, a mídia, o ódio ao PT, assim, como as pessoas foram capturadas e essa coisa da religião como uma coisa cristalizada ... daqui a pouco teremos um estado teocrático. Então, essa captura é pela vulnerabilidade, né. (P3)

Na fala das professoras podemos perceber que o ativismo domina a todos e os afasta de situações que lhes permitam exercer essa realização pessoal e coletiva. De acordo com o relato, as pessoas, no caso docentes e discentes, são capturados pelo automatismo da vida e, dessa forma, ficam vulneráveis e expostos às ideologias exploradoras, dominantes. Na visão de Morin (2017, p. 54), a Filosofia poderia contribuir para mudar essa realidade:

A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Como já acusam as salas e os bares de filosofia, a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida quotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida.

O conhecimento filosófico pode e tem esse objetivo de favorecer um questionamento sobre o sentido da vida, da própria existência e das necessidades que a ela se ligam. Porém, é preciso pensar esse conhecimento como parte de uma realidade que, de certa forma, dificulta essa visão mais ampla do ser, que é o modo como estão organizados num sistema tradicionalmente constituído, de forma compartmentada, fragmentada, assim como os demais conhecimentos, que também têm os seus objetos específicos e importantes para o desenvolvimento do aluno. Em se tratando do ensino de filosofia nos CEJA, essa fragmentação é também percebida no material didático utilizado, cujas disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento.

Essa fragmentação, compartmentação do ensino, é algo que Morin assinala como um fator que dificulta a articulação dos saberes e do desenvolvimento das capacidades de contextualizar e integrar os conhecimentos, fatores importantes para uma percepção ampliada da vida. Essa percepção também é evidenciada por uma das professoras, ao comentar sobre a dificuldade de superá-la:

[...] mas aí, a dificuldade, uma das dificuldades ... como é que a gente faz, como transpor a disciplinaridade, que é o que nós atuamos, né, uma sala de disciplinaridade, pra essa coisa, pra que o aluno tenha essa concepção mais ampla, que é o que dá sentido à filosofia! (P3)

A professora aponta uma realidade com a qual se trabalha e, ainda, o colossal esforço que significa mudar isso. Contribuir para que os alunos possam fazer uma conexão dos conhecimentos adquiridos nesse formato não é fácil; por isso acreditamos que os CEJA, em sua organização das disciplinas por área, de certa forma, favorece a superação dessa dificuldade. Quando os professores estão próximos e podem, em um mesmo ambiente, debater e trocar conhecimentos, estratégias, metodologias e vivências com os alunos, podem perceber a necessária vinculação que o processo de ensino exige para o aprendizado de nosso público. Esse aspecto é destacado nos fragmentos a seguir:

[...] uma coisa que eu acho muito importante nos CEJA é a metodologia de atendimento por área de conhecimento, de sala! Nós atendemos por área. Mas a sala, de modo que estejam ali, naquela sala, os professores daquela área. Por que eu acho isso interessante? Porque, de alguma forma, a gente está ali; e a gente tanto influencia, como é influenciado pela forma que o outro atende, pelos conhecimentos que o outro está passando, né! [...] essa metodologia dos CEJA, que eu acho maravilhosa, favorece isso. [...] O próprio aluno, muitas vezes diz: “Ah, eu vi isso em história, em sociologia”; então, pra mim, essa dinâmica do atendimento por área, favorece isso, já um pouco dessa inter e transdisciplinaridade. Talvez não de forma ativa mas, indiretamente, ela favorece. (P2)

[...] aqui, a nossa organização é um pouco mais positiva que as escolas seriadas, até porque nós estamos fisicamente perto um do outro, né! A questão do espaço físico ... o aluno sai da minha mesa, quando vejo ele tá lá, olha pra mim, dá um tchauzinho! Ele tá vendo, do ponto de vista físico e das falas, os conteúdos; às vezes, na história fala do politeísmo, que eu já havia discutido aqui, na filosofia; o aluno, com certeza, vai fazer as conexões! Mas isso é fundamental, que ele se aproprie dos conhecimentos sistematizados das diversas disciplinas. Como isso vai transitar, essa questão da conexão, e como a gente vai vivenciar isso com o aluno, pra ele fazer, a se concretizar isso ... com um debate, com uma oficina ... acho que essa dinâmica que está faltando na escola! Talvez essa dinâmica de se dá esse conhecimento, porque só vai a partir de uma relação dialógica, de conversar, de se colocar em prática! (P3)

Nas falas das professoras pode-se perceber uma preocupação com as condições que podem favorecer as conexões que os alunos podem fazer com os conhecimentos. Considerar a realidade onde esses conhecimentos são propostos aos discentes é importante. E, embora a fragmentação seja um fator que dificulte o processo de organização do que apreendem e do sentido para as suas vidas, a forma interativa como são dispostos os conhecimentos nos CEJA indica um caminho para amenizar essa dificuldade.

A compartmentalização dos conhecimentos é um fator que vai de encontro ao pensamento complexo, conforme Morin defende. Um pensamento que possibilita uma autonomia, uma capacidade por parte do sujeito para realizar melhores escolhas para a sua vida. Porém, superar esse formato disciplinar, é uma discussão que pode suscitar vários desdobramentos, conforme se percebe no fragmento abaixo:

Esse formato das disciplinas é o formato que existe. [...] eu acho que cada disciplina tem o seu objeto de estudo, e é importante! Que tem que se manter, que ser preservado. [...] Essa questão da transdisciplinaridade não pode ser pela diluição das disciplinas, que é uma discussão hoje, que a gente faz. Por exemplo, nós temos uma reforma aí, do ensino médio, onde estão eliminando disciplinas numa concepção totalmente sem parâmetros! Essa disciplinaridade é importante, mas transpor parar uma concepção, nem tanto do professor, mas do aluno, para que o aluno, ao terminar, ao concluir a área de ciências humanas, ele possa sair daquela sala fazendo as conexões possíveis. [...] O formato, eu acho no Brasil inteiro, tanto da escola pública quanto da particular, que eu acho que não há diferenciação, é a disciplinaridade mesmo, e essas conexões são feitas de uma forma mais eventual, mais episódica, né! Mas, assim, no dia-a-dia, como essa proposta que é colocada pelo Edgar Morin, eu acho que ainda está no plano da utopia! É uma coisa a ser atingida! (P3)

A professora chama a atenção para questões reais, que não podem deixar de ser consideradas quando se trata de pensar o ser humano e o contexto onde vive. O formato disciplinar é um fato que tem seus aspectos positivos, como afirma a professora. Levar o aluno a conhecer o objeto de estudo de cada conhecimento é importante e, então, poder transpor para o entendimento das relações que esses conhecimentos estabelecem. Uma mudança desse formato, se possível, não pode deixar de considerar esse aspecto.

Outro ponto importante que a professora aponta é a diluição de algumas disciplinas, como é o caso da filosofia e da sociologia, proposta na atual reforma do ensino médio (BNCC). Trabalhar de forma transdisciplinar não implica diluir conhecimentos. Ao contrário, empobrece ou mesmo desfavorece essa transdisciplinaridade, uma vez que conhecimentos importantes não estarão necessariamente presentes.

