

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS –CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
GILBERTO DE SOUSA SILVA

NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma Análise do poder disciplinar durante as aulas on line, a partir de Michel Foucault uma experiência de ensino remoto no IEMA Pleno em Carutapera – Ma.

SÃO LUÍS
2024

GILBERTO DE SOUSA SILVA

NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma Análise do poder disciplinar durante as aulas on line, a partir de Michel Foucault uma experiência de ensino remoto no IEMA Pleno em Carutapera – Ma.

Dissertação de Mestrado para o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal do Maranhão. Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia.
Orientador: Prof. Dr. Domingos

**SÃO LUÍS
2024**

GILBERTO DE SOUSA SILVA

NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma Análise do poder disciplinar durante as aulas on line, a partir de Michel Foucault uma experiência de ensino remoto no IEMA Pleno em Carutapera – Ma.

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Filosofia, no Curso de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Orientador: Prof.º Dr. Domingos Ribeiro Mendes.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Domingos Ribeiro Mendes Junior (Orientador)
(PROF- FILO / UFMA)

Prof. Dr. Wandeilson Silva de Miranda
(PPGF / UFMA)

Prof. Dr. José Fernandes Silva Leite
(PROF – FILO / UFMA)

SÃO LUÍS
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Sousa Silva, Gilberto.

NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM : uma
Análise

do poder disciplinar durante as aulas on line, a partir de Michel Foucault
uma experiência de ensino remoto no IEMA Pleno em Carutapera Ma
/ Gilberto de Sousa Silva. - 2024.

151 p.

Orientador(a): Domingos Ribeiro Mendes Junior. Dissertação
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do
Maranhão, São Luis / Maranhão, 2024.

1. Tecnologia. 2. Poder. 3. Disciplina. 4. Aula On
Line. 5. Pandemia. I. Ribeiro Mendes Junior, Domingos.
II. Título.

Dedico este trabalho para todas as pessoas que acreditaram em mim, que sempre foram meu porto seguro nas horas de desânimo e nos momentos de angústia, de modo muito especial, dedico ao meu filho João Paulo, que em vida é o meu maior tesouro, o meu bem querer, o pulsar do meu coração fora de mim.

AGRADECIMENTOS

Quero aqui agradecer ao supremo criador do universo, que nos possibilita, existir e viver, dentro da magnitude e esplêndida beleza, que é este planeta terra, ao altíssimo e soberano Deus seja toda honra e toda glória.

Agradeço com muito carinho, aos meus familiares, sou o primeiro da família a concluir um mestrado em uma universidade pública, superando todas as barreiras, sociais e econômicas.

Agradeço a comunidade paroquial a qual pertenço, paróquia são Sebastião, e a Diocese de Zé Doca, que abriu as portas para mim, ainda quando não tinha ciência de como o mundo era.

A presente dissertação não seria possível sem o apoio de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização. É com grande satisfação que dedico este espaço para expressar minha sincera gratidão a todos aqueles que fizeram parte desta jornada.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, [Nome do Orientador Prof. Dr. Domingos, pela sua dedicação, paciência e orientação ao longo de todo o processo. Sua expertise e conhecimentos foram essenciais para o sucesso desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e amigas, pelo apoio incondicional, pelos momentos de descontração e pela compreensão durante os períodos de maior dedicação à pesquisa. A vocês, dedico esta conquista. Muito obrigado a todos e todas.

“Precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta. Não podemos nunca esquecer que os sonhos, a motivação, o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros, vencê-los e utilizá-los como servos da nossa inteligência. Não tenha medo da dor, tenha medo de não enfrentá-la, criticá-la, usá-la”.

Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação aborda as novas tecnologias de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do conceito do "Panóptico" desenvolvido por Michel Foucault. O objetivo é analisar como essas tecnologias moldam as relações de poder e vigilância no contexto educacional. A pesquisa está sendo desenvolvida no lema pleno em Carutapera - MA, a mesma, busca fazer, uma comparação crítica com a teoria do panoptismo de Foucault. A priori, a dissertação explora as novas tecnologias de ensino, como a educação online, a aprendizagem digital, a inteligência artificial e a realidade virtual, destacando seu crescente impacto no cenário educacional. Em seguida, o estudo apresenta o conceito de "Panóptico" proposto por Michel Foucault. O panoptismo descreve um modelo de vigilância em que um único observador, centralizado, pode monitorar um grande número de indivíduos sem que estes saibam quando estão sendo observados. Foucault argumenta que essa estrutura de vigilância cria um ambiente disciplinar que molda o comportamento das pessoas. A dissertação então estabelece uma conexão entre as novas tecnologias educacionais e o panoptismo. Ela examina como as plataformas online, os sistemas de gestão da aprendizagem e as ferramentas de análise de dados permitem uma supervisão constante dos alunos, tanto em suas atividades acadêmicas quanto em seu comportamento online. Isso levanta questões sobre a privacidade, a autonomia do aluno e o poder das instituições de ensino. Além disso, explora como a assimetria de poder entre os educadores e os alunos pode ser ampliada pelo uso dessas tecnologias, refletindo elementos do panoptismo de Foucault. Concluindo, a dissertação destaca a importância de se equilibrar os benefícios das novas tecnologias de ensino com a necessidade de proteger os direitos dos alunos e garantir a transparência nas práticas de vigilância. Ela ressalta que, embora essas tecnologias possam ser ferramentas valiosas para o ensino, é fundamental que sejam usadas com responsabilidade e em conformidade com princípios éticos, de modo a não reproduzir estruturas de poder opressivas semelhantes ao panoptismo descrito por Foucault.

Palavras - Chave: Novas Tecnologias, Ensino Aprendizagem, Panóptico, Vigilância, Poder, Educação Digital.

ABSTRACT

This dissertation addresses new teaching-learning technologies from the perspective of the "Panopticon" concept developed by Michel Foucault. The objective is to analyze how these technologies shape power and surveillance relations in the educational context. The research is being developed at Iema plena in Carutapera - MA, which seeks to make a critical comparison with Foucault's theory of panopticism. A priori, the dissertation explores new teaching technologies, such as online education, digital learning, artificial intelligence and virtual reality, highlighting their growing impact on the educational scenario. Next, the study presents the concept of "Panopticon" proposed by Michel Foucault. Panopticism describes a surveillance model in which a single, centralized observer can monitor a large number of individuals without them knowing when they are being observed. Foucault argues that this structure of surveillance creates a disciplinary environment that shapes people's behavior. The dissertation then establishes a connection between new educational technologies and panopticism. She examines how online platforms, learning management systems, and data analysis tools enable constant supervision of students, both in their academic activities and their online behavior. This raises questions about privacy, student autonomy and the power of educational institutions. Furthermore, it explores how the asymmetry of power between educators and students can be amplified by the use of these technologies, reflecting elements of Foucault's panopticism. In conclusion, the dissertation highlights the importance of balancing the benefits of new teaching technologies with the need to protect students' rights and ensure transparency in surveillance practices. She highlights that, although these technologies can be valuable tools for teaching, it is essential that they are used responsibly and in accordance with ethical principles, so as not to reproduce oppressive power structures similar to the panopticism described by Foucault.

Key words: New Technologies, Teaching Learning, Panopticon, Surveillance, Power, Digital Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	99
GRÁFICO 2	101
GRÁFICO 3	102
GRÁFICO 4	103
GRÁFICO 5	106
GRÁFICO 6	108
GRÁFICO 7	111
GRÁFICO 8	115
GRÁFICO 9	119
GRÁFICO 10	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O processo de ensino de filosofia, mediado por ferramentas tecnológicas (TDIC's), no mundo contemporâneo	17
2.1- A exclusão digital de alunos, no acesso às novas tecnologias	41
3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: OS DESAFIOS DO IR E VIR DA FILOSOFIA.....	44
3.1- O histórico do ensino de filosofia no Brasil.....	44
3.2 - O ensino de Filosofia como ato político.....	52
3.3- O professor de filosofia e o ato de educar para o pensar.....	57
3.4- A escola e o ensino de filosofia na escola	63
4 - MICHAEL FOUCAULT: A SOCIEDADE VIGIADA E A DOCILIDADE CORPORAL-----	70
4.1 O poder disciplinar e a docilidade do corpo -----	70
4.2 – O poder disciplinar: Uma ruptura com o poder soberano -----	77
4.3 – Mecanismos de controle e a produção de subjetividades, uma visão de Foucault sobre Freud -----	81
4.4- Disciplina e a prática escolar -----	88
5 – A PESQUISA COMO ESPAÇO DIALÓGICO	
5.1 – Espaço da pesquisa, e o contexto histórico do IEMA – IP Carutapera-	96
5.2 – A turma onde a pesquisa foi aplicada-----	98
5.3 – Resultado da pesquisa e gráficos demonstrativos -----	99
5.4-Proposta de uma sequência didática como produto, aplicada na turma 304 tec. Em administração do IEMA Pleno em Carutapera-----	129
5.4.1 – Unidade de contexto – Filosofia da ciência: ciência, tecnologia e valores-----	132
5.4.2 – A Importância da sequência didática na formação do aluno-----	140
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	142
7. REFERÊNCIAS-----	145
APENDICE -----	152

1. INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos têm ampliado a capacidade das pessoas de desenvolver atividades a distância. Uma das principais expressões dessa capacidade é encontrada nas relações laborais, cada vez com mais postos de trabalho remoto, independentemente da qualificação ou especialidade da tarefa. Questiona-se se essa realidade, que apresenta inúmeras vantagens, é capaz de alterar a noção de trabalho subordinado.

Usualmente se apregoa a evolução para um modelo de trabalho com efetiva autonomia e flexibilidade, porém a realidade vem contrariando esses dizeres, visto que as pessoas estão trabalhando e produzindo cada vez mais, de forma disciplinada, isolada e competitiva. Fica o questionamento: será que essa evolução, em realidade, não diz respeito aos mecanismos de direção e controle do trabalho? Para responder estas indagações nada melhor do que recordar a teoria panóptica e comparar os seus elementos com as atuais características da aula remota.

Esta pesquisa buscará tecer, a análise de uma experiência de trabalho e implementação de atividades remotas, no ensino de Filosofia, com as turmas de 2º ano do Instituto de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão - IEMA, localizado em Carutapera, no interior do Maranhão.

Durante o auge da pandemia do Covid -19, que fez, com que as aulas em todo o estado do maranhão, bem como, em outros estados da federação, durante ano de 2020 fossem paralisadas na modalidade presencial. Passando para a interação da sala virtual criada pelos professores de cada componente curricular via grupos de WhatsApp, e perdurada até setembro de 2022 devido o prédio do IEMA, ainda está em construção.

Na impossibilidade do encontro presencial em sala de aula e do diálogo entre professor e aluno, a tecnologia tornou-se o fio condutor, essencial neste momento desafiador para a educação em todos os âmbitos e sentidos. Provavelmente a pandemia de covid-19 (SARS-Cov-2), será considerada a grande responsável por ocasionar intensas mudanças e transformações sociais e educacionais.

Devido a estes fatores, é bem possível, que seja considerada como o marco do início, de um novo século para a educação, ou mesmo, como partida para um

novo jeito de se trabalhar na educação, e neste caso, um novo jeito cheio de desafios para o ensino da filosofia.

O ato de ensinar filosofia em escolas do ensino médio – técnico de tempo integral é em si um desafio imensurável, que a cada dia apresenta um novo obstáculo a ser superado. Consideramos ser constate o processo de resgate do pensamento filosófico nas aulas, como também um desafio apresentar as propostas temáticas e variantes que o ensino de filosofia exige.

No ensino médio - técnico, a filosofia bem como as demais ciências humanas, parecem-nos, não serem consideradas tão importantes ou mesmo valorizadas por todo o arcabouço histórico e cultural que possuem e produzem.

Em muitos momentos, a visão que se percebe em relação a filosofia nas escolas, é que esta seja somente mais uma disciplina que existe para compor ou mesmo complementar a carga horária de professores, não sendo considerada em sua totalidade em quanto ciência que contribui, forma e emancipa o pensamento do ser humano que com ela tem contato.

Na escola técnica e de tempo integral, a situação do ensino de filosofia torna-se ainda mais agravante, uma vez que esta, além de ter sua carga horária reduzida, em determinados momentos, parece-nos que há necessidade de demarcar o seu próprio espaço, que lhe é reservado para reflexão.

Contrariando assim, os procedimentos de ensino com moldes capitalistas, que busca preparar mãos de obras baratas para o mercado de trabalho. De tal forma, cansa-se o corpo e adormece a mente do menino favelado, que deseja no dizer popular, ser alguém na vida.

Mas, que lhe é tirado o direito de ter acesso aos bens maiores da humanidade, dentre estes bens, destacamos o bem maior que é a capacidade de reflexão e questionamento da sociedade na qual ele existe.

Partindo dos pressupostos acima citados, voltamos o nosso olhar para a filosofia no ensino médio – técnico que é proporcionado pelo lema Pleno em Carutapera, onde o ensino de filosofia sofre as atribuições de competir com as demais ciências da BNCC, na busca de espaço para a sua existência.

Compreendemos, que o que pôde contribuir com o aprendizado durante as aulas remotas, foi um fator que Foucault, a algum tempo atrás nos observava que é, a necessidade de disciplinar o corpo para que se apreenda o conhecimento que ali está sendo repassado de forma remota, ou mesmo durante

as aulas on line quando o aluno necessitava ficar de 4 a 5 horas frente a um computador ou na tela de um aparelho de celular participando das aulas via Google meet.

Temos ciência do quanto isso foi perturbador, pois exigia do estudante atitudes que até aquele momento ainda não tinha sido experienciada por estes. Durante as aulas on line, os alunos tinham que deixar as câmeras ligadas, e em muitas situações alguns ficavam com vergonha por que não queriam ser reconhecidos naqueles espaços humildes em que se encontravam, mesmo sendo aquela a sua realidade. Aqui lembramos o panóptico¹ onde uma só pessoa – O Vigilante - ficava observando os prisioneiros, sem que estes pudessem saber, se estavam ou não sendo vigiados, o vigilante neste caso está personificado na figura do professor.

Nos anos 2000, com Facebook, Instagram, Whatsapp e Amazon, estavam dadas todas as condições para o surgimento de um perfeito panóptico digital. A diferença para as primeiras estruturas panópticas, é que agora não há um chefe ou patrão que olha tudo, os computadores se encarregam disso e obviamente fornecem dados para as agências de inteligência.

Não é preciso muito esforço para saber que tudo que fazemos vem sendo vigiado. O “camarada” Google sabe mais que nossa família sobre hábitos de consumo, preferências políticas, preferências alimentares dentre outras preferências.

Num país como o Brasil, rasgado por inúmeras contradições como analfabetismo e analfabetismo funcional, falta de saneamento básico, multiplicação de favelas e casebres por todos os cantos do país, mas acima de tudo, instabilidade de renda e trabalho pelo povo, torna-se um grande desafio à inclusão digital no atual contexto em que nos encontramos, no entanto, esta inclusão se faz necessária.

A concepção de panóptico foi empregada pelo filósofo utilitarista Jeremy Bentham, no final do século XVIII, para se referir a uma estrutura arquitetônica específica na qual, como a própria etimologia do termo revela, tudo e todos podem ser vistos.

¹ Uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785. O panóptico é um prédio de arquitetura arredondada, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados.

De acordo com o autor inglês, o panóptico trata-se de uma casa, onde pessoas são mantidas sob inspeção, particularmente em casas penitenciárias como: prisões, abrigos, lazaretos, fábricas, hospitais, colônias de trabalho, manicômios e escolas com um plano de conduta (BENTHAM, 1843, p. 37).

Sendo assim, a teoria elaborada por Bentham propõe procedimentos de controle instaurados em diferentes instituições sociais, os quais são viabilizados por um projeto arquitetônico em comum, como forma de intensificar, por um lado, a contínua sensação de estar sendo observado e de garantir, por outro, a constante vigilância sobre as ações e os comportamentos dos indivíduos ocupantes desse espaço.

Segundo Bentham, a estrutura básica dos prédios institucionais é um recurso efetivo tanto para se observar as condutas dos ocupantes do espaço em questão a partir da área central quanto para se “obter poder de uma mente sobre a outra” (BENTHAM, 1843, p. 39).

Com o intuito de atingir o efeito da vigilância e o do poder sobre os monitorados, o filósofo inglês propõe uma estrutura arquitetônica que os induza a acreditar ou a se sentir constantemente observados por um inspetor onipresente.

Assim, tais indivíduos são condicionados a vivenciar uma permanente sensação de apreensão por julgarem estar sendo vigiados, ainda que ninguém esteja de fato os observando (STEADMAN, 2012, p. 16). Por meio dessa tática, os sujeitos monitorados sentem-se inevitavelmente coagidos a se autodisciplinarem.

Diferentemente de Bentham, Foucault (1987) problematiza os procedimentos e os efeitos do panoptismo nas instituições ao considerá-las como disciplinares pelo fato de induzirem o exercício e a perpetuação do poder, de modo velado, por meio de uma organização que intervém diretamente na conduta de cada sujeito.

Ao mesmo tempo, esse dispositivo também visa segmentar os indivíduos do restante da sociedade, assim como dentro do próprio espaço institucional – ao separá-los em blocos e unidades específicos para cada grupo –, como uma maneira de não apenas estreitar o controle e a disciplinarização sobre os indivíduos, mas principalmente de conduzir o poder de forma automatizada e desindividualizada (FOUCAULT, 1995, p. 242; 1987, p. 167).

De acordo com Foucault (1987, p. 165), a segmentação dos indivíduos dentro das instituições, passou a ser utilizada como um recurso de primeiramente identificar padrões para posteriormente classificar e distinguir os sujeitos, conforme os seus graus de normalidade ou de anormalidade.

Por meio dessa separação, torna-se possível modificar ou mesmo moldar o comportamento disciplinar dos indivíduos considerados anormais, ou que não se encaixam em um parâmetro previamente estabelecido pela instituição, viabilizando que condutas padronizadas sejam progressivamente instauradas nesse espaço como forma de disciplinarização.

Considerando os aspectos de segmentação, classificação e organização dos indivíduos, Foucault (1987) contempla o panoptismo como um mecanismo muito eficiente de inspeção pelo fato de visar remodelar persistentemente as condutas de cada um, desvelando-se, portanto, como uma espécie de laboratório de poder.

Partindo destes pressupostos, voltamos o nosso olhar, para este novo modelo de panóptico que ganhou força durante as aulas remotas, principalmente no período da pandemia da Covid 19, onde as escolas recorreram ao ensino remoto, para continuar o processo de ensino aprendizagem.

Muitos desafios foram surgindo, dentre eles destacamos o compromisso dos estudantes na permanência durante as aulas, que em alguns momentos eram também on line.

Essas aulas, requeriam dos alunos uma disciplina no processo de aprendizagem, e justamente foi a ausência dessa disciplina do corpo que gerou muitas situações problemas, o aluno entrava e saía da sala virtual na hora que queria, a maioria não participavam diretamente das aulas, não entregavam os trabalhos e muitos deixavam o celular ligado, mas não acompanhavam as aulas.

Esses fatos então, despertaram o nosso olhar, para compreendermos a partir do pensamento Foucault sobre o panóptico, a importância da disciplina do corpo como ponto importante do processo de aprendizagem e o poder exercido pelo vigilante – professor- sobre o aluno.

A presente pesquisa tem a intenção de investigar a importância do processo disciplinar do corpo, durante as aulas remotas e on line na apropriação do conhecimento filosófico. A partir da concepção de panóptico desenvolvida por Foucault, como prática metodológica de ensino-aprendizagem aplicada à

disciplina de Filosofia, no âmbito escolar da educação básica do ensino médio – técnico, de tempo integral e tem como base teórica a sua obra vigiar e punir.

Esta pesquisa é uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa da situação do ensino de filosofia no IEMA Pleno em Carutapera, tendo como base as pesquisas via questionários e entrevistas, juntamente aos alunos e alunas desta unidade de ensino.

Por fim, a pesquisa tem como objetivo pensar o ensino de filosofia na modalidade remota partindo da concepção disciplinar do corpo, a fim de desenvolver no estudante o ato do pensamento crítico e o ato de criar novos conceitos, fazendo com que ele escape da chamada sociedade de controle e de seu pseudos filósofos.

Dessa forma, espera-se que os problemas e as questões apresentadas nesta pesquisa contribuam para desenvolver, nas escolas, um ensino de filosofia da diferença dialogado com o pensamento estruturado, a partir das noções disciplinar do corpo e dos micro poderes estabelecidos por Foucault.

2. O processo de ensino de filosofia, mediado por ferramentas tecnológicas (TDIC's), no mundo contemporâneo.

A sociedade ao longo do tempo vem passando por muitos processos de mudanças, dentre os quais, aqui observamos, a mudança proporcionada pela tecnologia, que se estende até o campo educacional, na sala de aula hoje, é quase que impossível não termos a presença das novas tecnologias na turma, em sua grande maioria estão presentes nas mãos dos alunos e alunas, que constantemente estão conectados com o mundo virtual, dos jogos, das redes sociais ou navegando nos sites de pesquisas do seu interesse.

Por um longo tempo pretérito, as tecnologias eram tidas como barreiras, e o uso de celulares ou outros aparelhos tecnológicos em sala de aula eram proibidos, hoje ainda é, em algumas escolas, principalmente nas cidades do interior, onde hoje até o sinal do Wi Fi, possui senha para que os /as discentes não acessem a rede de internet que a escola possui.

Fatores como estes citados no parágrafo acima, abrem para nós um imenso espaço para reflexões, tendo em vista, que estamos vivendo e construindo um mundo e uma sociedade cada vez mais tecnológica, também é fato, que o

advento da tecnologia, deixa excluído e continua a excluir um bom número dos nossos jovens protagonistas, que por diversos fatores não conseguem ter acesso a esses bens tecnológicos.

Um dos fatores preponderantes que aqui citamos, é o fator econômico, levando em consideração a realidade dos jovens estudantes, que são filhos de pai e mãe pertencentes a classe de trabalhadores, rurais, pescadores, dentre outros, que diariamente têm que decidir entre, colocar comida na mesa, pagar dívidas e em determinados momentos pensar em comprar um aparelho celular para o filho, estes fatores que citamos são decisórios para o acesso ao mundo tecnológico, pois implicam diretamente na vida econômica da família e do próprio estudante.

O ponto de vista dicotômico que envolve as práticas sociais construídas no contexto offline² (real) e online (virtual), hipoteticamente, não fazem mais sentido no mundo e realidade atual em que vivemos.

Estamos inseridos em um contexto de práticas sociais híbridas em razão da diminuição, cada vez mais acentuada, entre o que experienciamos e produzimos na sociedade, em decorrência dos avanços produzidos pelas tecnologias da informação, e da comunicação nos últimos 25 anos que antecedem essa geração imediatista que temos hoje.

Estamos em um novo tempo, e temos uma nova geração de alunos/as que muito cedo, começaram a ter contatos com os aparelhos tecnológicos, os jovens dessa nova geração participam do desenvolvimento e da implantação da internet, muitos vivenciaram sua consolidação, outros a encontraram já consolidada.

Estes jovens são imigrantes dessas tecnologias acompanhando o ritmo intenso de atualizações tecnológicas e acesso à informação, que chega constantemente até eles /elas por meio das redes sociais das quais são usuários/as, e que frequentemente estão acessando como por ex: whatsapp, face book, twiter e instagran.

Essa juventude contemporânea tem em si o espírito da curiosidade, e essa curiosidade, que lhes acompanham de forma natural, têm pressa em conseguir

² Que não tem ligação direta ou remota a um computador ou a uma rede de computadores, como a Internet (ex.: *modo off-line*).

o que almejam, sabem onde buscar a informação e tem facilidade em conseguí-la, segundo o trecho de Periscinoto (2008) extraído do site www.callcenter.inf.br, nos consolida que:

O acesso fácil às informações, trazido pela internet, temperou o caldo de cultura. O resultado é que, para extrair ao máximo as potencialidades dessa talentosa geração, é necessário abrir-se ao diálogo. Fazê-los entender é muito mais produtor do que simplesmente mandar. Para essa geração, a hierarquia não é um argumento-fim. Sem contar a falta de formalidade desses jovens, cuja educação sempre privilegiou a individualidade – e suas manifestações.

Como podemos observar na passagem acima, trata-se de jovens que foram criados em um ambiente familiar onde a hierarquia familiar cedeu lugar ao diálogo. É mais produtivo levá-los a pensar sobre tal assunto, do que prover o conhecimento pronto.

E aqui refletimos também a realidade dos jovens onde não existe a presença do diálogo, onde não existe a orientação ou o acompanhamento familiar, e mais ainda, do jovem que é desprovido do fator família, portanto, apresenta-se um desafio que a escola já exerce, mesmo não sendo o seu papel, que é o espaço do ser família, em determinados momentos se portando desta forma, por um fator de necessidade, mas uma vez reafirmo, papel este que não é o da escola, mas que a escola não pode ser omissa.

Trazemos aqui outros autores que corroboram com suas reflexões no que nos predispomos a refletir, Silva e Trevisol (2012, p.8) consideram essa geração como a “de autoestima mais elevada de todos os tempos”. Estes jovens são ativos na apropriação do saber e imediatistas, acreditam que tudo acontece, ou deveria acontecer, na velocidade da internet, vivem na cultura da tecnologia, das relações virtualizadas, são os jovens da cibercultura³ (LEVY,1999).

Temos uma geração de seres humanos, que está sendo edificada e construída, a partir dos valores que as tecnologias impõem sobre a sociedade,

³ A palavra cibercultura provém da junção das palavras cibernética e cultura. "Ciber" seria o diminutivo de cibernética, uma ciência voltada para uma tecnologia avançada. No caso, a cibercultura relaciona a tecnologia, o virtual (por exemplo a internet) e a cultura. O termo contempla todos os fenômenos relacionados ao ciberespaço, aqueles fenômenos associados às formas de comunicação mediadas por computadores. O Dicionário de Inglês Oxford lista o uso do termo "cibercultura" em 1963, quando A. M. Hilton escreveu o seguinte: "Na era da cibercultura, todos os arados puxarão a si mesmos e os frangos fritos voarão direto para nossos pratos.

vazia e inoperante diante do caos na construção da identidade do ser humano, que também é um aprendiz para a vida na sociedade.

Os avanços, as constantes atualizações tecnológicas e a grande influência cultural na sociedade da segunda metade do século XX até o momento, têm causado uma virtualização das ações, do comportamento afetivo e até mesmo moral dos adolescentes, adolescentes estes que estão diretamente vinculados/as com a escola, essa virtualização podemos encontrar definida por Levy. Segundo Levy (1996, p.5) entende-se virtualização como:

A palavra vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferente.

Como podemos observar na citação acima, o autor não define o virtual como o oposto do real, mas como uma diferente maneira de ser. Compreendendo que as interações realizadas no ciberespaço são dotadas de realidade em potencial, e onde constituem-se por informações das mais diversas origens, interligadas e com potencial para modificarem a estrutura do pensamento humano, que a cada instante necessita ser adequado as novas realidades tecnológicas e informacionais.

Quando o autor nos afirma que o virtual não se opõe ao real, podemos considerar essa afirmação como uma forte ligação e um meio quase que indivisório entre o mundo virtual e o mundo real, que compõem o cotidiano dos jovens que estão na sala de aula, que vivenciam essa realidade e que usam destes mecanismos para desenvolverem sua aprendizagem.

É interessante que percebamos que o virtual se atualiza constantemente e que, portanto, surge a necessidade, dos que estão em sala de aula mediando a aprendizagem, de se atualizarem, para assim poderem juntamente com os alunos/as construir uma aprendizagem emancipatória.

Torna-se importante que compreendamos as tecnologias de informação e comunicação, como elementos fundamentais para a mediação das relações entre as pessoas e de forma contundente entre o aluno/a e o conhecimento, levando em consideração que o conhecimento está cada vez mais virtualizado.

Podemos considerar as TDIC's⁴ como instrumentos que dão base a um novo modo de relação e de vivência, que sustentam conceitos como a “cibercultura” termo cunhado e muito usado por Levy.

Segundo este autor, tem-se alterado as relações sociais e, mais amplamente, as relações pedagógicas, que, influenciadas por tais mudanças, busca-se reinventar, como bem nos coloca Levy quando afirma que:

Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Audiovisual, “multimídia” interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância [...] (LEVY, 1999, p.169).

Ao longo dos tempos, diferentes métodos têm surgido para tornar a sala de aula, uma sala mais dinâmica que favoreça a aprendizagem, e as tecnologias, têm se aliado de forma positiva a lousa e ao pincel, para diversificar os modos de apresentação dos conteúdos e atingir mais efetivamente esses alunos/as imediatistas por natureza, e que muito cedo são adentrados no mundo virtual.

Nesse momento, o papel do professor/a se renova, tanto pelo ensino dito tradicional quanto pela nova mediação do conhecimento possível por causa das novas tecnologias.

As técnicas de ensino-aprendizagem que são mediadas pela tecnologia e aqui incluímos com muita responsabilidade as hipermídias, as redes de comunicação interativa que compõem a cibercultura. Mas o ponto mais importante se encontra em um novo modelo de ensino, que valoriza conjuntamente a aprendizagem personalizada e coletiva em geral, e que de acordo com o exposto por Levy que nos diz, que:

O essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. (LEVY, 1999 p. 158)

Podemos perceber no fragmento de Levy acima citado, que dentre as novas funções do professor em meio a todo este mecanismo tecnológico,

⁴ As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são um conjunto de tecnologias que permitem a comunicação, o acesso e a produção de informações. Elas têm transformado a forma como as pessoas se relacionam, trabalham, aprendem e se comunicam.

consiste o fato de que o professor não é o portador do conhecimento, uma vez que, o conhecimento poderá ser encontrado com muita facilidade em redes e sites de pesquisas com os quais os/as estudantes têm contato direto, por isso entra aí a ideia de que o professor/a deve ser o animador/a (LEVY, 1999), papel esse que a priori parece diminuir a importância do ser docente.

Entretanto quando bem observamos, percebemos que de fato, é esse o papel exercido na sala de aula pelo professor/a, onde se usa de forma responsável e madura as novas tecnologias, pois de acordo com Levy, quando este reflete sobre o novo papel da pedagogia, que favorece a aprendizagem personalizada e a aprendizagem coletiva o docente passa a ser o animador da inteligência coletiva de seus grupos (LEVY, 1999) e isso o faz está além de um mero fornecedor de conhecimentos dentro de uma sala ele/a passa a ser um/a, instigador/a da inteligência coletiva.

Em meio ao processo de mediação, o professor/a torna-se, o instrumento direcionador do estudante, conduzindo-o em direção ao conhecimento. Dewey, em seu livro “Experiência e Educação” (1976), escreve sobre a metodologia reflexiva e a possibilidade da educação de tornar o homem um ser independente. De imediato, ao professor é atribuída a função de condutor da emancipação do aluno por meio da apropriação do conhecimento, e aqui concordamos com Labarca quando cita Barreto dizendo que:

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada. (LABARCA, 1995 apud BARRETO, 2004, p.14)

E como nos explica Neto em seu artigo publicado na revista Ponto e vírgula da Puc/SP:

Nesse momento cria-se uma ruptura entre o que ocorre tradicionalmente na escola e o que a tecnologia e o novo modo de vida em que essa geração está inserida oferecem. Enquanto o ensino básico ainda prega metodologias tradicionalistas, ao encontrar-se na educação superior, o aluno precisa andar com as próprias pernas sem o auxílio constante do professor entregando a ele o conhecimento pronto. (NETO, 2017 - p. 59-72).

A ruptura que o autor expõe é interessante, porque é uma fuga do modo tradicional de se produzir e repassar o conhecimento, é uma superação do estilo que vinha sendo perpetuado na escola, é um conjunto de novos fatores que se acresce a escola e que a faz torna-se nova dentro do novo modo de vida da geração que lhe é pertencente e que necessita andar com as próprias pernas, pelos caminhos que por si só ou com o auxílio do animador constroem.

A tecnologia é preponderante na vida desta nova geração, portanto, para que aja um aprendizado bem enraizado, as metodologias tradicionais deveram ser adequadas ou superadas, caso contrário o conhecimento será sistemático e estrutural não possibilitando uma emancipação cognitiva do discente.

O problema, que podemos perceber nessa estrutura tecnológica presente nas escolas, é a institucionalização do conhecimento, e isso o faz fragilizar-se como meio de emancipação dos saberes, que em tese devem ser presentes na formação do todo e de todas as partes que envolvem os pupilos do conhecimento.

Quanto a essas concepções, acima analisadas, vejamos bem o que Levy nos coloca, para assim gerarmos reflexões e entendimentos, sobre todos os fatores que envolve essa questão do tradicional e o advento dos tempos tecnológicos, dos quais somos objetos e laborantes na construção cognitiva das mentes presentes em sala de aula, Levy coloca-nos então que:

A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso à educação, não é tanto a passagem do “presencial” à “distância”, nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada de saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LEVY, 1999, p.172)

A partir das reflexões de Levy, percebemos a importância da ruptura que envolve os conceitos da educação tradicional, e segundo a qual o aluno é considerado como um elemento passivo e receptor do conhecimento, e o docente, é considerado a fonte de tal conhecimento. Nessa nova realidade, a tecnologia pode ser compreendida como um meio de democratizar a educação e possibilitar o acesso a uma formação verdadeiramente emancipatória (BELLONI, 2005).

Falamos muito em educação emancipatória, porque defendemos e acreditamos na ideia, de que o verdadeiro conhecimento emancipa a mente do discente, e vemos, que essa emancipação pode e deve ocorrer também, por meio de uma educação que faz uso de instrumentos tecnológicos.

Considerando o atual cenário educacional do pós pandemia, a chegada e a unificação das TDIC's nos revelam a problemática, de como faremos para transpor a ruptura entre ensino presencial (tradicional), e o ensino tecnológico que fez uso das ferramentas como: Google Clasrom, Whatzapp e o Meet, dentre outros, durante a pandemia da Covid 19.

Todo esse cenário durou até setembro de 2022, quando retornamos às aulas presenciais no prédio do IEMA em Carutapera e que possibilitaram uma aprendizagem, de modo a minimizar o choque dos alunos na migração de uma modalidade de ensino para a outra, e esse choque foi muito presente e forte no IEMA - pleno de Carutapera e de maneira mais forte a partir de setembro de 2022, mês e ano em que iniciamos o ensino presencial com os alunos/as desta instituição.

Considerando a necessidade de superar essa ruptura, entre ensino tradicional e ensino tecnológico, que é muito perceptível, por vários fatores que perpassam principalmente pelo econômico, sendo este o fator principal, que em muitas situações é o ponto determinante para que aconteça essa superação, tendo em vista que vivemos em uma sociedade de desiguais economicamente expondo, mais considerando, a possibilidade certa de que o ensino cada vez mais será versado entre as modalidades, on line e presenciais in loco, portanto levando em consideração tudo isso, Castells nos afirma que:

O que está surgindo, porém, nas universidades de qualidade é a combinação do ensino on-line à distância com o ensino in loco. Isso significa que o futuro da educação superior não será on-line, mas em rede entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja cada aluno. A comunicação mediada por computadores está se difundindo em todo o mundo, embora apresente uma geografia extremamente irregular [...] (CASTELLS, 1999, p.487).

É fato que cada vez mais, o mundo está de forma sistemática, organizando-se dentro de uma cadeia de redes de computadores, por meio da qual a comunicação se dar paulatinamente, e cada vez mais intensiva por meio

das redes sociais, que hoje também estão ganhando força como instrumento de ensino e aprendizagem.

Em seu livro “A sociedade em Rede”, Manuel Castells (1999), nos deixa perceptível uma tendência para a junção das técnicas educacionais, junção essa que tende a contribuir e fomentar o desenvolvimento do ensino e a apropriação do conhecimento pelo aluno/a através das tecnologias presentes em sala de aula.