E pensar o ensino numa perspectiva de contribuir para a vida, para aprimorar sentimentos que contribuam para as pessoas se perceberem como agentes de transformação de seu mundo, em interação com outras pessoas, com direitos a serem conquistados, significa pensar a complexidade humana. E a filosofia é um conhecimento imprescindível para isso.

Nós estamos vivendo numa conjuntura, num momento histórico no Brasil, onde a educação foi eleita um dos alvos de destruição. E dentro da educação, a retirada da obrigatoriedade da filosofia, da sociologia é de uma gravidade, de uma ação criminosa, do ponto de vista da questão humana, da consciência política dos estudantes. E até a gente pode afirmar que esse ataque é diretamente proporcional à importância da filosofia. (P3)

Conforme a professora afirmou, o contexto atual mais parece querer destruir as possibilidades de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento humano. Surge-nos uma luta, ainda que esdrúxula, pela defesa desses conhecimentos que nos possibilitam mobilizar as

pessoas para enfrentar as dificuldades da vida em sociedade – o que se torna algo impossível caso as mesmas não sejam capazes de perceber que tais dificuldades são construtos sociais, que nem sempre existiram e não necessariamente devem continuar existindo.

O ensino, acima de tudo, deve ser voltado para a preparação para a vida, para o enfrentamento do que ela apresentar. Viver é uma grande aventura, que exige consciência dos riscos e preparação. E o conhecimento filosófico, sem dúvida, é fundamental para essa vivência. De acordo com Morin (2017, p. 54): “[...] viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas”. Não é por acaso que a filosofia tem muito a contribuir com isso, ela nos alerta para os riscos de desvincular nossos pensamentos e atitudes do mundo da vida. Uma das professoras relatou um momento em que percebeu uma alteração climática, que passou totalmente despercebida pelos alunos, a chuva:

[...] e nós que ficamos fechados ali naquela sala ... [...] eu estava tão empolgada que ... ali eu me senti presa ... eu tinha que abrir a porta ... gente só um minuto ... tá chovendo lá fora! (P1)

A ação da professora, que se incomodou com a indiferença dos alunos para o que acontecia fora da sala, e buscou suscitar a sensibilidade deles para essa percepção, convida a se pensar na contribuição da filosofia para que os alunos despertem para a realidade à sua volta, não ficando apenas contemplando-a, mas preparando-se para enfrentá-la. Que o grito para isso venha da sua consciência, dos seus questionamentos, sendo o conhecimento filosófico um alicerce para esse estopim. Percebemos a filosofia como um instrumento para se aprender a viver, o que está em sintonia com o pensamento de Morin (2017, p.23), quando este afirma que: “A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”.

O que suscita nossa próxima categoria de análise, a reforma de pensamento.

5.4 Reforma do Pensamento

Pensar o ensino de filosofia na educação de jovens e adultos numa perspectiva de se possibilitar um pensamento complexo, conforme a concepção de Morin, é ter a certeza de que reformulações são necessárias, e que para isso temos que assumir grandes desafios, sendo o principal unir, ou melhor, entrelaçar os conhecimentos em vez de isolá-los.

Para isso, um dos desafios é superar a fragmentação dos conteúdos, a compartmentalização das disciplinas, que é a forma como o sistema educacional se constitui e com a qual todos estão acostumados. Para Morin (2014, p. 88):

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Teoricamente não é difícil compreender o que Morin propõe. Porém, como conseguir chegar a isso é a questão. No fragmento abaixo a professora deixa claro essa questão, pensada em relação ao ensino de filosofia na EJA.

Mas aí, a dificuldade, é uma das dificuldades, como é que a gente faz, transpõe a disciplinaridade, que é o que nós atuamos, né, numa sala de disciplinaridade, pra essa coisa, pra que o aluno tenha essa concepção mais ampla, que é o que dá mais sentido à filosofia! (P3)

Superar a forma disciplinar e assumir uma forma transdisciplinar de ensino-aprendizagem, que Morin concebe como necessária para “tecer junto”, não é só uma questão de querer, de se dispor. Como a professora evidencia, existe toda uma cultura de ensino sedimentada na disciplinaridade. O que não é de todo negativo, pois entendemos que é importante que o aluno tenha um conhecimento do objeto de cada disciplina, que isso é basilar para que possa fazer conexões entre elas, mas esse segundo passo, o tecer junto, tem que ser almejado. Mas como?

A discussão para mudanças no sistema educacional, geralmente fica centrada na figura do professor. Como se ele tivesse todas as possibilidades de implementação dessa proposta, tornando essa discussão uma questão de vontade, quando na verdade é algo que exige muito mais personagens, atitudes e compromissos político-educacionais. Mesmo nos CEJA, onde o contato direto com o aluno favorece o implementar de algumas ações diferenciadas pelo professor, não é fácil mudar a ideia do trabalho disciplinar, até porque exige mais que uma mudança do trabalho docente.

Querem colocar a transdisciplinaridade na pessoa do professor e não no trabalho; querem que numa sala sozinho, ele vá atender todas as disciplinas ... é um paradoxo... (P3)

A professora faz uma referência ao fato de haver distorções em relação à compreensão de uma educação transdisciplinar. A SEDUC ventilou em alguns momentos, a

ideia de se trabalhar por área de conhecimentos nos CEJA. Poderíamos pensar que seria um passo para irmos em direção à proposta de Morin. Porém, o que se percebeu é que, ao contrário disso, estaria se caminhando para uma diluição das disciplinas e dos profissionais com suas formações específicas.

Propor que um só professor assuma vários conhecimentos, como foi ventilado pela secretaria de educação, não evidencia nenhuma preocupação com um aprendizado mais amplo do aluno, contribuindo para que ele tenha uma visão do todo e das partes dos conhecimentos acessados; o que fica patente é uma ideia de redução do quadro de lotação dos professores, sobrecarregando os que ficarem com a responsabilidade de várias disciplinas, o que se distancia totalmente de uma proposta transdisciplinar; e, ainda, reafirma a visão reducionista, contrária à complexa, uma vez que inviabiliza ao aluno a condição de poder dispor de vários conhecimentos de forma mais ampla. Nestas condições, o professor teria que limitar os conhecimentos a serem trabalhados com o aluno, até para ser coerente com sua formação e com a responsabilidade em relação ao ensino. Tal proposta acena para uma perspectiva de minimizar as possibilidades de conhecimento para os alunos da EJA, já tão desconsiderados nas políticas públicas em educação. O fragmento a seguir, aponta também outros fatores nesse sentido.

[...] como o currículo tá posto, ele desconsidera isso do aluno! Desconsidera esse contexto, essa condição que ele está; e, ... isso dificulta mais ainda a aproximação, cria um distanciamento muito maior. Que, ou o aluno vai pela vertente de estudar pra passar na prova, né; ou nós temos que fazer um trabalho chegando junto, trabalhando, fazendo essa mediação, né, do texto com o contexto deles, pra ver se eles vão conseguindo pegar a coisa; porque o currículo em si, desta forma que está e, principalmente, na nossa realidade de jovens e adultos, que a gente tá pegando ainda, só a rebarba do material didático, é mais difícil ainda! (P2)

Qualquer perspectiva de mudança na educação tem que ser pensada incluindo a questão curricular. Uma mudança de paradigmas, como a proposta transdisciplinar, é difícil e o contexto do aluno tem que ser pensado e atrelado aos conhecimentos que ele for acessar. A professora chama a atenção para o contexto do aluno, que volta à escola para atender a uma necessidade, em geral, exigida pelo mercado de trabalho. Ele quer somente conseguir seu certificado. É preciso considerar a realidade de uma necessidade imediata do aluno; entretanto, é fundamental que se pense um currículo que possibilite ao discente perceber o conhecimento para além de uma colocação no mercado de trabalho. Isso implica seguir numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento de um *pensamento complexo*, de uma *cabeça*

bem-feita, ainda que o aluno não tenha ideia do que isso signifique para a sua vida. Ações contrárias concebem simplesmente o preencher a cabeça do aluno e não lhe respeitar como um ser de possibilidades, com condições para lutar contra as imposições que a realidade apresenta.

Não cabe ao docente toda a responsabilidade de mudanças que possam favorecer o desenvolvimento do pensamento do aluno. Mas, sem dúvida é parte fundamental para que mudanças possam ser efetivadas no processo educacional. O que não é obtido por esse personagem solitário da comunidade escolar, o professor. Mesmo que este tenha a consciência do seu papel no contexto, é necessário que seja continuamente formado, equipado e amparado por um sistema educacional e por uma comunidade escolar participante e consciente. Sem isso, infelizmente, alguns tendem a assumir uma passividade, fruto de uma descrença no sistema educacional e na comunidade escolar, cumprindo mecanicamente as metas impostas pelo sistema, o que obviamente não gerará qualquer transformação na educação.

A proposta que o Morin propõe, exige uma coisa que eu acho fundamental: a formação docente. Pra pensar o conteúdo e ele contextualizar com as mais diferentes esferas... A própria dificuldade de você mobilizar os professores pra um trabalho como esse ... é que há uma cultura entre nós de que qualquer pessoa que tende a problematizar qualquer coisa, eles tendem a achar como interferência na formação deles. (P3)

Eu acho que a questão da formação continuada, né, é importante do ponto de vista do fazer junto; da gente ter oportunidade de estar mais junto pra discutir essas questões, pra expor essas questões das dificuldades, né, como professores de filosofia. E, assim, não há da parte da secretaria, no sistema educacional, essa preocupação com isso. O importante é que o aluno chegue, faça a prova, que se tenha dados de certificação. Então, não tem esse olhar, mais complexo da coisa e tentar trazer isso pra gente conseguir responder melhor a essas dificuldades (P2)

Os fragmentos que expõem as falas das professoras indicam a necessidade de formação continuada para que se possa contribuir com mudanças reais. Propor mudanças requer mais conhecimentos, capacitação, como as professoras destacam nos fragmentos acima; além de disponibilidade e humildade para participar de tudo que possa contribuir, profissionalmente e humanamente na formação do educador.

Nesse sentido, é sintomático que poucos professores de Filosofia dos CEJA tenham atendido nosso convite para participarem de um grupo focal, no qual se teria a oportunidade de expor experiências, trocar ideias, conhecimentos e, principalmente, tratar de questões direcionadas à realidade em que se trabalha. Embora compreendamos as condições objetivas de cada um, a desconsideração dessa esfera pública, como a aberta por ações como

nossa pesquisa, demonstra bem a atual situação dos docentes de filosofia dos CEJA de Fortaleza, e serve de reflexão a uma situação que se estende ao território nacional.

No fragmento abaixo, a professora coloca um nível de expectativa que ela percebeu no contato com as ideias de Morin para o docente.

Porque eu estava observando que o Edgar tem uma expectativa de um professor que não é o professor real, pelo menos no Brasil. Esse professor com essa formação múltipla. O próprio Edgar, eu estava vendo, é igual aos filósofos da antiguidade, né [...] ele quer uma polivalência a altura dos filósofos da antiguidade. [...] Só que nós professores, da escola pública, da escola brasileira, ... não tem essa formação multi; pelo menos se algum tiver é alguma coisa autodidata do professor, com uma visão mais ampla. Mas a maioria não. Então essa coisa que ele indica, que ele compõe ... [...] o professor tem que mudar, o professor tem que transformar. O professor transforma a estrutura, mas a estrutura também tem que ser mudada. (P3)

Embora a professora tenha sentido um nível de cobrança muito alto para o docente, na proposta de Morin, podemos pensar, a partir do que ela expõe, que não se pode propor mudanças sem estar preparado para isso. Morin (2017, p. 93) afirma que: “Há um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas. [...] A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade”. Dessa forma, podemos depreender que, mesmo sendo difícil alcançar as mudanças que o filósofo indica, é necessário haver uma disponibilidade, uma abertura para se perceber como parte e, como tal, agir ativamente.

Nossa ação em prol do desenvolvimento do pensamento complexo implicará primeiramente em nosso compromisso em formar em nós uma *cabeça bem-feita*. Pensar a partir do complexo implica integrar os vários conhecimentos que possuímos e vamos adquirindo em nosso processo de formação humana e profissional. No plano teórico, Morin concebe uma cabeça bem-feita ligada à capacidade de problematizar, de organizar os conhecimentos de forma que tenham bom uso num plano real, onde se contextualiza o currículo escolar. No entanto, percebemos que esse conceito concebido pelo filósofo pode não ser tão claro:

A gente fica perguntando, a cabeça bem-feita ... se vamos falar da cabeça bem-feita e nós estamos vivendo num momento, em que há toda uma conjuntura no país de retirar as disciplinas filosofia, sociologia, descaracterizar todo o ensino médio, a lei da mordaça impedindo os professores de se posicionarem no seu exercício da profissão ... há uma perspectiva de fazer uma cabeça bem-feita, nessa perspectiva! Então, em que perspectiva essa cabeça bem-feita a escola pública, de um modo geral, tá fazendo, né? (P3)

A professora aponta a necessidade de atentarmos para que interesses a formação proposta aos alunos atende, determinando quais conhecimentos impactam no desenvolvimento intelectual em prol de uma autonomia de pensamento. Por uma questão conceitual, o próprio aluno, principalmente aquele que retorna à escola por uma demanda econômica, não consegue perceber a função do conhecimento para a sua vida, sendo necessário uma condução e o esclarecimento realizado pelo professor dessa função escolar.