Um outro autor que também colabora conosco é Carmo (1997) quando discursa a respeito dessas novas abordagens que segundo ele contribuem a seu modo e direciona-se a uma convergência dos paradigmas presencial e a distância, método muito utilizado nestes dois últimos anos tendo começado em 2019 com o surgimento da Pandemia e perdurado neste instituto in loco até setembro de 2022, que se torna possível por meio dos usos adequados das TICs, obviamente acompanhados e orientados pelo docente que rege a turma.

Salientamos, que os autores que aqui estão citados, contribuem e apresentam a importância das ferramentas tecnológicas, além de abordarem sobre a importância das novas tecnologias no processo de mediação do ensino cotidiano dos membros dessa nova geração, que são os adolescentes e jovens, e entendem que as TIC's, aliadas aos métodos de ensino aprendizagem, podem ser ferramentas que simplificam e facilitam o acesso à informação, alterando a dinâmica em sala de aula.

A partir da superação da dicotomia que esvazia o aluno/a e o desvincula do real, conduzindo-o para o sistema informacional em redes, cabe-nos entender e fazer-nos entendidos por outros, que a tecnologia pode servir para a dominação, mais também quando bem usada serve para a emancipação das pessoas, no caso aqui dos alunos, o professor como mediador, deverá ser o caminho que facilitará o processo de emancipação do estudante, sendo uma ponte entre o conhecimento tecnológico e o aluno que é usuário das ferramentas da tecnologia.

Compreendemos que a escola, exerce um papel fundamental na formação dos seres humanos, para que sejam capazes de lidar com o advento do mundo tecnológico. Essa condição de aprendizado é muito preponderante e consiste no direito cidadão de participar das transformações sociais e

tecnológicas do mundo, partindo da percepção de educação de Almeida segundo o qual:

A educação pode, e deve, interferir e interagir no processo de integração e difusão das tecnologias, visando à transformação das relações sociais, no sentido de que elas sejam mais justas e mais democráticas. Para isso, é preciso pensar em uma escola formadora de cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico. (ALMEIDA, 2009, p. 92).

Cabe a escola, que é a detentora dos mecanismos que geram a educação institucionalizada, proporcionar ou mesmo interferir, de forma positiva no processo de integração e difusão das novas tecnologias⁵, buscando meios para que de forma justa todos possam ter acesso a esses bens tecnológicos, mesmo que para isso, se faça necessário romper a bolha estrutural da exclusão entre os bem nascidos da era digital (aqueles que tem fácil acesso as tecnologias) e os sobreviventes na era digital (os que por vários motivos não conseguem ter acesso as tecnologias), este papel da escola em proporcionar as mesmas oportunidades, é de extrema importância dentro do espaço social que considera a instituição escolar o melhor modelo de formação de cidadãos para este mundo novo, que surge a partir do avanço das tecnologias.

Um ponto importante que podemos refletir partindo das premissas de Nóvoa, é a importância do fato, da escola se libertar das estruturas físicas como principal meio gerador do conhecimento, que vem prevalecendo desde o século XIX, como bem nos diz o autor, afirmando para nós que:

É necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projetos e saberes de professores, arquitetos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade. (NÓVOA, 2009, p. 88)

⁵ As escolas particulares estão investindo cada vez mais em tecnologias educacionais, buscando oferecer um ensino de qualidade e preparar os alunos para um futuro cada vez mais digital. No entanto, é fundamental que a tecnologia seja utilizada como um complemento ao ensino tradicional, com o objetivo de enriquecer o processo de aprendizagem e não substituir a figura do professor.

Para aquele momento, as estruturas escolares foram bem pensadas, em determinadas situações até superando com muita ousadia a mentalidade da época e considerando ainda o importante papel que esta instituição possui dentro da sociedade, haja visto ser o espaço da construção e aquisição do saber ao mesmo tempo, que é uma das principais difusoras da cultura como construção humana, por isso é importante destacar que as tecnologias:

São elementos relevantes do contexto que reconfiguram a situação e criam possibilidades diferentes para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, além da expressão material de instrumentos, englobam as dimensões técnica, social e cultural envolvidas em sua produção, expandem o potencial humano e propiciam que, através da internet, alunos, professores e membros da comunidade, situados em diferentes territórios, possam compartilhar experiências educativas centradas nas relações que se estabelecem em contexto virtual. (ALMEIDA, 2009, p.78).

Como podemos observar, os recursos tecnológicos bem configurados, criam possibilidades de uma aprendizagem que potencializa a dimensão técnica e expansiva do ser humano em construção, e que estão também além do âmbito escolar, é importante que se entenda e se aceite esses recursos como meios pedagógicos viáveis para um bom ensino e uma boa aprendizagem. Entretanto, é importante que não se restrinja as possibilidades destas aprendizagens, menos ainda, não nos é permitido sermos resistentes ao uso desses recursos que quando bem utilizado mediam de forma eficiente a produção do conhecimento.

O processo de ensino da filosofia em si mesmo, é uma problemática, haja visto uma complexidade de ideias categóricas em construção, voltadas para o como ensinar a filosofia e se isso de fato é possível.

A questão tecnológica vem problematizar ainda mais esse ensino, pois desvelará a necessidade de superar os métodos até então utilizado, da saída da caverna pedrática, passando por todo o processo de evolução, e a chegada do homem ao mundo da matrix onde oscila entre o real e o ilusório, tornando-se novamente um ser estranho a si mesmo, mas que se sente parte da caverna, desta vez a caverna tecnológica.

Adentrado neste espaço de conhecimento que é a escola, onde as tecnologias são fortemente presentes, como já observado um pouco mais acima, o professor precisa de certa forma ser um dominador das TIC's , para poder

apropriar os alunos do conhecimento proposto, eis que o mesmo ocorre com o professor de filosofia, que precisa, pensar dentro dessa nova ágora, que agora é digital, mais que é necessário a construção do espaço de problematização entre o real e o imaginário, Cerletti então nos observa que :

Um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento. (CERLETTI, 2003, p. 62)

Acordando com Cerletti, o processo de ensinar uma atitude perante a realidade, é desafiador a todo docente que se propõe a não ser inconsequente com o que é ensinado, entretanto, tendo em vista que estamos observando o ensino de filosofia através das tecnologias, esse desafio torna-se ainda mais elevado e requer muitas ponderações ao professor que assim e a si, se propuser esse desafio, a saber orientar o pensamento filosófico em um pequeno mundo mental em construção, dentro de um espaço estrutural e geográfico que de forma muito literal possui a presença e o acesso a essas redes sociais que o interligam com o mundo digital.

Compreendemos de forma interessante que uma aula se constitui, como espaço de construção de conhecimento, que envolve o desenvolvimento e a interatividade por meio da autonomia dos alunos. É imprescindível para isso, que reconheçamos o importante papel onde o professor é potencialmente um grande mediador ou complicador do processo de ensino, esta última ocorre de forma negativa se o docente for daqueles que mantem resistências as tecnologias. Rodrigo então adverti-nos que:

Em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos. O professor pode ter certa responsabilidade nisso, se os procedimentos de ensino que adota contribuem para alimentar o desinteresse e a indiferença. (RODRIGO, 2009, p. 37)

A pandemia da COVID-19⁶ trouxe à tona, a quantidade de professores e professoras que mantinham barreiras de resistências ao uso das TDIC's em sala de aula, o que não pode ser visto como positivo e sim como um empecilho para o avanço do conhecimento e um atraso na aprendizagem.

Em muitas situações o docente era contra por que de fato o mesmo não tinha conhecimentos de como usar as TDIC's em sala, mais jamais, dever-se-ia ter esquecido de que no contexto escolar, vive-se em constante mudanças e transformações nas abordagens pedagógicas, considerando ainda a necessidade de termos uma sociedade tecnológica e informatizada, Jordão, então nos reflete que:

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por esse motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino aprendizagem. (JORDÃO, 2009, p. 12)

Cada vez mais, torna-se impossível negar, que as transformações tecnológicas estão constantemente mais presentes na vida de toda a sociedade e os jovens costumam ser os precursores do uso de diferentes tecnologias de informação, em muitas situações alguns docentes chegam até a considerar todo o aparato tecnológico como um problema dentro da sala de aula, como já foi citado aqui em parágrafos anteriores, pois colocam em xeque também a monotonia das aulas meramente expositivas baseadas na transmissão de informação, e isso gera um desconforto para o ensino de filosofia.

Entendemos que a transmissão de conteúdo baseado em aulas expositivas já vem sendo criticado há bastante tempo, pois consideram que todos os estudantes possuem o mesmo ritmo de aprendizagem e assimilam a informação apenas ouvindo o professor, o que aqui discordamos tendo em vista que cada aluno possui

⁶ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de corona vírus, é uma pandemia em curso da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Até 26 de fevereiro de 2023, 674 993 499 casos foram confirmados em 228 países e territórios, com 6 870 099 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das mais mortais da história.

seu próprio ritmo de aprendizagem, devendo ser mudado para uma aprendizagem no campo filosófico baseado na dialética e na construção de premissas discursivas, ainda que dentro do âmbito e dos espaços dos aplicativos que são usados como métodos de ensino e das redes sociais.

Não podemos ser ingênuos e acreditar que a mera implementação da tecnologia digital na sala de aula seria suficiente para que o processo de ensino-aprendizagem esteja sintonizado com os interesses dos estudantes. [...] para quem apontam que, em um mundo “invadido por sons e imagens, estáticas e, principalmente, em movimento, com cores em profusão, a escola insiste nas monotonias da cor do quadro de giz e da voz do professor” (ELIAS; JUNIOR; CARVALHO, 2018.p. 160).

Salientamos aqui, o importante fato, de que não se trata de superar o quadro de giz ou os artefatos tecnológicos tradicionalmente utilizados em sala de aula, mas sim de se (re)pensar o quanto os próprios professores, podem ampliar suas formas de produzir conhecimento, ao participarem das dinâmicas comunicacionais das ciberculturas que são presentes constantes no modo social de se existir na escola, e que podem ser de forma muito positiva mecanismos de uso dos docentes em sua prática de ensino, haja visto que estamos vivendo num mundo com sujeitos cada vez mais interconectados, devemos refletir e considerar, pois de acordo com Elias, Junior e Carvalho (2018,p. 161) Muitas escolas, em pleno século XXI, ainda mantêm o modelo industrial, “treinando” os estudantes a desenvolverem uma postura disciplinar de obediência.

Este fato de treinar o aluno para a obediência é provavelmente uma variante negativa de um ponto de vista filosófico, e mostra-se ainda, como é importante este ensino de filosofia, ao nosso ver muito fragmentado, mas, ainda assim importante dentro deste espaço dos aplicativos usados como ferramentas pedagógicas em redes.

Mudanças educacionais vêm sendo propostas ao longo dos anos, incentivadas por organismos internacionais e nacionais, propondo métodos pedagógicos alternativos, onde a colaboração, investigação, exploração e o fazer sejam mais explorados (VALENTE, 2007).

Na sociedade a qual pertencemos atualmente, se exige profissionais melhores qualificados, uma vez que, terão de lidar com cenários em permanente

transformação, compreendemos que essas transformações que atingirão a sociedade, ela deve ter sua origem nas escolas, nas práticas de ensino dos docentes em sala de aula, e na orientação do discente para o bom uso das TIC's, observando o lado ético, e aqui o ensino da filosofia é preponderante .

O mercado de trabalho almeja que esses profissionais sejam criativos, proativos e ajam de forma colaborativa, ainda que os referidos atributos nem sempre sejam valorizados/potencializados na educação tradicional, que ensina e avalia a todos igualmente, dando relevância somente às competências cognitivas e relegando os aspectos socioemocionais a um segundo plano (MORAN, 2015).

Caso a dinâmica educacional seja reconfigurada muito abruptamente, podem surgir conflitos e angústias que o modelo tradicional não acarretava, gerando problemas de aprendizagem nos estudantes e pressões desnecessárias para os próprios professores como bem nos relembra Elias, Junior e Carvalho (2018). Pois de acordo com Aranha que diz que:

A busca pela mudança de mentalidade em relação ao que esperar de uma “aula” é um dos principais desafios a serem enfrentados no processo de inovação no ensino. E engana-se quem pensa que ele recai apenas sobre o estudante, porque o professor também precisa aprender a lidar com essas expectativas. Do ponto de vista do docente, pode-se encontrar barreiras especialmente no que diz respeito à perda de parte de sua autoridade em sala, na medida em que ele não é mais o único a ditar o ritmo das interações e a deter o poder do conhecimento. Isto é, ao se adotar essa estratégia, a interação entre professor e aluno é bem diferente das relações (ARANHA, 2015, p. 16).

Esse espaço de desafios presentes no uso das TDIC's no ensino, e de modo específico no ensino de filosofia, decorre do ensino ainda se vincular de forma muito estreita com a aprendizagem através de aulas expositivas, podendo criar no aluno a falsa ilusão que não está aprendendo ou que o professor não está atuando conforme o esperado.

Assim, torna-se necessário que haja um período de adaptação com este novo modelo de ensino, até que os discentes se sintam confortáveis com esse novo estilo de aprender (ARANHA FILHO, 2015).

Diante dos desafios que os docentes em sua maioria precisaram ou ainda precisam superar no que se refere ao uso dessas novas tecnologias, o buscar conhecer seu funcionamento é primordial, para que também o despertar filosófico por meio do ensino nesta ágora digital ocorra, mesmo com várias fragmentações, o que de fato é inevitável, uma vez que toda essa estrutura, que hoje usamos como instrumentos pedagógicos, mesmo sendo presente na sociedade já há um longo tempo, mas, como meio de ensino e aprendizagem, torna-se inovador e no mínimo desperta um olhar de curiosidade e desconfiança, nos estudantes que até então compreendiam como espaço de aprendizagem a sala de aula e o uso do quadro negro e do giz.

Essa mentalidade muito fortemente presente nos alunos, tornou-se uma barreira a superar, pois até o momento viam as redes sociais e os aplicativos como meio de diversão, e não como um caminho de estudar e de aprender a pensar.

Quando imaginamos o ato de filosofar, partindo das definições de Kant, que nos apresenta uma ideia, onde “não se é possível ensinar filosofia, mais tão somente se pode filosofar” (KANT, 1983) e quando consideramos esse novo espaço digital onde o filosofar faz-se necessário, então somos convidados a entender a importância deste ensino filosófico através dos aplicativos pedagógicos usados em redes digitais.

Consideramos e concordamos com Kant pois para este, a filosofia é um saber que está sempre incompleto, uma vez que está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e por isso não pode ser capturado e ensinado (ASPIS, 2004). Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe (KANT, 1983, p. 407).

O ato de filosofar, por sua vez, seria composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão, investigando seus princípios em tentativas filosóficas já existentes e que transmutamos para ágora digital (ASPIS, 2004).

Lemos em Kant, na conhecida Crítica da razão pura: Só é possível aprender a filosofar, mesmo que se queira ensinar a filosofia, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de

investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983).

Pensamos, que não podemos dizer que para Kant, é possível separar o filosofar da filosofia, já que o proposto exercício da razão deve ser feito sobre os sistemas filosóficos, desta vez dentro dos espaços digitais onde as escolas nos desafiam a construir um espaço de reflexão e de ensino da filosofia. O professor Guillermo Obiols, depois de analisar a passagem que aqui citamos, conclui:

(...) aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a 'pensar por si mesmos', sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (Obiols, 2002, p. 77)

Como bem podemos ver na citação acima, o aprender a filosofar é feito estabelecendo um diálogo, e esse diálogo quando se estar nas salas virtuais ou mesmo quando se estar em aula via meet, ele sofre uma perda na interação, tendo em vista o fato de que durante as aulas via meet, não se tem a certeza de que os alunos de fato estão na aula, com tudo, observamos, que com um olhar de estranheza vindo dos alunos, obtemos retorno de uns poucos estudantes, o retorno então destes alunos, de forma pragmática foi se efetivando em rede a nível de participação dos demais.

Esse ensinar filosófico, dentro das plataformas digitais que ora aqui já citamos, ele requer um planejamento, um conjunto de fatores que parte de forma massiva dos docentes, e para tanto urge o fato de que o docente ele quase que de forma obrigatória precisa ter o domínio destas plataformas e de como elas funcionam, para que com autonomia e domínio, o regente da turma delibere de forma positiva o processo do filosofar, que aqui desviando-se de Kant, dizemos o processo do ensinar a filosofia, pois consideramos que, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se está aprendendo a filosofar, mas, que já se está filosofando propriamente .

Compreendemos também, que o processo de ensino da filosofia, e aqui falamos do ensino digital, ele é inacabado e vive em uma constante construção, porque a filosofia não é um sistema acabado, e nem o filosofar, apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos (GALLO & KOHAN, 2000, p. 184).

Entendemos que somos parte deste conjunto de fatores que contribuirá para o mergulhar digital da filosofia nas plataformas de ensino. Aqui não se trata de consumir as palavras dos filósofos como se consome uma fórmula matemática. Deve-se levar o aluno, a ler a filosofia como se lê poesia: revivendo-a, ressuscitando-a, encarnando-a, reinventando-a, emocionando-se com ela, com a mesma paixão que se tem pelos jogos, que se tem pelas redes sociais de relacionamentos ou os aplicativos de vídeos e músicas (ASPIS, 2004).

É esse encanto do ato de filosofar, que a filosofia precisa despertar no aluno por meio de seu ensino, considerando-a, como uma disciplina que pode ser bem ensinada e desenvolvida dentro das plataformas digitais, Aspís nos diz que:

O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. Como a malha tricotada que só aparece se houver o ato do tricotar. O leigo desavisado não vê o tricotar na malha e não saberia refazer seu caminho. A tricoteira sabe cada passo dos pontos e ao ver o tricô pode ver o tricotar, pode, a partir do tricô, reativar o tricotar que vai produzir tricô e assim sucessivamente. O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia ou filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia. (ASPIS, 2004, p.308)

Compreendemos que o ensino de filosofia é desafiador e provocativo em si mesmo, e torna-se ainda mais, no espaço dialético da sala de aula, sendo ela a sala tradicional ou a sala digital, contudo, o desafio é maior, quando consideramos que nas plataformas de ensino, devemos considerar os fatores que podem vir a ser ou a provocar o desinteresse do aluno pela filosofia, e o desencanto pelo ato de filosofar.

Um filosofar, que provenha do espanto, mais ao mesmo tempo da admiração, em perceber que a filosofia é presente em tudo, do real ao virtual, pois onde o ser humano está presente, o filosofar o acompanha, como forma de compreensão do mundo em que este se encontra.

Independente do espaço de conhecimento que o ser humano produz ou é parte, defendemos a ideia de que o ensino de filosofia é primordial, pois o ser humano é um ser que se completa pelo ato de filosofar, tendo em vista que ao fazer isso ele se completa como animal racional, de acordo com Aspís:

Filosofar é produção de filosofia e filosofia é filosofar, então o que deve ser o ensino de filosofia? O ensino de filosofia deve ser produção de filosofia, deve ser filosofar. Isso pode parecer fácil de se entender, porém não antes de se perguntar: Ora, mas para que ensinar filosofia para os jovens na escola? Qual o papel formativo da filosofia? Se a colocamos dentro da escola, é para que cumpra uma determinada função na formação da subjetividade do jovem estudante. E que função é essa? (ASPIS, 2004, p.308).

A citação de Aspís acima, provoca-nos, a refletirmos sobre a real importância do ensino da filosofia nos meios e plataformas digitais, que aqui nos dispomos a entender, e de imediato compreendemos, que uma das funções primordiais do ensino da filosofia é a autonomia da crítica de si mesmo e do mundo que ela provoca no indivíduo.

Este é um dos prováveis fatores que torna o ensino da filosofia interessante, ao ponto de transcendermos o espaço físico geográfico, e direcionarmos seu ensino ao espaço digital em redes, pois entendemos, que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja outro e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja ele, independentemente do espaço que o discente mantenha suas relações humanas e de aprendizagem seja no modelo tradicional ou na ágora digital. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo (ASPIS, 2004).

O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo (ASPIS, 2004).

Este pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim, esse pensamento não se permite

tornar-se ação baseada nos critérios da indústria, ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar (ASPIS, 2004). Entretanto ele é, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido de libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo.

Acreditamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento, por isso julgamos importante este ensino no campo digital das redes sociais e das plataformas de ensino, no entanto, o como ensinar, transcorre para nós como um processo dubitável e incerto, considerando que esta ágora digital, pode ter várias fragilidades e incertezas, nesse ponto precisaremos que o estudante tenha, um certo interesse e compromisso consigo mesmo, durante o percurso das aulas e das rodas de conversas digitais.

Para que tudo, o que acima filosofamos venha ocorrer de modo prático, a peça central deverá estar em pleno diálogo com esse mundo das TDIC's, aqui olhamos o papel do mestre, que deve ser constantemente um aprendiz e um severo observador de si e do mundo a sua volta, que domina ou pelo menos conheça de modo empírico, o funcionamento deste ensino em redes, por meio dos aplicativos usados pelas escolas, como por exemplo o Meet , o Google Clasrom e o WhatsApp, que são os mais comuns em uso.

Uma vez, que não podemos tampouco moldar os seres jovens para serem aquilo que gostaríamos de ter sido e não pudemos ser, ou mesmo para aquilo que pensamos que somos. Tudo isso seria antes mutilação do ser em construção (ASPIS, 2004, p.313). Por tanto o papel que o mestre pode desenvolver é fundamental, como bem nos diz Langón:

A atividade filosófica do mestre consiste em gerar ou dar poder ao outro: isto quer dizer também fazê-lo responsável. Nisto reside a fecundidade, a atividade de “produzir” a capacidade de pensar, dizer e agir de outro, que implica a realização de pensamentos, palavras, ações diferentes das do mestre, que lhe escapam ao querer e ao “controle” (...). Querer que o outro pense, diga e faça o que queira, isto não é um querer fácil. (Langón, 2003, p. 94)

Esse querer não é um querer fácil, pois exigirá do aprendiz em formação, que se abdique de si mesmo, de suas vontades e desejos, de suas buscas, de seu tempo e de sua diversão, e abrace a renúncia necessária, para assim obter

êxitos em sua jornada de conhecimento e autoformação, pois, acabará sendo um convite para que seja um querer de Amor através do sacrifício.

Dito isto, percebemos o quão grandioso e desafiador é o ensino da filosofia, para além do espaço físico, quando este ensino adentra o espaço das metas tecnológicas, disponíveis em um espaço que hoje chamamos também de metaverso⁷.

Uma aula, constitui-se como espaço de construção de conhecimento, que envolve o desenvolvimento da autonomia dos alunos, nos espaços em que estes se encontram. É imprescindível reconhecer que o professor é potencialmente um grande mediador ou complicador deste processo de ensino, caso este não tenha conhecimento dessas novas tecnologias educacionais.

Todavia, vemos com um olhar de importância ao fato do professor como mediador ter o conhecimento das TDIC's, que estas não seja para o docente um instrumento estranho, mais tal como o quadro negro e o giz, as tecnologias digitais educacionais, sejam para o regente da turma um objeto de seu conhecimento e domínio, para que, assim aja, uma boa compreensão por parte do discente, em relação aos conteúdos abordados nas aulas, através das plataformas em uso para tal situação e não ocorra o despertar do desencanto e do desinteresse em aprender.

A Educação nesse novo tempo, tem como objetivo o sujeito educado, dotado de competências técnicas, necessárias para o bem viver em sociedade, comprometimento social, com conhecimento dos pressupostos científicos, isto é, um sujeito dotado de condições de intervir qualitativamente na realidade e exercer sua cidadania (ESTEVES, 2019).

E aqui observamos a importância de despertar no educando o interesse em querer aprender, para tanto, Santos afirma-nos que:

Estar aberto às novidades e querer conhecer o novo é fundamental, e isso não tolhe do educador suas posições e filosofias dos fatos, apenas possibilita ao grupo escolar a oportunidade de discutir, problematizar e expandir conhecimentos, potencializando pedagogicamente: o educador, o estudante, a escola e a sociedade como um todo. (SANTOS, 2002, p.34)

⁷ Metaverso é uma espécie de nova camada da realidade que integra os mundos real e virtual. Na prática, é um ambiente virtual imersivo construído por meio de diversas tecnologias, como Realidade Virtual, Realidade Aumentada e hologramas. Entusiastas veem no metaverso a evolução da internet. Outros enxergam nele um risco para a privacidade, e uma “droga” viciante. A implantação dessa utopia, no entanto, ainda depende do amadurecimento de algumas tecnologias, como o próprio 5G.

Observado o que Santos nos provoca na citação acima, compreendemos o importante papel que o docente possui, nesse fato de ser a ponte entre o aluno que precisa conhecer os conteúdos que estão aí para serem conhecidos, mesmo sendo antigos, para o discente em formação, esse conhecimento se torna novo, partindo disso observamos com atenção a fala do professor Gadotti quando fala-nos que:

O educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz, e para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. (GADOTTI, 2000, p. 9)

A curiosidade, que a priori deverá ser o motor central da vida do docente, pode “empurra-lo” a buscar o domínio sobre as TDIC’s, para tão somente assim, este emancipador de mentes, poder conduzir de forma pragmática o aprendizado do aluno nas ágoras digitais. Percebemos o quão complicado pode vir a ser, a vida do mestre em sala de aula, se por ventura este não der sentido aos alunos, sobre a utilidade do que eles estão aprendendo nas salas digitais.

Tendo em vista, que o processo de interação, cooperação e comunicação, fazendo uso das tecnologias colabora para o desenvolvimento da autonomia do aluno, essa sinergia proporciona um desenvolvimento do processo de aprendizagem. O entendimento e o domínio das TDIC’s pelo professor, propicia ao aluno o desenvolvimento do senso crítico, pois estimula-o, a buscar o conhecimento e favorece a construção de um conhecimento crítico pela análise individual do conhecimento encontrado e desenvolvido nas plataformas de ensino (WUNSCH e STODULNY, 2018) e durante as vídeo aulas que visam gerar a autonomia do estudante, de acordo com Kenski que afirma:

O aluno, em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. Tem tarefas a cumprir e se expõe mais facilmente, pois sempre haverá tempo e espaço para a apresentação das suas opiniões. Ainda mais, será solicitado – pelo professor e pelos colegas – a se posicionar, dizer o que pensa, tomar partido (KENSKI, 2008, p. 14).

Desta forma, ao fazer uso das TDIC's durante as aulas de Filosofia, o professor estimula os alunos e alunas, a perceberem a possibilidade de encontrar elementos para a construção de um conhecimento crítico com criatividade, ao encontro com o ideal da própria Filosofia, compreendendo que a leitura crítica de mundo pode ser utilizada independentemente dos recursos disponíveis ou mesmo independentemente do espaço físico ou digital (WUNSCH e STODULNY, 2018).

Partindo do pressuposto de que a tecnologia pode colaborar com o aprendizado, e que ela surge de alguma necessidade ou interesse humano, não podemos pensar a existência das ágoras digitais, como algo simples, emergido de uma ação humana espontânea e criativa com sentido neutro, pois esse surgimento busca viabilizar o atendimento a interesses também específicos, no caso das novas tecnologias, as salas virtuais.

Compreendendo a importância da dialética, para a produção do conhecimento crítico e valorizando o poder que a palavra tem, recorreremos as reflexões do pensador italiano Antônio Gramsci, para quem o peso das palavras é decisivo na relação entre professor e aluno e a prática pedagógica é uma ação baseada no poder das palavras, que com sua carga potencializam a compreensão do senso comum (ARAÚJO, 2022). Olhando por esse ponto de vista, poderíamos afirmar que Gramsci não concordaria com uso da TIC'S em sala de aula, supondo que sua presença na escola minimizaria o papel do diálogo.

Gramsci (1991) defende a ideia de uma escola criativa como finalidade de desenvolver o máximo possível a capacidade de autonomia e espontaneidade dos sujeitos. Nesse modelo de escola e produção de conhecimento, que cada dia mais se faz presente dentro da sociedade, observamos o preponderante papel das tecnologias e suas contribuições, por meio do ensino mediado nas salas virtuais e durante as vídeo aulas.

É interessante que comecemos também a pensar o papel importante e criativo que a escola possui, neste espaço físico, mais que também se faz presente nos espaços tecnológicos por meio das aulas mediadas pelas Tic's, nesse espaço escolar, físico ou tecnológico o ensino de filosofia, também precisa de forma cautelosa, ser repensado ou mesmo construído, haja visto a

necessidade de se desenvolver um conhecimento reflexivo e emancipador, Gramsci então nos diz que:

Desta forma escola criativa não significa escola de inventores e descobridores, ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue a inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas a função de guia amigável, tal como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 1991 p. 154).

Assim é possível pensar o uso das TDIC's na escola, e no processo de ensino da filosofia, tendo como foco o sentido de promover a autonomia e a espontaneidade, considerando de forma positiva a chegada da tecnologia ao espaço escolar, e como instrumento de ensino também para a filosofia, pois de acordo com Moreira e Kramer (2007) que nos afirmam:

[...] a expansão uniformizada de aparatos tecnológicos não elimina a diversidade das relações sociais entre indivíduos, assim como das relações desses indivíduos com o conhecimento, com o dinheiro e com seus corpos. Tampouco propicia desaparecimento de desigualdades econômicas. Assim, as diferenças, as desigualdades, as divergências e as discrepâncias persistem. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.76).

A presença da tecnologia na escola não elimina os graves problemas sociais. Isso é uma limitação importante que se apresenta. Contudo, a tecnologia presente no espaço escolar imprime de certo modo, uma imposição em relação ao seu uso (ARAÚJO, 2022, p. 56). Observando essa fala de Araújo e com ela concordando, fica-nos então de forma clara que o ensino de filosofia se faz sempre necessário, independentemente do espaço em que ele venha a acontecer, pois desejamos uma sociedade onde o indivíduo por meio do conhecimento, torne-se emancipado e emancipador.

Partindo desse pressuposto, não podemos deixar de refletir e buscar entender o papel da tecnologia na escola e na consequente formação dos educandos. Assim sendo, Gramsci (2001) não seria contra as TDIC's nas escolas, mas defenderia, uma reflexão continua sobre seu papel no modo de produção capitalista, e ao mesmo tempo como mecanismo de superação do

processo excludente do mundo digital, que muitos alunos e alunas sofrem por não terem como ter acesso a essas novas tecnologias.

2.1– A exclusão digital de alunos, no acesso às novas tecnologias.

A tecnologia chegou às escolas públicas e traz consigo a necessidade de transformação, tanto dos espaços físicos, como também da visão do professor em relação ao mundo digital que constantemente se atualiza (ARAÚJO, 2022). As TIC's, não podem ser vistas como “inimigas” do ensino por professores e pesquisados. Para Moran (2007) as tecnologias não substituíram o trabalho docente, mas permitiram que várias tarefas e funções fossem transformadas. Daí a necessidade de rever conceitos, pois segundo Moran:

Escolas não conectadas são escolas incompletas, mesmo quando didaticamente avançadas. Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível de forma online, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais. Estão fora da participação em comunidades de interesse, de debates e publicações online. Enfim, da variada oferta de serviços digitais. (MORÁN, 2013, p. 2).

Partindo dessa visão, é fundamental que o professor tenha em pauta o “como fazer” com as TDIC's, para que elas não sejam absorvidas como mais um elemento de alienação na sala de aula e não possam ser aproveitadas de forma contra hegemônica (ARAÚJO, 2022, p.50).

Se a hegemonia é o predomínio de uma vontade coletiva ainda arraigada ao senso comum, a contra hegemonia pode ser o predomínio do bom senso baseado na igualdade entre os homens (ARAÚJO, 2022, p.35).

Igualdade no sentido da justiça social, da não exploração do trabalho e possibilidade de guiar-se, a si mesmo. Observando bem esse fator da igualdade, quando voltamos o olhar para a sala de aula, é nítida a desigualdade entre os discentes, alguns advém de famílias bem providas financeiramente outros de famílias de pais desempregados, porém, o ensino deverá ser no mesmo nível de instrução para todos e todas, indistintamente de sua sexualidade, cor ou condição financeira. Conforme Bakunin (2003) define:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho. Visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas. (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Temos ciência, de que este processo de igualdade no ensino e no aprendizado, é um desafio sistematizador e brutal, por que são vários, os fatores que geram todo esse processo seletivo em sala de aula. É notório, a disparidade econômica dentre os estudantes, e isso é também um desafio provocador, pois a necessidade de inclusão de todos e todas no espaço digital, é sumariamente necessário, para a construção de uma sociedade inovadora e tecnológica.

O perfil dos alunos da escola sob a ótica da teoria das gerações digitais, que são mencionadas por diversos autores que referem-se a elas de diversas formas (OLIVEIRA e MEDEIROS, p. 2), tais como: “geração de rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber” (VENN; VRAKING, 2006); “Geração On-line”, “Geração Internet”, “Geração Conectada”, “Geração Z” ou “Geração Pontocom” (FREIRE FILHO; LEMOS, 2008); “geração Y”, “geração Z” (BORTOLAZZO, 2012); e “nativos digitais” (PALFREY; GASSER, 2011; PRENSKY, 2001).

Todavia todos esses pesquisadores consideram 1980 como sendo a década que começaram a nascer esses sujeitos que cresceram utilizando as novas tecnologias e desenvolveram habilidades que as gerações passadas (PRENSKY, 2001), os imigrantes digitais não desenvolveram, pois nasceram antes dos anos 80 e não cresceram utilizando as TIC's. Da mesma forma alguns destes autores falam sobre os excluídos digitais: pessoas nascidas após 1980, que não cresceram utilizando as novas tecnologias e que ainda não tem tido acesso as mesmas. Pierre Lévy (1999) diz que a questão da exclusão digital é evidente e crucial.

Mesmo pertencendo a uma sociedade, onde as tecnologias cada vez mais, ganham força e se atualizam constantemente, vemos uma grande quantidade de estudantes vivendo de forma excludente e alheia a essa realidade proporcionada pelas novas tecnologias, isso é um problema político, mais ao mesmo tempo é uma clareza de desigualdade que perpassa todos os campos sociais em que o adolescente estudantil vive.

Esse não acesso as tecnologias digitais e de ensino pelos alunos e alunas, é ponto central de impedimento para a produção e apropriação do conhecimento emancipador, pois a era digital constitui hoje a formação de todos os sujeitos (OLIVEIRA e MEDEIROS. Com a popularização do acesso as tecnologias dessa era, tem – se, a existência de um novo grupo de pessoas que vivenciam este processo.

Até então, os nascidos neste universo digital e que utilizavam com propriedade as novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC), eram definidos como nativos digitais. Ou se não as utilizavam, eram excluídos digitais. Mas com novos rumos para esse sujeito da atualidade. Um grupo deixou de ser expectador e passou a ser ator em um mundo cheio de novas tecnologias, os novatos digitais eram os excluídos digitais que assistiam, de perto ou de longe, os nativos digitais crescerem utilizando as TDIC's (OLIVEIRA e MEDEIROS.

Esses grupos fazem parte da geração digital, pessoas que nasceram depois de 1980, segundo Palfrey e Gasser (2011). Porém, são nativos digitais os que cresceram utilizando as novas tecnologias, e são excluídos digitais aqueles que cresceram sem utiliza-las e que ainda não utilizam.

3. O ensino de filosofia no Contexto Brasileiro: os desafios do ir e vir da filosofia.

3.1 – O histórico do ensino de filosofia no Brasil

A história do ensino de filosofia no Brasil, é uma odisseia que incomoda todo um grupo de pessoas pertencentes a classe dominante deste país, desde seu início o ensino de filosofia encontra barreiras para ser executado, pasme o porquê, obviamente esta disciplina, ela exerce um poder imenso sobre a construção do pensamento do indivíduo, ousaria dizer que ela é uma lâmpada que ilumina as trevas da ignorância e dissipa as correntes da obediência ao estado e aos poderes institucionalizados.

Obediência esta, que até o momento temos estabelecidos em nossa sociedade, vamos então adentrarmos a história do ensino de filosofia no Brasil, e aqui ressaltamos que será de forma sintética, não faremos um texto prolixo e nem demasiadamente detalhado, pois o objetivo desta pesquisa não consiste neste fator, porém o citaremos como meio de compreender o contexto no qual estamos inseridos e a problemática a que nos predispomos a pesquisar.