Na condição de mediador entre o aluno e o conhecimento, não podemos negar que o professor acaba tendo uma grande responsabilidade na formação desse aluno. O professor de Filosofia que, *a priori*, trabalha com um conhecimento que tem como essência propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica e argumentativa frente às diversas situações com as quais se deparará na vida, fora recentemente alvo de críticas, deveras injustas, de não possuir uma função social a populações, como a nordestina, por parte do atual governo.¹⁵

Assim, o ensino de filosofia enfrenta momentos que atenuam ainda mais sua realização na escola, principalmente no que tange a esquecida modalidade da EJA em nossos dias. Precisamos urgentemente apreender a ideia moriniana de uma *reforma de pensamento*, note não a reforma que Morin propôs à realidade francesa, mas a abertura para repensar nosso tempo, nossa sociedade e nosso sistema escolar. Reformar nosso pensamento é algo fruto dessa ideia levantada pelo pensador francês, o que implicaria em profundas mudanças em todo o sistema de ensino, principalmente quando se trata de um público que sempre foi mantido à margem do sistema e na atualidade, revoltantemente, fora dele. Almejar mudanças reais, mudanças possíveis, significa iniciar ações de implicações micro no tecido macro, que incomodem e instiguem mais do que sejam simplesmente aceitas, mas que tenham endossamento nas políticas públicas. É o que a professora aponta no fragmento abaixo:

[...] pra que haja uma mudança do ponto de vista qualitativo e quantitativo da educação de um modo geral, nós precisamos assim, de mudanças estruturais, do ponto de vista da questão do financiamento, da estruturação das escolas e, especialmente, das condições de vida,

¹⁵ Tal postura do governo fora relatada por diversos meios de comunicação, citamos aqui um *post* em uma rede social do presidente da república, que menciona fala de seu ministro da educação, sobre tal crítica à filosofia, e às ciências humanas como um todo: “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. (<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-tirar-dinheiro-de-area-s-de-humanas/>).

que eu não vejo, nesse pensamento, essa percepção da complexidade do mundo, muitas vezes, sem as condições materiais mínimas; e no que concerne a nossa ação, a questão da formação, a formação original e a continuada, dos professores, pra que as pessoas possam abordar e intervir junto com os estudantes. E os estudantes terem acesso às condições materiais didáticos, de estrutura, de acesso ao social, ao conhecimento, ao lazer, a uma série de coisas. (P3)

Todas as mudanças referidas e que realmente fazem-se necessárias quando se objetiva resultados qualitativos na formação dos alunos, requer investimentos por parte do poder público. Porém, não se pode deixar de pensar em mudanças possíveis a partir de um trabalho realizado diretamente por profissionais que disponibilizam suas experiências e seus conhecimentos em prol do crescimento intelectual desses alunos que retornam à escola e encontram nos CEJA a chama que mantém suas esperanças acesas. Nos fragmentos a seguir, as professoras resumem bem esse contexto dessas escolas, de possibilidades e das dificuldades que enfrentam:

Mas a nossa escola, ela trabalha em cima de uma deformação; ela resolve um problema, pra garantir o direito à educação, mas ela se constituiu em função de uma ausência do Estado, né, de negação do Estado em garantir um direito fundamental, que é a educação. Então tem esse paradoxo. Mas dentro do paradoxo, ela consegue fazer um trabalho de resgate, né! Nós temos uma prática que, embora sendo as escolas seriadas, que é a questão da possibilidade do diálogo com o aluno. (P3)

[...] essas pessoas que saíram por conta do trabalho e que agora o trabalho diz, volta; aí, como é que eu me sinto, ou qualquer uma de nós aqui, quando a gente recebe um aluno, que a gente está querendo “chegar”, pelo menos perto disso aí, que você está pontuando, e ele só quer o certificado. Eu sei que não são todos, evidente. Mas a gente se depara com isso também! Aí você fica com uma frustração tão grande! Você quer chegar nesse ponto, você quer discutir a sua disciplina, fazer um enlaçamento com as demais da nossa área e você não consegue, porque o “cara” tá jogando na tua cara que quer fazer prova, porque “o meu trabalho tá pedindo, eu tenho que ter a certificação até o mês tal, pra não perder meu emprego!” E aí, o que a gente faz? (P1)

Conforme os relatos, podemos dar alguns passos em prol da mudança, porém, na perspectiva de alcançar o sentido de uma cabeça bem-feita proposto por Morin, percebemos que muito ainda tem que ser feito. A P3 destacou fatores positivos do trabalho nos CEJA para os alunos que os frequentam; a P2, apesar de ressaltar aspectos dos alunos da EJA com os quais os professores lidam nos CEJA e a frustração provocada por essa realidade, demonstra na sua fala sentimentos de inconformismo, de revolta com esse contexto e, principalmente, da necessidade de mudá-lo. Retrata o professor ciente do seu papel de agente transformador, mas que necessita de constantes renovações para poder dar conta do que lhe é exigido. É o que se evidencia no fragmento abaixo:

[...] quando Marx coloca que “os homens transformam o mundo e se transformam no mundo”, mais ou menos isso; é nessa interação ... na medida que você transforma, você vai se transformando. É a mesma coisa, os professores; os professores, pra ter uma prática de formação melhor, eles vão ter que se qualificar; vão precisar melhorar sua formação, tem que se transformar para formar; tem que se qualificar para qualificar. Então, esse movimento ... eu comprehendo. E é marxista, essa base ... (P3)

Conforme a professora ressalta, para que consigamos transformar nossa realidade é preciso *se* transformar. Precisamos tratar não só da formação continuada do docente, mas de todo o sistema educacional, não por acaso Morin afirma ser preciso, além da reforma no pensamento, a reforma no ensino. Para ele, um caminho seria buscar a superação da fragmentação do conhecimento em prol de um ensino transdisciplinar. Sabemos que é um caminho interessante, mas que exige muitas mudanças para ser seguido. Logo, a pergunta se essas mudanças seriam possíveis é-nos legítima, pois considerando nossa realidade educacional, o efetivar de uma ideia de reforma do pensamento só pode ocorrer de forma coletiva e estrutural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere”

Paulo Freire

A epígrafe acima relembra nossas motivações para o início desse estudo, oriundas de inquietações inerentes da percepção de pertencimento e comprometimento com um modelo de escola, por nós vivenciado e problematizado em cada dia letivo, em cada planejamento, em cada aula, em cada avaliação.

Toda uma vivência docente na realidade da EJA nos CEJA, impulsionou o questionamento que essa dissertação buscou responder: Quais os desafios e as dificuldades identificadas nos relatos de experiência de docentes de filosofia dos CEJA do município de Fortaleza, a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin? Finalizada a pesquisa, não conseguimos expor toda a dimensão desses desafios e dificuldades compreendidos nessa modalidade escolar, até porque não se tinha essa pretensão, mas evidenciamos o que a ela não cabe, o que a inviabiliza, o que a enfraquece, assim como o que lhe é inerente, o que a possibilita, o que a fortalece.

Nossos alicerces teóricos e a coleta de dados realizada via grupo focal, favoreceram a uma imersão na realidade do ensino de filosofia nos CEJA, à luz das ideias de Edgar Morin, possibilitando um conjunto de reflexões e propostas sobre essa modalidade de ensino, a EJA, na perspectiva de compreendermos a relevância do pensamento complexo na formação de um público deveras específico, a quem a proposta da formulação de uma *cabeça bem-feita* é por demais urgente.

Primeiramente, percebemos que mesmo o ensino de filosofia sendo um conhecimento, muitas vezes, desconhecido para esse público, a sua presença no currículo constitui importante formação para o desenvolvimento de um pensamento capaz de unir os conhecimentos, de problematizá-los, fomentando um espírito crítico e uma autonomia frente à vida. Nesse sentido, a prática docente compartilhada pelas participantes, acabou por confirmar a visão moriniana, ainda que não seja algo claramente adotado no sistema escolar brasileiro.

A partir da pesquisa sobre a teoria do pensamento complexo e do debate ocasionado pelo grupo focal compreendemos como poderíamos oferecer aos alunos da EJA um conhecimento disciplinar que, num primeiro momento, parece-lhes inatingível, difícil e, por isso, facilmente ignorado por eles: a filosofia. Infelizmente, tal movimento só é necessário por causa do contexto educacional atual, que ao propor uma reforma do Ensino Médio onde as disciplinas de Filosofia e de Sociologia são desconsideradas como obrigatorias no currículo, levam os alunos a gerar um enorme preconceito sobre as mesmas, o que somente poderia ser combatido por uma reforma do pensamento que ratificasse a importância que tais disciplinas exercem sobre sua leitura de mundo, logo sobre seu posicionamento e atitudes perante a ele.

Em meio à constatação da importância do conhecimento filosófico para a formação dos alunos, ficou evidenciada a dificuldade da prática docente em filosofia na estrutura dos CEJA, confirmada pelas professoras participantes do grupo focal quando afirmaram que, além do estranhamento desse conteúdo, a realidade em que se incluem os alunos que retornam à escola é impulsionada por um pragmático objetivo: a necessidade de certificação. Não coube aqui um debate sobre como convencer o aluno da relevância desses conteúdos em sua formação, mas sobre a necessária condução do aluno à conscientização de que quanto mais ele entenda as complexas relações do próprio mercado de trabalho com o mundo da vida, da sua vida, mais capaz ele será de adentrar nesse mercado como um cidadão,

cujo trabalho não deva ser fruto de um processo de exploração, mas de convivência social e construção política.

No entanto, vimos que um dos fatores para isso ocorrer é o investimento em uma formação continuada dos docentes que abrisse o horizonte para a apreensão ampla de seu papel na comunidade escolar, com suas responsabilidades, mas também com seus limites. A realidade escolar da EJA é um desafio aos docentes de todas as áreas de ensino, mas principalmente ao profissional da filosofia, que além de ser desafiado na própria seleção e organização de seus conteúdos e suas opções didáticas, são expostos a uma dinâmica de trabalho solitária e desprestigiada, oriunda de um sistema educacional disciplinar, acrítico e pragmático. Por vezes, desmotivado desde sua formação inicial, que não lhe forneceu o suporte necessário para enfrentar as demandas impostas por nossa realidade.

Por isso, além da urgência em rever nossa formação docente, também se evidenciou a necessidade de mudanças amplas na prática docente em filosofia na EJA, que vão desde as condições de se desenvolverem na estrutura dos CEJA e do currículo proposto, ao material didático adotado. Como propiciar condições favoráveis a um ensino significativo para a vida dos alunos, de uma educação que os prepare não só para atender solicitações do mercado econômico, mas para enfrentar a problemática da vida e suas incertezas futuras, tem sido um desafio para os docentes em geral, que também é a principal preocupação da teoria educacional de Morin. As mudanças complexas requeridas por essa teoria implicam não apenas uma boa vontade docente em conhecê-la, aprendê-la e assumi-la, mas a uma disposição política para investimentos e reformas de pensamento em todas as modalidades de ensino, especificando o que cabe a uma proposta como a da EJA. O fazer docente não se realiza numa dimensão favorável, se não forem criadas as condições para que isto aconteça. Condições físicas, didáticas e política, no sentido de se reconhecer a educação como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de um povo, de um país e propiciar as condições através de políticas públicas e orçamentárias para que se efetive qualitativamente.

Ao criticar o ensino fragmentado, a concepção de Morin cobra-nos uma consciência mais ampla de quem é nosso aluno, o oposto da visão reducionista ora assumida; assim como devemos conectar o ensino com a complexidade da vida social, devemos conectar os conhecimentos disciplinares entre si mesmos e, posteriormente, à vida dos alunos, percebendo a realidade escolar na sua totalidade. Nós fazemos parte de um complexo sistema

escolar, e se não tomarmos consciência de suas relações intrínsecas e extrínsecas, não poderemos realizá-lo, quiçá aperfeiçoá-lo.

Alertamos então para um necessário modificar dessa estrutura, erroneamente sedimentada numa compartmentalização de conhecimentos, desconectados e até contrapostos. Morin nos apresentou a transdisciplinaridade como possível saída desse labirinto educacional, pois o enraizamento do processo de fragmentação dos conteúdos apenas faz com que não vislumbremos a possibilidade da mudança, da transformação e/ou inovação de nossas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Justamente o que a escola deve fazer, levando os alunos a conceber os conhecimentos em sua conectividade, pois como tudo na vida, devem ser tecidos juntos. Porém, essa mudança de realidade, ainda é algo que se vislumbra no campo da possibilidade.

Nessa perspectiva a ser alcançada, a condição assumida pelo aluno deve ser a de um agente transformador da história, capaz de perceber suas diversas dimensões e possibilidades preparando-se para construir seu mundo, sua vida. No decorrer da pesquisa, ainda que cientes de não termos alcançado ainda esse patamar de educação, percebemos que existe uma disposição para isso na metodologia desenvolvida nos CEJA, pois seu atendimento personalizado favorece a relação dialógica entre professor e aluno, o que facilita perceber suas limitações, suas necessidades e poder atuar mais precisamente sobre elas realizando, de certa forma, os ideais aqui elencados.

Outro elemento que merece ser mencionado são os benefícios gerados pelo diálogo orientado e compromissado dos professores entre si, ficando evidenciado como podemos avançar a partir de um grupo focal, ou melhor de um grupo que discuta nossa docência, nossos referenciais e nossa organização escolar. Os encontros protagonizados pelas docentes foi um espaço onde pudemos trocar experiências, compartilhar dificuldades, angústias, dúvidas e relatar nossos sucessos, possibilitando sua replicação e aperfeiçoamento. Enfim, todas as participantes foram unânimes em externar como foi produtiva a realização do grupo, despertando para necessidade de criação de mais espaços nesse sentido no sistema escolar da EJA.

Enfim, ao concluir essa caminhada, esperamos ter contribuído para o debate sobre o ensino de filosofia, ao abrir um novo universo de questões que trataram especificamente do mesmo na modalidade da EJA. A importância atribuída a esse conhecimento na formação dos educandos é inegável; como também o é a luta para que o acesso a ele continue. No atual

contexto, de negação e desvalorização da educação, dos docentes e de uma formação que favoreça o desenvolvimento do ser humano de forma mais ampla, devemos unir forças e juntos, pensar estratégias para que os ideais de uma educação igualitária, humana e propiciadora de pensamentos autônomos possam prevalecer.