O ensino de filosofia no ensino médio desde seus primórdios tem sido controverso, e percebemos isso ao longo da história construída pela educação brasileira, já esteve presente durante o ensino secundário por volta do século XIX, e edificando sua permanência até os anos 70 do século XX, e durante a ditadura militar entre os anos 1964 e 1970.

Durante esse regime o ensino de filosofia fora substituído por disciplinas como a moral cívica e do OSPB, quando paramos para observar percebemos que o retorno do ensino de filosofia no ensino médio era um tema recorrente debatido entre as pessoas que defendiam a redemocratização do país nos meados dos anos 80. O ano de 2008 é que satisfará o tão sonhado anseio do retorno desta disciplina aos currículos do ensino médio.

Enquanto não se oficializava a permanência da filosofia no ensino médio, debatia-se entre os seus defensores, questões como; o que ensinar? como ensinar? e para que se ensinar a filosofia na educação básica? A essa questão do que ensinar acrescentamos um fator atual e que é objeto desta nossa pesquisa, que consiste na realidade dos espaços virtuais de ensino cada vez mais presente nas escolas, através de aplicativos e plataformas digitais de

ensino como o Meet, que mais a frente abordaremos sobre o mesmo em um subtópico.

Observamos que na sociedade do conhecimento as tecnologias da informação e comunicação impõem-se como recurso no processo de ensino e aprendizagem, cabendo aos professores assimilarem-nas como um meio acessível para o ensino de filosofia e a partir disso, através da dialética, entender como esses espaços virtuais podem colaborar de forma significativa para o ensino de filosofia que seja reflexivo, problematizador e ao mesmo tempo compreender os impactos do uso destas novas plataformas de ensino.

Retornemos então a discursão inicial que é a inserção do ensino de filosofia no ensino médio, e voltemos o nosso olhar para o ano de 1986 quando o governo imperial fundou o colégio Pedro Segundo como nos diz Teixeira et al:

A criação representou o ato político do governo brasileiro em criar um sistema oficial de ensino secundário no país. Até aquela data existiam apenas os cursos preparatórios vinculados às faculdades de Direito e Medicina existentes em Pernambuco e São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, respectivamente. Nesses estabelecimentos preparava-se o aluno para os estudos superiores ensinando-lhes o latim, o português, o alemão, o francês, a retórica e a filosofia. Até a década de 50 do século XX, muitos dos expoentes da filosofia brasileira são frutos desses cursos preparatórios e dos cursos de direito. (TEIXEIRA; ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 03).

Observamos presente na escola acima citada desde sua origem, o florescimento do ensino filosófico já nos anos 50, como aqui já salientamos, observamos que já havia um desejo de inserir os cidadãos brasileiros, pelo menos os da alta sociedade daquela época, no espaço e no contato onde a filosofia exercia importância na formação do cidadão em sua totalidade.

O colégio Dom Pedro II, possuía um objetivo político nacional que consistia em educar e preparar a elite que estava pretensa a vir a ser e a governar o país, algo nada a normal para aquela época onde os espaços de governo eram voltados para o exercer do poder da minoria sobre a maioria, considerando ainda que somente os filhos da elite brasileira acabavam tendo acesso a todo esse conhecimento e formação humanística.

Toda essa discussão naquele momento histórico do Brasil, levava em consideração o fato de ainda não ter sido criada a universidade no Brasil, por

isso surge a necessidade de que “o ensino secundário viesse a ser organizado, e para que isso viesse a acontecer foram realizados debates entre os parlamentares” (TEIXEIRA, 2012), além de ocorrerem os debates entre os parlamentares essas questões apareciam nos relatórios do ministro do império de 1834 como necessidade de se reorganizarem as aulas avulsas necessárias para a implantação da universidade.

No ano de 1835, os discursos e as preocupações do governo foram direcionados especificamente à organização das aulas avulsas em um sistema de ensino secundário á semelhança da organização napoleônica (TEIXEIRA, 2001).

O colégio Pedro II⁸, contém uma profunda e importante história na construção e edificação sólida da organização do sistema educacional brasileiro, por volta do ano de 1837, mantendo seu espírito conectado aos anos de 1834 e 1835, este colégio é finalmente criado e com uma função previamente estabelecida, a partir dos interesses dos legisladores que avaliavam a necessidade da organização das aulas menores, como ponto importante para se preparar para as aulas maiores que eram dadas nas universidades e que cogitavam-se serem criadas nesta nação.

Partindo desses pressupostos acima já mencionados, retornemos um pouco mais na história com o pêndulo do relógio, girando no movimento contrário ao comum e observaremos que o ensino de filosofia chegará no Brasil com uma comunidade religiosa muito importante dentro do arcabouço histórico da igreja católica, aqui estamos falando dos filhos de Santo Inácio de Loyola, ou

⁸ O Colégio Pedro II é uma instituição de ensino público federal localizada no estado brasileiro do Rio de Janeiro. Faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. É o terceiro mais antigo colégio em atividade no país, depois do Ginásio Pernambucano e do Atheneu Norte-Riograndense. A escola foi criada em homenagem ao seu patrono, o Imperador D. Pedro II.

Fundado durante a regência do Marquês de Olinda, Pedro de Araújo Lima, integrava um projeto civilizatório mais amplo do Império do Brasil, do qual faziam parte a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Arquivo Público do Império, seus contemporâneos.[5] No plano da educação, uma parcela significativa dos autores entende que o colégio pretendia formar uma elite nacional. Outros, porém, apontam para limitações desta visão, sugerindo outras motivações para a criação do Colégio, principalmente ao destacar que a transformação do Seminário de São Joaquim em Colégio de Pedro II seria baseada na ideia da Reforma da Constituição em 1834, de construir um modelo, já que as províncias conseguiam estabelecer seu sistema de ensino local.

O Colégio priorizava a educação e a formação de uma elite local, buscando preencher os quadros das lideranças do país, com um currículo que servia a estes interesses, como ocorria em alguns estabelecimentos de ensino da Europa

como todos conhecem no modo comum, estamos falando da Companhia de Jesus, e isso já no século XVI, precisamente nos ano de 1553.

Esses religiosos que citamos no parágrafo acima, exerceram grande influência na história da educação no Brasil e é inegável a sua grande contribuição, mesmo entendendo que isso era possível pelo grande poder que a igreja possuía, tanto no quesito religioso, quanto no status quo do estado, lembrando ainda que se tinha as sombras da inquisição, o que ainda mais dava-lhes poder e autoridade enquanto instituição, que podia punir o corpo mais salvar a alma. Em meio a todo esse contexto onde os Jesuítas também eram os responsáveis pela educação além da catequese dos povos indígenas e dos povos das colônias, buscavam como responsabilidade mor, a propagação da fé cristã.

A educação estava, na época, segundo Cartolano (1985), voltada para os setores da elite dirigente, com conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical, sem base natural e nacional, que servia de deleite ao colono branco, rico e católico.

A cultura filosófica passa a ser “mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20). Era uma simples reprodução de ideias, e os Jesuítas faziam isso com muita eficiência, pois encaixavam-se entre aqueles que tinham recebido essa educação elitizada, portanto:

A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (COSTA., 1967, p. 8).

Este olhar voltado para a filosofia como uma disciplina livresca, que vemos na citação é nos compreendida quando paramos para perceber que este conjunto de pensamento filosófico já chegava até o Brasil pronto, tão somente para ser aplicado.

Todo esse contexto deixou traços marcantes no processo educativo do povo da colônia. No que diz respeito à Filosofia, ela se constitui mais precisamente como assimilação, registro, comentário, eco de escolas e correntes estrangeiras (COSTA, 1967).

A *Ratio Studiorum*⁹ foi a máxima expressão do esforço de sistematização do conhecimento, constitui-se na organização e no plano de estudos dos jesuítas. Subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo (filosofia da salvação), que se alicerçava, por sua vez, na procura de uma ortodoxia definida pelos próprios jesuítas e que levava a expurgar os textos dos autores que se afastassem das ideias de Sto. Tomás de Aquino e Aristóteles. Segundo Costa (1960), lê-se na terceira regra que: os intérpretes de Aristóteles que desmerecem da religião cristã não sejam lidos nem mencionados na escola, sem grande escolha; e acautele-se que os discípulos se lhes não afeiçoem.

A Filosofia servia para incutir uma determinada doutrina, prevenir possíveis desvios em relação a ela, bem como, defendê-la. Isto prova papel militante e teológico da Filosofia na época. Destinava-se ao preparo da elite intelectual marcada pela maneira árida de pensar e de interpretar a realidade. Segundo Cartolano (1985), os estudos se compunham de quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante), e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente).

Aqui giramos o pêndulo do relógio um pouco mais no sentido pretérito e retornamos a nossa fala sobre o papel dos Jesuítas como peças fundamentais do desenvolvimento da educação por meio da catequese, compreendendo que eles permearam o Brasil com suas doutrinas mais também irromperam as questões ideológicas e culturais, acrescentando um valor a questão educacional.

Em 1556, fundaram o colégio jesuíta da Bahia, que no dizer de Leite (1938), foi a primeira Faculdade de Filosofia, primeira e única, no século dos quinhentos a partir de então foram criados diversos colégios em várias partes do Brasil:

⁹ O *Ratio Studiorum*: foi uma coletânea desenvolvida pela Companhia de Jesus com 467 regras filosóficas que os professores deveriam seguir. em 1599, foi publicado por um padre italiano, o *Ratio Studiorum* que viria a ser o manual educativo “oficial” dos jesuítas, adotado em todos os seus colégios. Língua, literatura, poesia, história, retórica, lógica, combinados com matemática, geografia, filosofia ciências naturais e outras disciplinas religiosas compunham um documento curricular bem organizado e detalhado. Nele também havia a orientação da metodologia, a distribuição de prêmios que deveriam ser dados aos melhores alunos, assim como os castigos. Aliás, como bons cristãos, não eram muito afeitos aos castigos corporais e preferiam estimular as boas atitudes do que punir os erros.

em 1554, o Colégio Santo Inácio, em São Paulo; em 1567, o Colégio do Rio de Janeiro, onde a Filosofia começou a ser ensinada a partir de 1638. Este colégio foi incorporado a seu correspondente em Coimbra, com o título de Real Colégio das Artes, em 1652, o Colégio de Nossa Senhora da Luz, em São Luís do Maranhão, neste mesmo ano o Colégio de Santo Alexandre, em Belém, no Pará; em 1654, o Colégio de São Tiago, em Vitória, no Espírito Santo. Em 1572, começa a primeira classe de Filosofia ou Artes, no colégio da Bahia. (LEITE, 1965, p.59).

Entendemos como ponto importante, citar o ano e o nome das escolas fundadas pelos jesuítas, inclusive em São Luís, por que vemos que a filosofia no Brasil em sua origem é amplamente unificada com a companhia de Jesus por meio de seus frades, vindos da Europa com as navegações portuguesas.

Os jesuítas procuravam desenvolver em seus discípulos atividades literárias e acadêmicas que cumprissem o ideal de homem culto, para tal defendiam a preservação do dogma, da autoridade, da tradição escolástica e literária e rejeitavam a ciência e as atividades técnicas e artísticas. Consequentemente, a formação educacional católica não valorizou o espírito crítico, a pesquisa e experimentação.

Dentro de todo esse arcabouço a educação brasileira foi moldada pelos jesuítas, principalmente o ensino de filosofia, pois o projeto político - pedagógico dos jesuítas era uma interpretação adequada ao tomismo, segundo a escolástica Portuguesa, Martins nos confirma que:

Os jesuítas preocupavam-se em perpetuar e resguardar a interpretação escolástica de São Tomás e Aristóteles. Dessa forma preservavam também a veiculação dos dogmas e dos princípios tradicionais da doutrina católica, pautadas na autoridade, no espírito conservador e na disciplina, com o intuito de preparar os estudantes de Filosofia para o curso de Teologia. (MARTINS, 2013, p. 313)

Observamos na fala de Martins, a forma em que a filosofia naquele contexto histórico do século XVI era submissa a teologia, não por livre vontade, mais condicionada pelo sistema educacional orquestrado e sistematizado pela igreja católica. No período colonial o ensino de filosofia tinha seu conteúdo vinculado as ideias fundamentais da doutrina tradicional católica.

Em 1759, devido à reforma realizada pelo Marques de Pombal, os jesuítas foram expulsos da colônia, “fato que provocou algumas modificações no processo educativo da educação elementar, como também no ensino de

Filosofia e Teologia” (MARTINS, 2013, p. 313). Nesse período foram fechados cerca de dezessete colégios e seminários “sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (AZEVEDO, 1964, p.539).

Diante do ocorrido com os Jesuítas, por ordem do Marquês de Pombal, o ensino de filosofia fica então à deriva em um novo momento que até então está se construindo a partir da vinculação do ensino de filosofia, com a faculdade de direito. No entanto, entendemos que o ensino de Filosofia, no Brasil, entre os séculos XVI e os primórdios do século XX, viveu imerso em abstrações que impossibilitava a compreensão da realidade de modo dinâmico e contraditório. A partir disso concordamos com Gramsci¹⁰, quando ele afirma que:

não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em sua atualidade (GRAMSCI, 2001, p.95).

Como nos é possível perceber, o contexto do ensino de filosofia na contemporaneidade, trás em si o fruto de muitos desafios que foram enfrentados neste solo, o grande desafio do pensar é um instrumento que incomoda, e esse incômodo não é de agora, mais de toda uma conjuntura de fatores que foram sendo construídas ao longo do ponteiro do relógio que sempre tem seu pêndulo para frente, vejamos então, um pouco mais próximos da nossa realidade como que se desenvolveu o ensino de filosofia.

Partindo da compreensão de que o período imperial foi um período de muitas mudanças, começando pela mudança do reino português para o Rio de Janeiro em 1808. Portugal se encontrava em situações difíceis sofrendo ameaças de ambos os lados, “de um lado, pelas forças militares de Napoleão e,

¹⁰ Antonio Sebastiano Francesco Gramsci (Italiano: [an'to:njo 'gramʃi] (escutar); Ales, 22 de janeiro de 1891 — Roma, 27 de abril de 1937) foi um filósofo marxista, escritor, teórico político, jornalista, crítico literário, linguista, historiador e político italiano. Escreveu sobre teoria política, sociologia, antropologia, história e linguística. Foi membro-fundador e secretário-geral do Partido Comunista da Itália, e deputado pelo distrito do Vêneto, sendo preso pelo regime fascista de Benito Mussolini. Gramsci é reconhecido, principalmente, pela sua teoria da hegemonia cultural que descreve como o Estado usa, nas sociedades ocidentais, as instituições culturais para conservar o poder.

de outro, pela frota de navios inglesa, que tanto poderia defender como bombardear a capital lusitana” (ALVES, 2002, p.19).

Essa mudança foi muito significativa para a colônia brasileira, permitindo maior desenvolvimento com a abertura dos primeiros portos. Nesse momento também houve a fundação do ensino superior que ainda era restrito e consistia na maioria em ensinamentos militares, mas, que se torna uma porta para o alvorecer de um novo momento da educação e do ensino de filosofia na colônia, que estava se tornando império, embora por pouco tempo.

No ano de 1889 quando houve a instauração da República no Brasil, muitas mudanças aconteceram, principalmente no quesito da educação, reformas que foram comandadas por Benjamin Constant.

A igreja Católica não era mais responsável pela educação dos jovens, abrindo espaço para ideologias positivistas, ao passo que em 1890 Benjamin fez o currículo escolar baseando-se na ordem de importância das ciências propostas por Augusto Comte, esse currículo era composto por:

Português, latim, grego, francês, inglês ou alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música”. (CARTOLANO, 1985, p.34)

Para Alves, “pela primeira vez a filosofia, enquanto disciplina escolar, fica ausente do currículo, desde a organização do ensino na Colônia” (ALVES, 2002, p.27). Cabe ressaltar que nesse período havia se deixado de lado a valorização do ensino literário como ocorreu nos outros períodos. Benjamin Constant frisou a valorização do currículo científico, que seria “o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo” (NAGLE, 1974, p.119).

De 1901 até 1925 a filosofia se encontrou em uma posição incerta dentro do currículo. Não adquiria seu lugar definitivamente, mas também não era excluída de vez, em muitos momentos acabou sendo uma disciplina optativa.

O período pós 1930 também foi de muitas mudanças políticas, econômicas e educacionais. Nesse período se iniciava a era de Getúlio Vargas no Brasil que só teve fim em 1945 quando ocorreu um golpe militar. Nesse período ocorreram duas reformas educacionais, sendo elas Reforma Francisco Campos em 1932 e a Reforma Gustavo Capanema em 1942.

A primeira reforma mudou a metodologia e a forma de como eram divididos os anos e a preparação do aluno, deixando de lado “o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior que existia desde o Período Imperial” (ALVES, 2002, p. 32).

Dentro de todos esses contextos, que até aqui expomos, percebemos que a filosofia aparecerá como disciplina obrigatória somente em alguns cursos científicos e ainda de forma pormenorizada “indicada para o colégio como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico” (CARTOLANO, 1985, p. 58). tudo isso por que o científico, poderia ser considerado como uma formação intelectual, o que em 1964 virá a ser um problema para a permanência desta disciplina nos currículos escolares, com a chegada dos militares ao poder.

3. 2 - O ensino de Filosofia como ato político

O contexto do ensino de filosofia no Brasil, trilhará um novo caminho e desta vez sofrerá sua ausência nas escolas públicas brasileiras, no ano de 1964 quando ocorreu o golpe militar, a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. Algumas disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições, como foi o caso da sociologia. A educação estava, marcadamente, voltada ao serviço dos interesses econômicos.

No ano de 1968, quando o regime militar se tornou mais rígido, muitos professores foram cassados e presenciaram-se frequentes perseguições a associações, instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia (MAZAI, RIBAS. 2001), pois os militares entendiam que o pensar era um ato criminoso que desvirtuava os jovens, tornando-os desobedientes ao regime que naquele momento estava sendo imposto.

“Em 1971, com a lei nº 5692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos” (MAZAI, RIBAS. 2001, p.11).