Ansiamos que nossas problematizações possam suscitar outras, reacendendo a esperança ao apresentar um novo horizonte de possibilidades, como o é a teoria do pensamento complexo de Morin. Que nosso trabalho deixe claro a necessidade da mudança, da ampliação de nossas visão e ação pedagógicas, que devem considerar os inúmeros fios que as tecem. E que não esqueçamos que a realidade na qual todos estão inseridos deve ser tecida junto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000** – Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/> Acesso em: 12 Julho 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucacao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20/nov/2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 10/ago/2018.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10/08/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17/ago/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso em: 02/fev/2018.

BRASIL. Lei 5.692/7. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02/fev/2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 02/fev/2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM-1999). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 02/fev/2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 02/fev/2018.

CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDANO, Mario. Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2107.

CARREIRA, Denise. **A EJA em xeque:** desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. 1. ed. – São Paulo: Global, 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes para políticas:** Educação de Jovens e Adultos no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2005.

CEARÁ. **Portaria 1169/15 – GAB.** Estabelece as Normas para a Lotação de Professores nas Escolas Públicas Estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. Ceará, 2015.

Disponível em:

<https://crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/27-edital?download=1631:edt-0032016&start=280>. Acesso em: 02/fev/2018.

CERLETTI, Alejandro & KOHAN, Walter. **A Filosofia no Ensino Médio.** Trad. de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Editora da UnB, 1999.

CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar filosofia:** da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). Filosofia, caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas.** 2009. Disponível em:

http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf. Acesso em: 02/fev/2018.

DI PIERRO, Maria Clara. **O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo.** In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sergio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). A EJA em Xeque. Desafios das Políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. 1 ed., São Paulo: Global, 2014.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos;** tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades.** RAE Artigos. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin:** da complexidade à concidadania

planetária. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. – 23^a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar; participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 3^a ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PENA-VEGA, Alfredo & NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PETRAGLIA, Isabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Isabel Cristina. **“Olhar sobre o olhar que olha”**: complexidade, holística e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2013.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Instituto de Cultura e Arte – ICA

Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia - PROFFILO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) por Lucineide Moreira, mestrandona Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal do Ceará a participar da pesquisa intitulada **O PROFESSOR DE FILOSOFIA QUE ATUA NOS CEJA DE FORTALEZA: uma proposta de construção coletiva de sua práxis educativa**, respondendo este questionário. Salientamos a importância da sua contribuição e desde já agradecemos.

Professor (a) Participante: _____

Instituição Vinculado(a): _____

Data: _____ / _____ / _____

01 – Formação Acadêmica:

02 – Faixa etária

- Entre 20 - 29 anos.
- Entre 30 - 39 anos.
- Entre 40 – 49 anos.
- Entre 50 – 59 anos.
- Acima de 60 anos.

03 – Tempo de docência no Ensino Médio:

- Menos de 1 ano.

- Entre 1 – 5 anos.
- Entre 6 – 10 anos.
- Entre 11 – 15 anos.
- Acima de 16 anos.

04 – Tempo de docência nesta Instituição na disciplina de Filosofia:

- Menos de 1 ano.
- Entre 1 – 5 anos.
- Entre 6 – 10 anos.
- Entre 11 – 15 anos.
- Acima de 16 anos.

05 – Como avalia o nível de interesse dos seus alunos pela disciplina de Filosofia?

- Muito interessados.
- Pouco interessados.
- Não demonstram interesse, querem apenas cumprir a grade curricular.

06 – Na sua prática, você utiliza outros recursos pedagógicos além do livro didático?

- Sim.

Quais: _____

- Não.

Por quê? _____

07 – Em relação à Instituição Escolar, você encontra dificuldades para exercer sua docência na disciplina de Filosofia?

- Sim.
- Não.

Qual(is)? _____

08 - Em relação aos alunos, você encontra dificuldades para exercer sua docência na disciplina de Filosofia?

- Sim.
- Não.

Qual(is)? _____

09 – Em relação ao seu crescimento profissional, participa ou participou de alguma formação continuada nos últimos 05 anos?

() Sim.

Qual (is)? _____

() Não.

10 – Aponte aspectos que você considera facilitadores no exercício diário da sua docência na disciplina de Filosofia:

11 – Aponte aspectos que você considera que dificultam o exercício diário da sua docência na disciplina de Filosofia:

12 – Você costuma aplicar a mesma metodologia para os diferentes alunos que atende?

() Sim.

Por quê? _____

() Não.

Por quê? _____

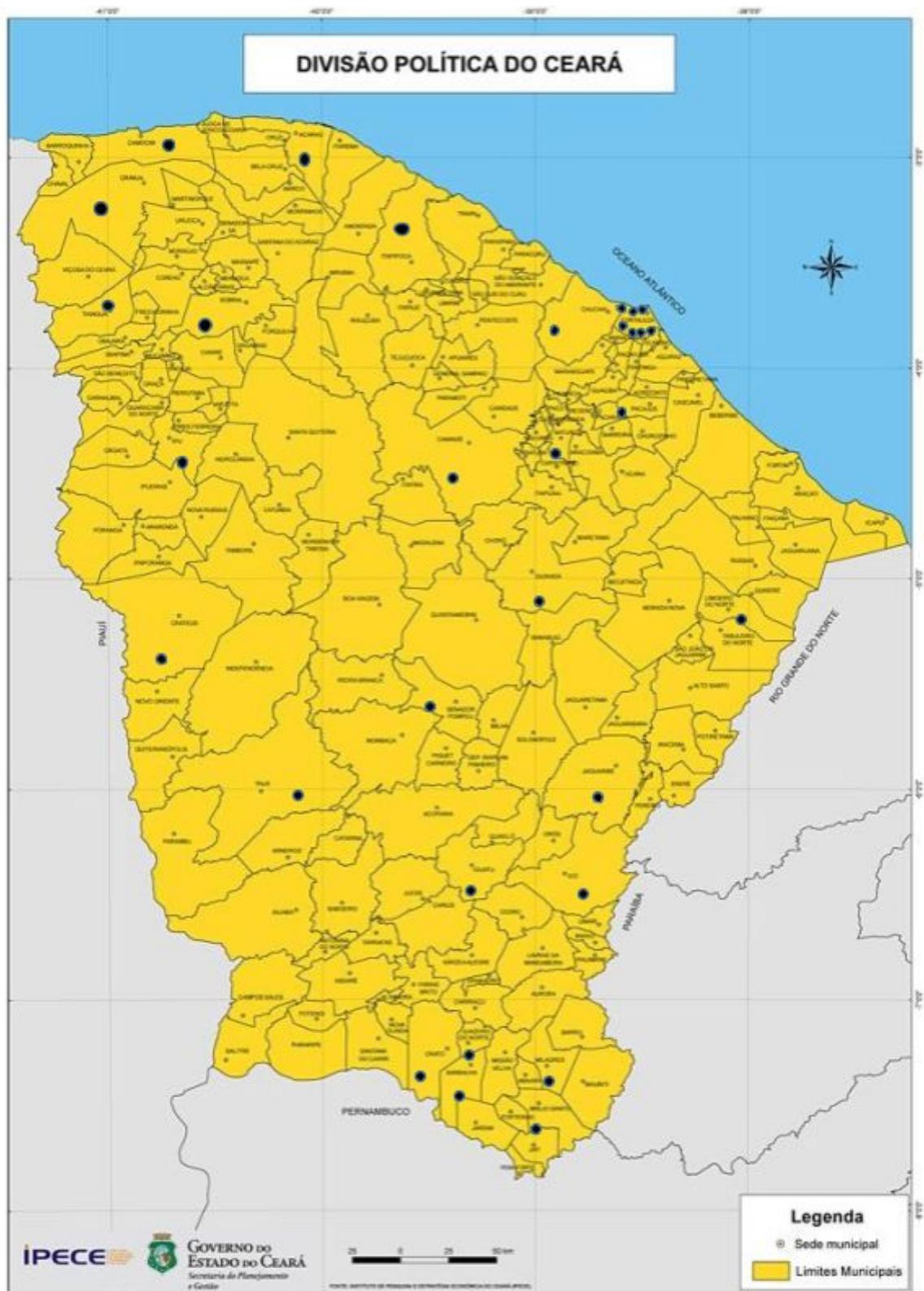
13 – Você se considera flexível para aplicar outras metodologias na sua prática pedagógica?