O ensino passava a ser meramente burocrático e técnico, servindo apenas para formar mão de obras baratas, além de atender os interesses da sociedade dominante sobre a grande massa do povo, uma vez que:

O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecno burocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional. (CARTOLANO, 1985, P.72).

O Objetivo era ter pessoas formadas que atendesse aos interesses do regime e não pessoas pesquisadoras ou críticas que pudesse vir a ser um problema para o regime, ou que se constituísse em cidadãos conscientes e críticos. Diante de fatos como estes aqui já citados por nós, a filosofia aos poucos vai desaparecendo do ensino, pois foi considerada desnecessária pelas novas diretrizes dadas pelo sistema político implantado na época.

Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Investiu-se no ensino profissionalizante, como já foi anteriormente citado e com conceitos tecnicistas.

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo” (CARTOLANO, 1985, p.74).

A filosofia foi usada de muitas formas , inclusive como instrumento de alienação pelo sistema dogmático e pouquíssimas vezes como meio de desenvolvimento crítico, ou como forma de desenvolvimento do espírito crítico no período da ditadura militar, assumindo assim um papel de acrítica e ornamental, simplesmente como uma repetidora de doutrinas, não por escolha ou objetivo próprio, mais pelo condicionamento que lhe colocaram, desviando-a

de sua principal função que é em si, tornar o ser humano mais ciente de sua realidade, através do processo de problematização.

Contudo, o relógio e a história não param e a cada instante surpreendem-nos com novos fatos e conquistas que se obtém dentro dos espaços construídos pela democracia, se em 1964, a filosofia começa a ser desarticulada ou mesmo desmontada, já a partir dos anos de 1978, começam a florescer a esperança de um retorno, embora lento e gradual mais necessário pois:

Surge depois de um longo período de espera e discussão, no âmbito da educação brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. A ideia norteadora dos PCNs é de organizar os currículos por competências. (MAZAI, RIBAS. 2001, p.12).

Neste novo momento, que a história da educação brasileira nos propõe, o ensino de filosofia reaparece, não como o desejado, que era com o status quo de disciplina, mais tão somente recomendada por meio dos temas transversais a serem trabalhados no ensino médio como bem orienta os PCNs voltados para esta etapa de ensino que antecede o egresso dos estudantes nas universidades.

A Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 trouxe novamente discussões sobre o aparecimento da filosofia nos currículos das escolas brasileiras. No art. 36 §1, parágrafo III do documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 2005, é possível encontrar a seguinte afirmação: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASÍLIA, 2005, p.19).

Tal afirmação é problemática para as discussões acerca da filosofia, pois tratá-la como um meio para a prática cidadã seria uma maneira de fazê-la perder “seu estatuto de disciplina e era reduzida a uma ferramenta virtual, útil ao exercício de uma cidadania com baixa exigência de participação.” (PARANÁ, 2008, p.46).

Essa lei foi vetada em 2001 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que justificou sua decisão se pautando em três justificativas, são elas: a

formação dos professores era precária, o Estado teria um alto custo para contratar os professores e a redução da filosofia aos discursos pedagógicos.

Contrapondo esses argumentos, os que defendiam a presença da disciplina filosofia continuaram batalhando, e em 24 de junho de 2003, teve lugar uma audiência pública sobre a volta da filosofia e da sociologia ao currículo do ensino médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com a presença do:

Sr. Antônio Ibañez Ruiz, secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação SEMTEC; Sr. Antônio Prado, presidente da Federação Nacional dos Sociólogos - FNS; e Sr. Igor Bruno de Freitas Pereira, presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas UBES. (FAVERO et al., 2004, p.261).

Tramitava, ainda, no Congresso Nacional, um projeto de lei com as mesmas características do anteriormente vetado, com apoio do atual Ministério da Educação. Confirmam-se alguns dos argumentos apresentados na justificativa do citado projeto de lei, atualmente tramitando na Câmara dos Deputados, que faz referência à Declaração de Paris pela Filosofia:

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e assimilar. A defesa da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo não é recente. E, da mesma forma que se evidencia o escândalo teórico e político da sua retirada do núcleo comum do currículo (recorde-se a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, que tenta, de forma ilegítima, substituir a Filosofia e a Sociologia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), também se percebe a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico em educação. Compreende-se que seja assim, pois não há propriamente ofício filosófico (nem sociológico, *mutatis mutandis*) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência. (Brasil, 2003, p. 2-3).

A presença da disciplina filosofia no ensino médio fica, na prática, a critério de cada estado da Federação. Em vários estados houve mudanças recentes. A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados

passaram a adotar a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação (FAVERO et al., 2004, p.262).

Com a nova legislação de finais dos anos de 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas, a Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. A ideia norteadora dos PCNs é de organizar os currículos por competências, em alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina.

No ano de 2003 foi realizada no Brasil uma pesquisa solicitada pela UNESCO com “o objetivo de mapear as condições atuais do ensino de Filosofia no país, dando ênfase a educação média” (CÉSAR, 2012). Esta pesquisa foi orientada por um questionário da própria UNESCO, aplicado e analisado pelos autores Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan, temos Ciência:

“que o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) define que ao final do ensino médio os estudantes deverão “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Esta foi uma mudança significativa na educação. Como mencionado anteriormente, muitos foram os problemas envolvendo a disciplina de filosofia, incluindo o seu desaparecimento na época do regime militar”. (CÉSAR, 2012, p. 7).

As diretrizes curriculares nacionais serviram-nos como meio de orientação e caracterização dos conhecimentos filosóficos que por meio dos temas transversais poderiam ser trabalhados junto aos discentes em sala de aula, em seu retorno à escola de onde está nunca deveria ter sido tirada, o que ocorreu durante o regime militar que teve início em 1964.

Ponderando essa retirada forçada da filosofia da sala de aula, seu retorno tem um emblemático fator, que é reduzi-la aos temas transversais a serem trabalhados na condição de conteúdo filosófico, compreendemos que a ideia de trabalhar esses temas transversais não contradizia a LDB, porém gerava oposição entre aqueles que assim como nós, defendiam a filosofia na condição de disciplina a ser trabalhada de fato em sala de aula.

No dia 02 de junho de 2008, dia e ano histórico para o ensino de filosofia, foi sancionada a Lei 11.684, que altera o inciso IV do artigo 36 da Lei 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, passando a incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

O ato do então Vice-Presidente da República José Alencar Gomes da Silva, em exercício do cargo de Presidente pôs fim a trinta e sete anos de ostracismo do ensino de filosofia e sociologia na rede escolar de ensino médio pública e privada no Brasil.

Após se percorrer, ainda que sucintamente, a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, podemos constatar que o movimento pendular da disciplina de Filosofia, no contexto educacional brasileiro, foi causado por razões ideológicas que inibiam o pensar crítico, e que, quando se defendia a obrigatoriedade do retorno da disciplina de filosofia no Ensino Médio, fazia-se necessário, pensar que Filosofia aplicar?, para que? e para quem?, tarefa esta que vem sendo tema de pesquisas e debates em nosso país, por outros curiosos sobre o ensino de filosofia, e a eles deixaremos essa tarefa.

Nesse sentido, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia deve ser crítico-constructivo! Ele deve orientar o indivíduo a uma postura consciente, a uma visão ampla e crítica da realidade em que se encontra inserido, pois só assim, poderá assumir a sua cidadania com dignidade, liberdade e criticidade, para que tudo isso seja possível, é importante que o professor de filosofia, peça fundamental deste processo de filosofar em sala de aula, consiga fazer essa conectividade a partir do seu ensinar.

3.3 - O professor de filosofia e o ato de educar para o pensar

Já mais poderíamos deixar de aqui trazermos presente, uma análise sobre o papel do professor da disciplina de filosofia, por vários fatores, mais o principal consiste na importância do papel que este exerce, seja no ato de transmitir, ensinar, conduzir, refletir ou mesmo problematizar os conteúdos com os quais trabalha ou desenvolve em sala de aula.

Como é de grande responsabilidade o afirmar-se como professor desta disciplina, que por si mesma trás conceitos e pré-conceitos estabelecidos sem veracidade alguma, além dos rótulos negativos como: é professor de filosofia

deve ser um louco, um ateu, um descrente, sofremos essas afirmativas, como meios negativos que experienciamos ao longo de nossa profissão e exercício em sala de aula.

A sala de aula é um dos espaços onde habitualmente escutamos falas construídas fora da verdade, mais que por um motivo ou outro desconsideramos, por que compreendemos os espaços de onde as pessoas que dão voz a essas falas provém, e isso, acaba motivando-nos a entender o quanto a filosofia é importante, para que ocorra essa quebra de paradigma do senso comum, e conduza o ser humano a ágora dos debates e do pensamento crítico, papel que é bem desenvolvido pelo professor da disciplina de filosofia por possuir um bojo recheado de conhecimento a ser partilhado em sala de aula.

Quando aqui estamos nos dispendo a falar do professor de filosofia, nos predispomos a falar deste professor, sobre tudo como um desbravador de mentes, que mergulha no mais íntimo dos lodos mentais aos quais as mentes em formação foram fomentadas e até então consolidadas, cabendo assim, a este docente o papel de desconstruir de forma alijada todo processo de ilusão ou dogmatismo pelo qual passou desde sua chegada a este mundo sensível e de sombras, Cerletti nos diz que:

“um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento” (Cerletti, 2003, p.62)

Para tanto e ousando acrescentar um algo mais na fala deste nosso nobre colega de profissão, entendemos que a todo momento o professor de filosofia precisa viver o processo de coerência neste ato de ensinar filosofia, que além de ser uma tarefa árdua, torna-se ainda mais difícilima, levando em consideração o despreço que muitos estudantes possuem em relação a esta disciplina pelo puro ato de lhes exigir que pense, reflita, raciocine ou mesmo questione sua própria realidade.

Um outro ponto de vista que aqui trazemos presente, é o de Aspís, por compartilhar da ideia da aurora e acreditar que ela é muito feliz em suas

colocações, quando esta apresenta a concepção de professor como modelo, ela nos diz:

“Acreditamos que não deve haver descompasso entre o que o professor fala e o que faz. Ele é modelo. (E aqui tanto faz se optamos pela palavra modelo, exemplo ou referência. O que importa é o que vai determinar a relação estabelecida entre o professor e o aluno é a maneira que essa relação vai encontrar e, defendemos, essa maneira deve extrapolar a imitação). O professor é modelo que coloca-se de forma tal que provoca o desejo de transcende-lo. Modelo que é baliza enquanto essa for necessária, que é fórmula enquanto não se criou a própria maneira. É modelo, mas não é matriz” (ASPÍS, 2004, p. 12).

O ensinar filosofia, bem como ensinar a pensar, contrariando muitas lógicas de pensadores que nos antecederam, embora tenham considerado a sua realidade para construir determinados conceitos, assim nós, hoje ressignificamos o ensinar filosofia, partindo da nossa realidade contemporânea e das nossas problemáticas filosóficas, para também ensinarmos novos conceitos, mesmo que sempre mantendo-nos conectados a nossa raiz, que é a ágora do debate, da dúvida e do diálogo para as conclusões prévias de verdades, a partir da experiência filosófica que ocorre em sala de aula, e aqui mais uma vez convidamos Aspís a colaborar conosco quando esta nos faz uma belíssima reflexão nos dizendo que:

“o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aula, através do diálogo investigativo, é que o professor seja o primeiro (o modelo) a perder-se a si mesmo. Que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia. Ele deve estar vazio como o bambu, pois se estiver cheio nada mais caberá. Se estiver cheio não poderá apreciar o novo, nem mesmo o reconhecerá, vai deixar passar. Se o professor não for um dos participantes desse diálogo, estando aberto a transformar-se ele também através dos outros (fazendo parte da experiência), as aulas de filosofia serão um faz de conta”. (ASPÍS, 2004, p. 13).

E é deste faz de conta, que o professor deve afastar-se, considerando o importante papel que exerce, perante os discentes em formação, todavia, este afastar-se envolve um esvaziamento do próprio professor, o que em determinadas situações pode vir a ser um canal dialético construtivista de neo

conceitos, para este educar para o pensar, que em si mesmo é um desafio necessário.

Dentre todos os desafios que o docente de filosofia enfrenta, o mais complicado talvez na atualidade, seja definir o que é o filosofar, mesmo que a própria filosofia nos instigue a saber este processo, tomemos como resposta a fala de Foucault, que a luz dos nossos olhos, parece-nos sintetizar com perfeição, este processo de filosofar hoje em dia, ele nos diz que :

“o que é filosofar hoje em dia [...] senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando se pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento através do exercício de um saber que lhe é estranho”. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Podemos então chegar a questionar-nos ou mesmo a imaginar a partir do olhar de professor, que o espírito reflexivo, a razão de ser da filosofia, o que é senão a atitude crítica do pensamento filosófico sobre ele próprio no decorrer do tempo? Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1992, p. 42) nos chamam a atenção para o fato de que criticar não significa substituir conceitos uns pelos outros (esta seria a atitude do comunicador, daquele que discute) , mas constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes, ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio. À filosofia cabe colocar seus próprios problemas, conhecer suas incertezas, em uma palavra, resolver seus próprios problemas, para isso, o professor desta disciplina, deve estar envolvido com as questões que lhes são próprias, para tão somente assim reencantar o estudante e romper com o desencanto não só estrutural, mais ideológico que foi imposto sobre esse ato do filosofar ou educar para o pensar .

Entendemos que a ensinabilidade própria da filosofia só se concretiza na medida em que o sentido do filosofar se compreende como exercício de pensar sobre a existência pessoal e coletiva de cada ser humano. Para tal, necessita-se de qualificação. A qualificação é importante ao exercício pedagógico, mas ela não é determinante para o professor, pois ela nunca engendra, em si, todos os

elementos e momentos da prática docente. A autoridade também é fundamental, pois reflete o modo pelo qual o trabalho pedagógico será desenvolvido. A qualificação centraliza a questão pedagógica na discussão da instrução, autoridade e responsabilidade no estímulo à construção do conhecimento. Segundo Arendt (2005), A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Fatores como a qualificação de quem se propõe a exercer com esmero essa distinta função solicita de cada observador um olhar atencioso, criterioso ao mesmo tempo que se vai estabelecendo o perfil deste desbravador de mentes que está se propondo a colaborar na construção do pensamento de outros, assumindo assim a responsabilidade de torna-se, mesmo contra a sua vontade, o modelo de docente, filósofo ou mesmo ser humano, pois:

De um modo geral, quando se lança uma pergunta sobre o perfil de um profissional de determinada área, parece lógico que o que se procura saber é se há uma identificação entre esse profissional, como pessoa, e o trabalho, a habilidade técnica que desenvolve em relação ao que se pode considerar como um princípio, um marco referencial. Ao se tomar como referência o professor, a pergunta feita busca identificar os elementos que por si só sejam capazes de especificá-lo. Por exemplo: a pessoa do professor deve ser a de alguém que compreende o potencial transformador da educação de tal forma que assumiu a docência como habilidade profissional. Ele não é um vendedor de sonhos, é um agente transformador da história, pessoal e coletiva. (PIMENTEL, MONTEIRO, 2010, p. 329)

Compreendemos assim, que o professor de filosofia , estrutura seu perfil, como alguém que diante das consequências negativas do mundo, trás algo novo, esse novo que proporciona um novo educar, uma nova atitude, uma nova postura, entendendo que é de sua responsabilidade o processo de despertar o pensamento, seja pela curiosidade, pelas perguntas, pelas recusas e até mesmo pelo olhar de desconfiança dos alunos e alunas em sala de aula, que se predispõem a aprender o que até então lhes era desconhecido, e aqui trazemos Heidegger, quando ele nos diz que:

[...] aprender é um modo do apreender e do apropriar-se. O aprender é, portanto, um tomar e um apropriar-se pelo qual o uso se torna objeto de apropriação. Uma tal apropriação acontece através do próprio uso. Chamamos - lhe exercício. Mas o exercitar-se, novamente, é apenas o modo de aprender. (HEIDEGGER, 1987, p. 77)

A tarefa do professor de ensinar para que o aluno aprenda, encarna-se num sujeito que oferece, que convida, que abre algumas portas sobre a possibilidade da transformação da própria vida através de seu saber. O professor busca um modo de vida, a possibilidade de outra forma de encarar a existência. Pensar e viver não são separáveis nessa perspectiva, mas se complementam e se auxiliam mutuamente. O professor como aquele que apresenta outro modo de lidarmos com nossos medos, esperanças, preocupações, aspirações e desejos.

Questionar o real, através do constante apelo à lembrança do que nos foi feito, através dos conceitos próprios da filosofia, é a tarefa do professor que decide por ocupar um lugar que traz junto a si a negação da simples atuação. Resistindo a tudo aquilo que o obriga a esquecer, o professor questiona as resistências ao acesso da lembrança, enfrenta a produção repetitiva das atuações que podem se manifestar desde as práticas políticas até a dimensão mais pessoal, VARGAS; BARROS, (2018).

A filosofia no ensino médio serve para impedir, no nosso entendimento, a todo custo, a solidificação de qualquer coisa que queira se impor como imutável, o convite a toda memória que nos dá posse do que somos e abre um caminho para tudo o que possamos ser, eis aí, nossa compreensão do professor que educa para o pensar, por que assim rompe a estrutura da classe dominante, possibilitando uma nova visão de mundo ao educando e o encorajando a ousar ir além daquilo que historicamente somente uns poucos conseguem, que é a liberdade e a autonomia de pensamento.

Portanto a figura do professor é essencial em todo esse processo, pois o consideramos o farol, que na escuridão guia os que desejam a luz do conhecimento, da verdade e da razão, e permitir que nossos jovens da filosofia, tenham um professor de filosofia, é fundamental, pois ao contrário, é privá-los da mais intensa ferramenta de devolver a inesgotável vida à vida.

3. 4 – A escola e o ensino de filosofia na escola

Ao nos propormos dialogar sobre este ponto, que consiste, na filosofia e sua presença na escola, buscamos fazê-lo a partir de um olhar crítico e não dogmatizador ou alienado, pois entendemos o importante papel que essa disciplina exerce na formação de um cidadão dentro da atual realidade em que nos encontramos e dos perigos que a cercam constantemente.