() Sim.

() Não.

Assinatura do(a) Participante

ANEXO A – MAPA DOS CEJA NO CEARÁ



Localidades onde tem um CEJA.

ANEXO B – RELAÇÃO DOS CEJA NO CEARÁ

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / REDE ESTADUAL CEJA

CREDE	ENDEREÇO
01 MARACANAÚ	1 CEJA DE CAUCAIA Rua José da Rocha Sales, 186 – Centro – Caucaia/CE CEP: 61.600-015 Telefone: (85) 3342.5072 E-mail: cejacaucaria@escola.ce.gov.br
02 ITAPIPOCA	2 CEJA PE. LUIZ GONZAGA XAVIER DE LIMA Rua Frei Cassiano, 1379 – São Sebastião – Itapiopoca/CE. CEP: 62.500-000 Telefone: (88) 3631.1237/3631.3578 E-mail: cejapegonzaga@escola.ce.gov.br
03 ACARAÚ	3 CEJA PE. ANTONIO TOMÁS Praça Cel. José Filomeno, s/n – Centro – Acaraú/CE. CEP: 62.580-000 Telefone: (88) 3661.1573 E-mail: cejapat@escola.ce.gov.br
04 CAMOCIM	4 CEJA JOÃO DA SILVA RAMOS Praça: Severiano Morel, s/n – Centro – Camocim/CE. CEP: 62.400-000 Telefone: (88) 3621.6238 / 3621.2478 E-mail: cejacamocim@escola.ce.gov.br
	5 CEJA GULHERME GOUVEIA Rua: Tristão Gonçalves, 66 – São Pedro – Granja/CE. CEP: 62.430-000 Telefone: (88) 3624.1589 / 3624.1720 E-mail: cejagranja@escola.ce.gov.br
05 TIANGUÁ	6 CEJA PROF^a.OFÉLIA PORTELA MOITA “DONA ESTRELA” Rua Capitão Joaquim Lourenço, s/n – Centro – Tianguá/CE. CEP: 62.320-000 Telefone: (88) 3671.2091 E-mail: cejatiangua@escola.ce.gov.br
	7 CEJA DR. GERARDO CAMELO MADEIRA Rua: Cel Félix, 1247 – Centro – Ipu/CE. CEP: 62.250-000 Telefone: (88) 3683.3610 E-mail: cejapiu@escola.ce.gov.br
06	8 CEJA PROF^a. CECY CIALDINE Rua: Oriano Mendes, s/n – Centro - Sobral/CE.

SOBRAL	CEP: 62.010-370 Telefone: (88) 3613.1940 E-mail: cecy.cialdini@escola.ce.gov.br
07 CANINDÉ	9 CEJA FREI JOSÉ ADEMIR DE ALMEIDA Rua: Sítio Monteiro, 320 – Centro – Canindé/CE. CEP: 62.700-000 Telefone: (85) 3343.6818 E-mail: cejacaninde@escola.ce.gov.br
08 BATURITÉ	10 CEJA DONANINHA ARRUDA Praça: Duque de Caxias, s/n – Centro – Baturité/CE. CEP: 62.760-000 Telefone: (85) 3347.4232 E-mail: cejaarruda@escola.ce.gov.br
09 HORIZONTE	11 CEJA DE PACAJUS Rua: Tabelião José Gama Filho, 350 – Pacajus/CE. CEP: 62.870-000 Telefone: (85) 3348.4595 E-mail: cejap@escola.ce.gov.br
10 RUSSAS	12 CEJA DR. JOSÉ NILSON O. DE OLIVEIRA Rua: Expedicionário, nº 2991 – Centro – Limoeiro do Norte/CE. CEP: 62.930-000 Telefone: (88) 3423.6970 / 3423.4893 E-mail: cejalimoeiro@escola.ce.gov.br
11 JAGUARIBE	13 CEJA COSME ALVES DE LIMA Rua: Elizário Pinheiro, 102 – Américo Bezerra – Jaguaribe/CE. CEP: 63.475-000 Telefone: (88) 3522.2476 E-mail: cejajaguaribe@escola.ce.gov.br
CREDE	ENDERECO
12 QUIXADÁ	14 CEJA JOÃO RICARDO DA SILVEIRA Rua: D. Lucas, 760 – Campo Velho – Quixadá/CE. CEP: 63.900-000 Telefone: (88) 3445.1051 (Público) 3412.8423 E-mail: cejaqx@escola.ce.gov.br
13 CRATEÚS	15 CEJA PROF. LUIZ BEZERRA Rua: Dr. Luis Chaves e Melo, 530 – Crateús/CE. CEP: 63.700-000 Telefone: (88) 3692.3550 E-mail: cejacrateus@escola.ce.gov.br
14 SENADOR POMPEU	16 CEJA DE SENADOR POMPEU Rua: Ana Franco do Nascimento, s/n – Senador Pompeu/CE. CEP: 63.600-000 Telefone: (88) 3449.1438 E-mail: cejadespompeu@escola.ce.gov.br
15 TAUÁ	17 CEJA LUZIA ARAÚJO FREITAS Rua: Abigail Cidrão de Oliveira, 51 – Colibris – Tauá/CE CEP: 63.660-000 Fax: (88) 3437.4346