Aqui, nós acreditamos ser interessante manifestarmos a nossa compreensão de espaço da escola, onde a filosofia deve sempre ser presente, por entendermos que a escola não é um espaço neutro, compartilhamos do pensamento, expressado por Kohan & Waksman que consideram a escola como:

antes de tudo, uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo (em suas dimensões explícita e oculta), isto é, não só dos conteúdos curriculares, mas também do conjunto de práticas, discursivas e não-discursivas, que abriga: desde aspectos mais visíveis como as normas de comportamento, a exigência de uniformes, o posicionamento dos corpos em sala de aula, corredores, pátios e salas de direção, a disposição do espaço institucional, até outros menos visíveis como as relações de estima e autoestima, o ordenamento do tempo, a avaliação do êxito individual e a competição, o medo da aposta e do fracasso. (KOHAN & WAKSMAN, 1998, P. 85).

Em nossa realidade, percebemos que a escola é, ao que parece, muitas vezes, pouco ou nada comprometida com a presença da filosofia, e isso de certa forma é perceptível, através dos horários que a escola reserva para o ensino de filosofia e do tempo que lhes é dedicado, prioriza-se muito as demais disciplinas em suas multiplicidades, por entenderem que estas possuem um papel de maior importância.

O que não ocorre com a filosofia, pois ainda há um questionamento dubitável, como: Para que estudar filosofia? Qual a utilidade desta disciplina na formação de alunos e alunas? Percebemos que ambos nos colocamos desde o início algumas questões, por exemplo: Como se dá o encontro entre filosofia e

escola? É possível pensar, por exemplo, a educação de uma forma filosófica, crítica, transformadora, dentro da própria escola? Qual pode ser o alcance da filosofia? Como pensar novas formas de presença da filosofia?

Questionamentos como estes, levantavam dúvidas e ainda levantam, sobre a importância da filosofia na sala de aula, pois:

Se é difícil pensar a filosofia em razão de sua complexidade, pensa-la no cenário escolar constitui, ao menos para nós, um grande desafio, pois se, de um lado, temos diversas concepções de filosofia existentes na esteira das práticas dos docentes, temos, de outro, especificamente na escola de nível médio, as dificuldades inerentes a toda a educação no atual contexto neoliberal, no qual está – a escola – procura constituir-se apenas em uma alavanca a serviço do mercado de trabalho, dos vestibulares e dos concursos. (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p.288).

Esse modelo de escola, parece-nos, não está se mostrando preparado para articular saberes. Ele está muito mais interessado em transmitir conhecimentos e saberes pouco especializados seguindo as imposições deste modelo de sociedade que só considera que alguma coisa tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, visível e de utilidade imediata (CHAUÍ, 2000, p. 13).

Partindo deste pressuposto, vemos a necessidade de se ampliar os horizontes do que se busca com a escola e com a presença da filosofia em seu ambiente de aprendizagem nas salas de aula, considerando a natureza da nossa própria atividade enquanto docentes que tem como instrumentos o uso desta disciplina, como bem nos afirma Cerletti, quando nos diz que:

Nós que nos dedicamos ao ensino da filosofia temos como habituais acompanhantes na nossa vida profissional duas perguntas muito simples que parecem ser as orientadoras de nossos passos didáticos mais decididos, mas também de nossas preocupações filosóficas mais reiteradas: Como ensinar? O que ensinar? Ensinar filosofia supõe pôr em ação uma atividade ou uma prática a partir de certas questões que não estão constituídas como um campo fechado de saberes e, como essa atividade é também seu próprio objeto, abordar os desafios do que e como torna-se uma tarefa complexa; mas, por sua vez, constituem desafios filosóficos sugestivos que evitam, se estamos alertas, que entremos em uma rotina asfixiante. (CERLETTI, 1999, P. 149).

Podemos até chegar a nos questionarmos, sobre a real importância da presença da filosofia na escola, e logo entenderemos que acima de tudo essa importância existe, porque esta disciplina desempenha um papel político, não somente ideológico, ou partidário, mas, também como meio de despertar as mentalidades, para o novo que a cada instante se faz presente e torna-se visível. Talvez por esse motivo ao longo do tempo a filosofia e seu ensino tem sofrido alguns processos que limitavam e ainda limitam sua presença no ensino médio das escolas públicas do Brasil, diante desse tão grande desafio é necessário que se crie cada vez mais possibilidades de seu ensino nestes espaços públicos de formação da mente humana.

Para Gontijo e Valadão (2004) a prática docente e o contato com muitos professores de filosofia permitiram-nos reafirmar a convicção de que vários aspectos do ensino de filosofia muitas vezes têm sido abordados de forma pedagogizante, o que mostra que, além dos desafios de ampliação da presença da filosofia na escola, há outros tantos quando essa ampliação já é parte do cotidiano escolar.

Nossa busca tem sido então a de compreender e elaborar propostas para que o ensino de filosofia possa ser tratado, também, como um problema filosófico, é possível que o problema da filosofia na escola, venha a ser uma questão filosófica e não meramente pedagógica, Gallo & Kohan (2000, p. 191) nos dizem que:

Se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico – o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia – perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica “manca”. Acabamos caindo nas mãos de uma didática não-filosófica... a atividade filosófica é em si mesma educativa, não faz sentido falar em ensino de filosofia no contexto de uma didática apenas instrumental. Para que aqueles lugares-comuns possam ser de fato superados é preciso que o sentido do ensino de filosofia seja tratado como uma “pedagogia do conceito”, que ele seja tratado de forma estritamente filosófica.

É bem provável, que quando refletimos sobre a atividade filosófica no sentindo educativo, venhamos a determinados momentos, concluirmos que é nos lugares comuns, que o ensino de filosofia ganha sentido, e aqui podemos até compreender a sala de aula como um desses lugares comuns.

Embora, haja muitas situações que desconfiguram essa ideia de lugar comum, quando por exemplo, a escola é usada para reproduzir falas direcionadas por interesses do estado ou da classe dominante, de tal forma que chegue a tentativa de neutralização da capacidade que o estudante possui de desenvolver o pensamento crítico e o espírito de questionador.

Fatos como estes não possuem o olhar atraente do estado, que no geral mais do que mentes pensantes, tem a preferência por corpos dispostos ao trabalho, portanto, parece-nos que se prefere um ensino pautado na ignorância ao um ensino pautado na emancipação do estudante. Aqui iremos mergulhar um pouco nas reflexões de Rancière, quando nos apresenta a questão da emancipação.

Jacques Rancière¹¹ em seu livro *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2005), nos mostra as potencialidades de um ensino pautado na ignorância, através da narração de uma aventura intelectual experienciada por Joseph Jacotot no ano de 1818.

De origem francesa, nascido em 1770, Jacotot lecionou Literatura Francesa, estudou advocacia, serviu como artilheiro no exército, foi eleito deputado em 1815 e foi obrigado a exilar-se devido a retomada do poder na Espanha pela família real - os Bourbons. Nesse momento, Jacotot ocupa o cargo de professor na Universidade de Louvain, nos Países Baixos, e acaba sendo surpreendido por uma turma de alunos que falam o holandês, língua que Jacotot desconhece e eles também, em sua grande maioria, desconhecem a língua do professor – o francês.

É de se constatar que Jacotot foi tomado pelo medo, pela angústia de não saber o que fazer, pois, como poderia ele ensinar para alunos que não compreendiam o seu dialeto e vice-versa? Era preciso estabelecer entre alunos e professor “uma coisa comum” (RANCIÈRE, 2005, p.18).

Algo que pudessem compartilhar, que fosse acessível a todos é aí que, por acaso, Jacotot tem acesso à edição bilíngüe do *Telêmaco* de Fénelon seria o ponto de partida, a coisa comum. Por intermédio de um intérprete, ele pede

¹¹ Jacques Rancière (Argel, Argélia francesa, 10 de Junho de 1940) é um filósofo francês, professor da European Graduate School de Saas-Fee e professor emérito da Universidade Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis). Seu trabalho se concentra sobretudo nas áreas de estética e política.

aos alunos que aprendam por si mesmos, sem a sua intervenção, o texto em francês. Concluída a tradução do livro, Jacotot propõe aos estudantes que escrevam em francês tudo o que haviam entendido a respeito do livro lido e novamente é surpreendido com o relato dos alunos tão bem fundamentado quando:

[...] Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas [...] (RANCIÈRE, 2005, p.20)

A surpresa de Jacotot foi constatar a possibilidade de um ensino sem que haja a explicação, pois ele não transmitiu nada aos seus alunos, ele não ensinou a língua francesa da maneira que se acredita que um professor deva ensinar, por etapas, do simples ao mais complexo; simplesmente propôs uma meta a ser atingida – a tradução do *Telêmaco* -, mas não delimitou de antemão os caminhos que os alunos deveriam seguir para atingi-la.

Sua interferência consistiu em apenas interrogar os seus alunos para saber o que eles estavam aprendendo, Rancière nos diz que:

Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito. Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. [...] (RANCIÈRE, 2005, p.19).

Podemos ver na fala de Rancière, que a sua experiência de ensino, demonstra de forma elucidada o possível espaço da filosofia na escola, onde esta executa na mente do aluno, por meio de seu processo de aprendizagem, os mecanismos necessários para o desenvolvimento de seu conhecimento crítico, que é desenvolvido quando o estudante consegue se sobrepor além daquilo que lhe demonstrado pelo professor durante as aulas, é interessante que entendamos que a sala de aula, é o melhor espaço para a filosofia se fazer presente, seja por

meio de debates, de conversas em grupos, de apresentações de trabalhos ou leitura individuais de textos filosóficos.

O espaço da filosofia na escola, vai-se construindo e edificando-se ainda que muitos olhem para essa disciplina com um olhar de inutilidade, contudo esse olhar pode ao longo do tempo ser desconstruído e refeito a partir de uma nova visão de mundo e de sociedade que se espera construir.

A Filosofia ao colocar seu ensino como uma questão filosófica, para além dos aspectos informativos, contribui com o processo formativo da consciência crítica no estudante, permitindo o desvelar das formas de barbárie e dominação imbricadas nas relações sociais e na vida diária, que se manifestam na forma de discursos desumanizantes e convenções sociais.

Trata-se de um ensino que se volta contra o pragmatismo da vida, o pensamento do mesmo e a percepção alienante de mundo. Segundo Cerletti (2009) pensar supõe o desafio de se abrir ao novo, à vontade de conhecer o estranho. Acima de tudo pensar é um apropriar-se ou confrontar os conhecimentos, de modo inédito.

Aqui também o autor ressalta que nas instituições educativas o que costumeiramente se faz é transmitir o pensamento de outros (através dos conteúdos), acrescenta ainda que o professor de filosofia deve estimular a vontade do estudante e convidá-lo a pensar, e que acima de tudo a Filosofia não deve ser considerada como uma questão privada, pois ela constrói-se no diálogo.

Compreendendo a fala reflexiva de Cerletti voltamos o nosso olhar para, a Educação Libertadora, pensada a partir do célebre educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), insere-se no contexto das tendências pedagógicas da educação brasileira, possuindo uma postura que lhe é peculiar, o de confrontar a educação tradicional, que incorpora características de uma sociedade tirana e discriminatória, no qual os estudantes, são percebidos como invólucros vazios que docilmente necessitam receber certos conteúdos programáticos previamente definidos, sendo os professores, nesta conjuntura, depositantes desses conteúdos. Deste ato de depositar, sobrevém o nome de educação bancária.

A educação bancária¹², ao colocar a memória do estudante como um depósito de informações destituída dos processos de transformação livre e autônoma da construção da consciência, atende um grupo marcado pela opressão que desvalida a essência do ser humano.

Esta educação, que ao mesmo tempo apresenta esse confronto, aponta o diálogo e a liberdade como pilares essenciais de sua prática. O diálogo, com traços de horizontalidade e a liberdade, por sua vez, como manifestação do livre pensar, permitem a apropriação e produção livre dos conhecimentos, levando o estudante através da criticidade e problematização, do aprender a aprender.

Aos poucos então, vamos compreendendo que este espaço que a disciplina de filosofia ocupa na escola, é um espaço de combate ao controle e domínio social, é uma revelia ao processo disciplinar do corpo e do controle da mente, fazendo com que a sala de aula torne-se o campo onde a liberdade de ser e existir apareça.

Esse processo de conquista do espaço, continua com o processo de consolidação da filosofia no ensino médio enquanto disciplina que se é feito diariamente, através de seminários, simpósios, conferências e webnários, tendo à frente professores, pesquisadores e colaboradores na construção de um conhecimento verossímil, pragmático e reflexivo que perpassa a sala de aula, e que nos leva a entender que vivemos em uma sociedade vigiada e punitiva, que usa a tecnologia como forma de controle e alienação do outro.

Com base na concepção de Michael Foucault, presente na obra vigiar e punir, iremos traçar no capítulo seguinte, as abordagens da disciplinação do corpo para o processo do ensino e da aprendizagem durante as aulas on line, apresentando as reflexões de Foucault e contextualizando com a realidade vivenciada pelas escolas durante a pandemia de 2019 -2020 e pelo lema pleno em Carutapera no ano de 2022 durante as aulas técnicas on line.

¹² A educação bancária, ou a concepção bancária de educação, é um modelo que tem por base o "depósito" de ideias e conteúdos nos alunos. Conceituado por Paulo Freire, este modelo é caracterizado por uma relação fortemente vertical e unilateral entre professor e aluno, educador e educando.

4. MICHAEL FOUCAULT, A SOCIEDADE VIGIADA E A DOCILIDADE CORPORAL

4.1 O poder disciplinar e a docilidade do corpo

A obra de Michel Foucault, marcada por uma profunda investigação das relações de poder, oferece uma análise singular sobre a sociedade moderna. Ao analisar as instituições disciplinares, como prisões, escolas e hospitais, Foucault revela um mecanismo de controle social que se manifesta através da vigilância constante e da produção de corpos dóceis. Este trabalho se propõe a explorar os conceitos de sociedade vigiada e docilidade corporal, presentes na obra foucaultiana, buscando compreender suas implicações para a construção da subjetividade e para o exercício do poder.

Em *Vigiar e Punir*¹³, Foucault apresenta o panoptismo como metáfora do poder disciplinar. O panóptico, uma construção arquitetônica idealizada por Jeremy Bentham, consiste em uma torre central de onde um vigia pode observar todos os indivíduos confinados em celas individuais, sem que estes possam vê-lo. A ideia central é que a simples possibilidade de ser observado a qualquer momento induz os indivíduos a autodisciplinarem-se.

Essa lógica se estende para além das instituições carcerárias, permeando diversas esferas da vida social. As escolas, os hospitais, as fábricas e até mesmo as cidades são organizadas de forma a permitir um controle constante dos indivíduos. A vigilância se torna uma tecnologia de poder que molda comportamentos e produz subjetividades dóceis.

A docilidade corporal, para Foucault, é o resultado de um processo histórico de produção de corpos que se tornam úteis para o sistema. Através de técnicas disciplinares, os corpos são moldados, adestrados e tornados eficientes para o trabalho, a guerra e a produção.

A escola, por exemplo, não apenas transmite conhecimentos, mas também molda os corpos dos alunos, ensinando-lhes a sentar-se corretamente,

¹³ *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* (em francês: *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*) é um livro do filósofo francês Michel Foucault, publicado, originalmente, em 1975 pelas Edições Gallimard. A obra é considerada revolucionária porque conseguiu modificar o modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental. A versão brasileira saiu em 1977, numa tradução de Lígia Maria Pondé Vassallo, sendo substituída, posteriormente, pela atual de Raquel Ramallete.

a prestar atenção, a obedecer a horários. O corpo é submetido a uma série de exercícios que visam a sua padronização e a sua adaptação às normas sociais.

A docilidade corporal tem profundas implicações para a construção da subjetividade. Ao se tornarem dóceis, os indivíduos internalizam as normas e os valores da sociedade, moldando seus desejos, seus comportamentos e suas identidades. A autodisciplina se torna uma segunda natureza, e a vigilância constante se torna invisível, naturalizada.

A obra de Foucault, embora tenha sido produzida em um contexto histórico específico, continua a ser relevante para a compreensão da sociedade contemporânea. As tecnologias digitais, por exemplo, ampliam as possibilidades de vigilância e controle, aprofundando os processos de disciplinarização. As redes sociais, os sistemas de reconhecimento facial e os algoritmos de controle comportamental são apenas alguns exemplos de como o poder disciplinar se reinventa na era digital.

O Corpo Dócil é o primeiro personagem de Foucault, ele é um produto que está em todas as prateleiras de nossa sociedade, vem nas mais diversas embalagens e pode ser encontrado em praticamente todas as instituições. Ele é o corpo que foi trabalhado arduamente. Trata-se, enfim, do efeito esperado pelo poder disciplinar.

O homem moderno nasceu no fim do séc. XVIII e já está para morrer, disse Foucault. Mas como nasce este homem que conhecemos hoje? Como se dá vida a este ser? Durante a era moderna, o poder descobriu o detalhe, o absolutamente ínfimo, aquilo que antes passava despercebido. Criou novas técnicas de dominação.

Até um pouco antes da Revolução Francesa, e a partir daí com cada vez mais força, a subjetividade se tornou algo que se fabrica, o poder age em cada indivíduo para fabricar corpos dóceis, o trabalha detalhadamente, sem folga, sem espaços. Como um origami, o poder disciplinar nos dobra até obter a forma que mais lhe apraz.