	E-mail: cejataua.ce@escola.ce.gov.br
16 IGUATU	18 CEJA LUÍS DE GONZAGA DA FONSECA MOTA Rua: Monsenhor Coelho, s/n – Centro – Iguatu/CE. CEP: 63.500-000 Telefone: (88) 3581.9467 E-mail: cejaiguatu@escola.ce.gov.br
17 ICÓ	19 CEJA ANA VIEIRA PINHEIRO Praça: José Pinto, 324 – Centro – Icó/CE. CEP: 63.430-000 Fax: (88) 3561.5563 E-mail: cejanavieira@cejanavieira.seduc.ce.gov.br
18 CRATO	20 CEJA MONSENHOR PEDRO ROCHA DE OLIVEIRA Av. José Alves de Figueiredo, s/n – Crato/CE. CEP: 63.119-360-000 Fax: 3102.1264 / 3523.1785 E-mail: cejarocha@escola.ce.gov.br
19 JUAZEIRO DO NORTE	21 CEJA PROF^a. CÍCERA GERMANO CORREIA Rua: Do Cruzeiro, nº 1440 – São Miguel – Juazeiro do Norte/CE. CEP: 63.010-070 Telefone: (88) 3102.1121 E-mail: www.cejajn@escola.ce.gov.br
19 BARBALHA	22 CEJA PROF^a MARIA ANGELINA LEITE TEIXEIRA Rua: Neroly Filgueiras, 97 – Centro – Barbalha/CE. CEP: 63.180-000 Telefone: (88) 3102.1190 E-mail: cejadebarbalha@seduc.ce.gov.br
20 BREJO SANTO	23 CEJA JOAQUIM GOMES BASÍLIO Rua: Genésio Ricarte, 637 – Centro – Brejo Santo/CE. CEP: 63.260-000 Telefone: (88) 3531.4832 E-mail: cejabrejo@escola.ce.gov.br
	24 CEJA PE. JOAQUIM ALVES Rua: Santos Dumont, s/n – Centro – Milagres/CE. CEP: 63.250-000 Telefone: (88) 3553.1139 E-mail: cejamilagres@escola.ce.gov.br
SEFOR	25 CEJA PROF^a. EUDES VERAS – REGIÃO - 03 Rua: Demétrio de Menezes, 130 – Antônio Bezerra – Fortaleza/CE CEP: 60.345-530 Telefone: 3101.4924 / 3235.1855 E-mail: everas@escola.ce.gov.br
	26 CEJA MONSENHOR HÉLIO CAMPOS – REGIÃO - 01 Av. Monsenhor Hélio Campos, s/n – Cristo Redentor – Fortaleza/CE. CEP: 60.336-800 Telefone: 3101.5089 ou 3286.1680 E-mail: mhcamps@seduc.ce.gov.br
	27 CEJA PROF. GILMAR MAIA DE SOUZA – REGIÃO - 02 Rua: Guilherme Rocha, 1055 – Centro – Fortaleza/CE.

	CEP:60.015-070 Telefone: 3212.6718 / 3101.5073 E-mail: cejagmsousa@escola.ce.gov.br
CREDE	ENDEREÇO
	28 CEJA PAULO FREIRE – REGIÃO – 03 Av. Olavo Bilac, 1300 – São Gerardo – Fortaleza/CE. CEP: 60.320-000 Telefone: 3101.2700 ou 3287.1785 E-mail: cejapfreire@escola.ce.gov.br
	29 CEJA PROF. JOSÉ NEUDSON BANDEIRA BRAGA – REGIÃO – 04 Av. Carapinima, 2137 – Benfica – Fortaleza/CE CEP: 60.015-290 Telefone: 3101.6575 ou 3214.1139 E-mail: cejanbraga@escola.ce.gov.br
	30 CEJA PROF. MOREIRA CAMPOS – REGIÃO – 04 Rua: Júlio Braga, 101 – B – Parangaba – Fortaleza/CE CEP: 60.420-720 Telefone: 3225.2656 E-mail: cejamcampos@escola.ce.gov.br
SEFOR	31 CEJA JOSÉ WALTER – REGIÃO – 05 Av. L, s/n – 2 ^a Etapa – Conj. José Walter – Fortaleza/CE CEP: 60.750-110 Fone: 3291.4954/3101.2990 E-mail: cejajwalter@escola.ce.gov.br
	32 CEJA ADELINO ALCÂNTARA – REGIÃO – 05 Rua: Nº 612, s/n – 1 ^a Etapa – Conjunto Ceará – Fortaleza/CE CEP: 60.531-580 Telefone: 3101.6575 ou 3214.1139 E-mail: cejaadelinoa@escola.ce.gov.br
	33 CEJA PROF. MILTON CUNHA – MESSEJANA – REGIÃO – 06 Rua: Padre Pedro de Alencar, 328 – Messejana – Fortaleza/CE CEP: 60.840-280 Telefone: 3101.2075 E-mail: cejamiltoncunha@seduc.ce.gov.br

Fonte:https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/enderecos_ceja_.pdf. Acesso em 02.02.2019

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Instituto de Cultura e Arte – ICA
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia - PROFFILO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Lucineide Moreira, mestrandona Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal do Ceará como participante de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa intitulada **O PROFESSOR DE FILOSOFIA QUE ATUA NOS CEJA DE FORTALEZA: uma proposta de construção coletiva de sua práxis educativa** tem como objetivo principal propor um espaço onde os professores de Filosofia dos CEJA do município de Fortaleza possam expor suas demandas e, coletivamente, pensar amenizá-las ou mesmo saná-las. A participação envolverá responder um questionário (enviado por via digital) e participar de 05 (cinco) encontros com outros colegas, formando um grupo focal. Esses encontros acontecerão em datas posteriormente combinadas com o grupo e o local poderá ser alternado nos CEJA de trabalho dos participantes, também posteriormente combinado com o grupo. O tempo de duração para os encontros está estimado em 01 (uma) hora para cada um.

Salienta-se que todas as informações coletadas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a utilização e/ou divulgação das mencionadas informações será somente para essa pesquisa. Salienta-se também, que não será remunerado (a) por participar da pesquisa, sendo a sua colaboração de forma gratuita.

Os benefícios que este estudo lhe trará, como participante, contribuirão para o seu crescimento no seu fazer docente e a prática do compartilhamento de suas vivências e demandas com seus colegas, através do diálogo, poderão se afirmar como um espaço de constante construção coletiva do fazer docente.

Quanto aos riscos que este estudo possa lhe causar, acrescenta-se que serão mínimos; poderá acontecer de nos encontros haver discordância, por parte dos colegas, dos seus posicionamentos ou mesmo algum constrangimento por alguma situação exposta. Mas, serão situações que poderão ser imediatamente contornadas pela pesquisadora, que salientará sempre no grupo os aspectos éticos e solidários, de forma que ocorrências dessa natureza sejam facilmente contornadas, mantendo-se o caráter respeitoso e colaborativo entre os participantes.

Destaca-se, ainda, que a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Porém, sua participação em todo o processo será de fundamental importância para que se possa alcançar os objetivos dessa pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Lucineide Moreira

Instituição: Universidade Federal do Ceará /Instituto de Cultura e Arte

Endereço:

Telefones para contato:

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG:_____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante dessa pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ / ____ / ____

Pesquisadora	Data	Assinatura
Participante da Pesquisa	Data	Assinatura

Obs.: Rubricar a primeira página.