No início do capítulo Os corpos Dóceis do livro Vigiar e Punir (2013) Foucault descreve o modelo de formação dada nos quartéis. Na sua visão, no século XVIII reconhecia-se um soldado de longe, via-se marcas de vigor e de coragem na postura corporal, pouca ênfase na necessidade primeira de desenvolver habilidades para o uso de armas. No final do século, esse soldado

transformou-se em algo fabricado, cujos movimentos e atitudes passaram a ser praticamente automatizados: uma postura ereta, cabeça para frente, pés e mãos imóveis esperando o comando calculado para marchar e para entrar em ação. Há um trecho do curso denominado O Poder Psiquiátrico que ilustra com clareza o surgimento das disciplinas no exército:

[...] A partir de meados do século XVII, vocês veem surgir algo como no sistema disciplinar no exército, isto é, um exército que era aquartelado e no qual os soldados ficam ocupados. Quer dizer, eles ficam ocupados o dia inteiro, o tempo todo da campanha, eles ficam, à parte certo número de desmobilizações, ocupados igualmente durante o período de paz e, no limite, até o fim dos seus dias, já que, a partir de 1750 ou 1760, quando acaba sua vida; o soldado vai receber uma pensão, será soldado reformado. A disciplina militar começa a ser o confisco geral do corpo não é mais uma coleta com base na atividade do indivíduo, é ocupação do seu corpo, da sua vida e do seu tempo. Todo sistema disciplinar, creio, tende a ser uma ocupação do tempo, da vida e do corpo do indivíduo (FOUCAULT, 2006, p. 58).

A principal característica desse novo modelo disciplinar é o que Foucault denomina "confisco geral do corpo". O corpo do soldado deixa de ser apenas um instrumento de combate para se tornar um objeto de moldagem e controle. Através de uma série de técnicas disciplinares, como a vigilância constante, a padronização dos movimentos e a organização do tempo, o exército busca moldar o corpo do soldado de acordo com seus próprios objetivos.

Ao ocupar o tempo do soldado de forma integral, o exército não apenas controla suas ações, mas também molda sua subjetividade. A rotina militar, com seus horários rígidos e suas atividades padronizadas, contribui para a formação de um indivíduo disciplinado, obediente e capaz de agir de forma automática e eficaz.

O filósofo enfatiza que o *modus operandi*¹⁴ de exercício do poder encontrado na época da soberania poderia ser representado pela frase "fazer morrer ou deixar viver" (2012). Porém, na época clássica haverá um deslocamento, surgindo um novo objetivo o qual será gerir a vida, que, em

¹⁴ *Modus operandi* (plural: *modi operandi*) é uma expressão em latim que significa "modo de operação". Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos. Tratando esses procedimentos como se fossem códigos.

resumo se expressa por: “fazer viver ou deixar morrer” (2012). Com isso, a velha forma do confisco se torna apenas um aspecto secundário e juntamente com outras, na função de incitação, reforço, controle, vigilância e organização das forças, objetivando mais a sua produção do que a diminuição e destruição. Em outras palavras, tudo que antes se fazia em nome de um, o soberano, passa a ser feito em nome de uma população.

A análise de Foucault sobre o exército aquartelado não se limita a uma mera descrição histórica. O filósofo busca, na verdade, identificar um modelo disciplinar que se estende para além dos muros dos quartéis. Para Foucault, o sistema disciplinar militar serve como um protótipo para as diversas instituições da sociedade moderna, como escolas, fábricas e hospitais.

Em todas as instituições, observa-se a mesma tendência à ocupação do tempo e do corpo dos indivíduos. Através de técnicas de vigilância, controle e padronização, essas instituições buscam moldar os comportamentos e as subjetividades, produzindo indivíduos dóceis e úteis para o funcionamento do sistema social.

Na Idade Clássica ocorre “uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”. Para essa analítica o autor apresenta vários testemunhos de investimentos e dedicação ao corpo, um deles foi “O Homem Máquina” de La Mettrie e ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável” (FOUCAULT, 2013b, p. 133).

A intensificação dos mecanismos de condução à docilidade do corpo tornou-se, no século XVIII, em uma política de coerções ao corpo mais que isso, acentua-se uma economia de controle do tempo, dos espaços e dos movimentos relacionados, docilidade e utilidade, constituindo, assim, as disciplinas. Entende-se que as disciplinas se configuram de maneira distinta da escravidão, da domesticidade, da vassalagem, do ascetismo. Elas:

[...] não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu ‘capricho’. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações

do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo (FOUCAULT, 2013b, p. 133).

O corpo dócil se faz na união destas duas características: utilidade em termos econômicos e docilidade em termos de obediência política. A fórmula é simples: o corpo dócil é tão obediente quanto produtivo. O soldado mais mortal e que obedece a ordens mais prontamente; o aluno mais quieto e que tira notas mais altas; o trabalhador mais produtivo e menos preguiçoso; o doente mais criterioso na hora de tomar seus remédios e menos queixoso às dores do tratamento.

Está aqui o resultado, um corpo cindido, afastado de seu poder político, mas completamente ligado à maquinaria econômica. O corpo tornou-se alvo do poder, descobriu-se que ele podia ser moldado, rearranjado, treinado e submetido para se tornar, ao mesmo tempo, tão útil quanto sujeitado.

Pouco a pouco foi dobrado pelo poder, de maneira sutil, através de várias técnicas de dominação: no espaço, no tempo, nas gêneses, nas composições. Não que esta criação seja inédita, as relações de força agem e agiram desde sempre, mas com a modernidade o corpo passou a ser dividido, separado, medido e investigado em cada detalhe.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada (FOUCAULT, p.42, 1987).

A fala de Foucault evidencia a relação dialética entre o poder disciplinar e o corpo, na qual a produção de corpos dóceis e eficientes é um objetivo central. Através de técnicas de controle e normalização, as instituições disciplinares moldam os corpos, otimizando suas capacidades para o desempenho de tarefas específicas, ao mesmo tempo em que restringem sua autonomia e capacidade de resistência.

Essa dinâmica de poder, segundo Foucault, é fundamental para a manutenção das relações de dominação nas sociedades modernas. Foucault argumenta que a disciplina é um mecanismo de poder que atua sobre o corpo, moldando-o e submetendo-o a um controle minucioso. Essa dominação se dá através de um processo que, ao mesmo tempo, aumenta a capacidade do corpo e o torna mais dócil.

Ao separar o indivíduo de si mesmo, o poder aliena o corpo da consciência, impondo uma nova natureza que o suplanta. Essa alienação se manifesta na sensação de que somos reduzidos a nossas funções sociais, como por exemplo, os operários.

Mas a análise de Foucault vai além da repressão. O poder, para ele, é um mecanismo ativo de produção, que não apenas limita, mas também cria. Ele modela corpos e mentes, desenvolve habilidades e ideias, e, em última instância, configura as subjetividades que habitam o mundo moderno, além de demonstrar a força do suplício.

Etimologicamente o termo suplício vem do latim *supplicium*, que por sua vez, deriva de *suplex*, *supplicis* que vem a definir suplicante. Em sua origem o *supplicium* simbolizava um tipo de sacrifício, que era realizado utilizando um animal no intuito de agradar aos deuses.

Este significado originário foi se transformando e, com isso, a palavra suplício passou a adquirir significados como os de: tortura e sofrimento moral. A tortura é uma forma deveras extrema de castigar alguém por algum crime que venha a ter cometido.

A palavra suplício é constantemente usada como um eufemismo para não falar diretamente de métodos de tortura. Alguns dos suplícios incluem serras, balcões de estiramento ou damas de ferro.

Estes procedimentos são usados para dominar a vítima e provocar o máximo de dor aos criminosos, hereges e bruxas. Para bem compreendermos o conceito de suplício, é salutar citar o caso de Damiens que inaugura a obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será

erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros consumidos ao fogo, reduzidos a cinza, e suas cinzas lançadas ao vento. (FOUCAULT: 2012, 9)

O extremo que compõem as práticas de violência que são acometidas durante o suplício¹⁵ é um dos atos que fundamentam a glória desta espécie de peça teatral: a questão do condenado, aquele que carrega a culpa, urrar e sofrer em agonia com os açoites que lhe são ministrados sobre sua carne não representa de forma alguma algo fútil, desnecessário e vergonhoso, mas simboliza o ritual próprio da justiça que se manifesta de modo robusto e forte. Por esta razão e não outra, inquestionavelmente, é que o teatro dos suplícios ainda perdura tempos depois da morte do condenado na forma de: cadáveres incinerados e as cinzas jogadas ao vento, corpos arrastados pelas grades e expostos a beira das estradas.

O suplício, imerso no campo da penalidade não diz respeito à qualquer sanção que atinja diretamente a carne. Trata-se de uma produção peculiar de dor e sofrimento. Um cerimonial ordenado no sentido da marcação das vítimas e o poder¹⁶ manifestado que age na forma de punição, não sendo primordialmente a exaustão de uma justiça. Deixando de lado seus princípios, anula toda a forma de controle dada por meio dos excessos impostos pelos atos dos suplícios se investe toda uma economia do poder. A carne do condenado atua no interior da ritualística judiciária que tem por intuito clarificar a verdade do

¹⁵ Cesare Beccaria no capítulo XVIII de sua obra *Dos delitos e das penas* disserta sobre a ineficácia dos suplícios: “A inútil quantidade de suplícios, que nunca tornou os homens melhores, levou-me a indagar se a morte é verdadeiramente útil justa, em governo bem organizado. Qual poderá ser o direito que o homem tem de matar o seu semelhante? Certamente não é o mesmo direito do qual resultam a soberania e as leis. Estas nada mais são que a soma de pequeninas porções de liberdade particular de cada um, representando a vontade geral, soma das vontades individuais.” (Beccaria: 2013, 97) Acerca da contribuição de Beccaria enquanto reformador, alusão que o próprio Foucault nos traz em *A sociedade punitiva*, trataremos de forma mais aprofundada no segundo capítulo dessa dissertação.

¹⁶ Claudemir Araldi em sua obra *Nietzsche, Foucault e a arte de viver* no capítulo III, seção II intitulada: “A genealogia do poder”, assim disserta sobre a forma como Foucault trabalha a questão do poder: “Não há uma teoria geral do poder em Foucault. Tendo em vista que o poder é uma prática social, constituída através da História, as relações de poder são sempre múltiplas e dispersas na estrutura dinâmica da sociedade.” (ARALDI: 2020, 42)

crime. O objetivo primário e definitivo do suplício é o de trazer a verdade a público, porém a forma como isso é executado é por meio da tortura do corpo.

As instituições disciplinares se valem da punição para normalizar os atos, os desempenhos, os comportamentos, para assim, comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir. É dessa maneira que o poder da norma aparece no século XVIII por meio das disciplinas. Questiona o filósofo: “[...] Nova lei da sociedade moderna?” (FOUCAULT, 2013, p. 176).

A norma estabelece um princípio de coerção do ensino, de organização geral dos hospitais e dos processos produtivos, que, junto com a vigilância, torna no final do século XVIII um dos grandes instrumentos de poder e subdividido em biopoder¹⁷.

4.2 O Poder Disciplinar: Uma Ruptura com o Poder Soberano

Tradicionalmente, o poder era associado à figura do soberano, que exercia seu domínio de forma violenta e visível. Com o advento da modernidade, surge um novo tipo de poder, mais sutil e eficaz: o poder disciplinar. Foucault o caracteriza como um poder que se inscreve nos corpos, moldando comportamentos, produzindo indivíduos úteis e dóceis.

Ao contrário do poder soberano, "o poder disciplinar transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (...) o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu" Foucault (1999, 35). Que se manifesta através de punições espetaculares e violentas, o poder disciplinar atua de forma invisível, através de mecanismos de controle e normalização. Ele não visa apenas reprimir, mas também produzir, modelar e otimizar os indivíduos.

A emergência do poder disciplinar representa uma ruptura fundamental na forma como o poder é exercido nas sociedades modernas. Ao analisar os mecanismos de controle, a produção de subjetividades e as instituições

¹⁷ Aqui, é preciso que se tenha em vista que apesar das modificações ocorridas com o advento do biopoder as disciplinas não deixaram de existir. Segundo Foucault (2012): “[...]. Pela primeira vez na história, sem dúvida o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e da sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Este não estará mais somente a voltas com sujeitos de direito sobre os quais seu último acesso é a morte, porém com seres vivos, e o império que poderá exercer sobre eles deverá situar-se no nível da própria vida; é o fato do poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo” (FOUCAULT, 2015b, p. 154).

disciplinares, Foucault nos oferece uma ferramenta poderosa para compreender as relações de poder que permeiam nossas vidas.

A relevância desse conceito, para a análise da contemporaneidade, reside na sua capacidade de desvelar as formas sutis e invisíveis de controle que moldam nossas vidas.

Foucault fala que a disciplina é uma anatomia política do detalhe (2004, p. 120), em outras palavras, a disciplina se torna a forma estruturada e organizada das relações humanas por meio dos detalhes.

Os mínimos detalhes formam a política de controle e utilização dos homens que vem se desenvolvendo desde a era clássica, com técnicas, processos, saberes, descrições, receitas e dados. Foucault acredita que em meio disso nasceu o homem moderno.

O ponto de partida de Foucault ao analisar o tema do poder, portanto, parece ser o desejo de rompimento com aquilo que ele chama de teorias jurídicas do poder. Com efeito, trata-se de romper com todo o arsenal teórico produzido desde a filosofia política moderna no sentido de justificar o poder através do contratualismo.

Quando Foucault afirma que é preciso estudar o poder fora do modelo do Leviatã, o que ele quer ressaltar é a necessidade de se pensar o poder fora do campo do Estado e, mais especificamente, da soberania e de suas instituições.

Essa virada metodológica no que concerne à compreensão do conceito de poder vai permitir que Foucault no primeiro volume da História da sexualidade passe a analisar a formação de um certo tipo de saber sobre o sexo, não em termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder.

Nesse momento, Foucault passa a formular o conceito de poder em sua forma mais abstrata possível, sem encaixá-lo no contexto de suas análises históricas e, por conseguinte, sem enquadrá-lo em categorias como as de poder soberano, poder disciplinar ou biopoder.

Em sua forma, portanto, mais abstrata, o conceito foucaultiano de poder não mantém nenhum contato com os conceitos de Estado, soberania, lei e dominação. Ele é sim compreendido como:

a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2001, p. 89)

Foucault nos apresenta uma visão complexa e dinâmica do poder, que se desvia da concepção tradicional de poder como dominação. Para ele, o poder é um conjunto de relações de força em constante transformação, que se manifesta em diversos níveis da sociedade. Essas relações, não são apenas repressivas e opressoras, mas, também produtivas, moldando as subjetividades e as instituições sociais.

Essa concepção de poder tem profundas implicações para a filosofia. Ela nos convida a pensar o poder não como algo externo e opressor, mas como algo que permeia todas as relações sociais. Isso nos leva a questionar as instituições, os discursos, e as práticas que moldam nossas vidas, buscando identificar as relações de força que estão em jogo.

Para Foucault, o poder não deve ser analisado como se fosse uma substância, uma essência, um conceito ou como algo que se detém ou cede, como tentam defender as teorias contratualistas.

O poder é, efetivamente, algo que se exerce, uma série de práticas e estratégias, ligadas a interesses políticos ocultos, cujo objetivo é dominar. O poder não se concentra em instituições ou centros, mas deve ser vislumbrado como uma rede que perpassa a todos, estendendo-se para os saberes e, até mesmo, para o que se entende por verdade.

Quando a figura do soberano se tornou pouco eficaz, passando a ser questionada como desnecessária ou pela obrigatoriedade de todos seguirem a lei, o rei que era o detentor do poder, passou a ter o dever de agir dentro de limites legais, sob pena de perder a legitimidade, o que marca o início da modernidade.

A teoria soberana, constitui-se a um sistema de poder monarca feudal, servindo de instrumento e justificação para constituição de monarquias administrativas. No entanto, no século XVIII, essa mesma teoria tem o papel de reconstruir, contra as monarquias administrativas e absolutistas, um modelo de Estado parlamentar e democrático.

A soberania é transferida para a nação, encobrendo uma mecânica de poder incompatível com a legalidade. O poder deixa de ter como escopo fundamentar a existência física de soberano, que se torna insustentável. Todavia, uma série de práticas sociais, que aparentemente não são compatíveis com os ideais soberano-democráticos, continuam a operar, mesmo em meio às ideologias democráticas. A teoria jurídica soberana continua a unificar práticas incompatíveis entre si em um sistema global (agora, o Estado).

Assim, mesmo tendo havido um enorme esforço em separar a soberania da instituição monárquica, a representação do poder ainda permaneceu jurídica no âmbito teórico. A soberania estatal ainda se coloca acima de todas leis.

A crítica da instituição monárquica na França do século XVIII não foi feita contra o sistema jurídico-monárquico, mas em nome de um sistema jurídico puro, rigoroso, no qual poderiam fluir, sem excessos nem irregularidades, todos os mecanismos de poder, contra uma monarquia que, apesar de suas afirmações, ultrapassava continuamente o direito e se colocava acima das leis. (FOUCAULT, 1988, p.85-86)

A crítica dos teóricos políticos da soberania que acompanhava o desenvolvimento da monarquia serviu, paradoxalmente, para condená-la. Todavia, não colocou em questão o princípio de que o direito deve ser a forma do poder e o poder deve ser exercido dentro do direito.

Uma crítica que se fazia ao poder real era o fato de que não apenas ele escapava às regras do direito, mas que o próprio sistema jurídico se constituía como um modo de o soberano exercer sua violência, praticando-a em favor de alguns. Com isso, a soberania fazia com que as práticas sociais injustas, as dissimetrias e injustiças funcionassem sob a aparência de lei.

A crítica de Foucault é que, embora se tenha retirado deste plano a figura física do rei, as teorias da soberania continuam a legitimar práticas de violência protagonizadas, hoje, por um Estado Soberano Democrático Parlamentar.

A transição do poder soberano para o poder disciplinar não significou o desaparecimento do primeiro. Ambos coexistem e se complementam em diferentes momentos históricos e em diferentes contextos. No entanto, a partir do século XVIII, com o surgimento das sociedades disciplinares, o poder disciplinar ganha cada vez mais força, tornando-se a forma dominante de exercício do poder.

4.3 Mecanismos de Controle e a Produção de Subjetividades, uma visão de Foucault sobre Freud.

O poder disciplinar não se limita à repressão, mas vai além, visando a produção de indivíduos úteis e dóceis. Ele se manifesta através de uma série de mecanismos, como, a vigilância constante, onde mesmo implícita, leva os indivíduos a internalizar as normas e a autodisciplinar-se. O panóptico, a prisão idealizada por Jeremy Bentham, é um exemplo clássico desse mecanismo, pois os prisioneiros, sem saber quando estão sendo observados, ajustam seu comportamento para evitar punições.

Neste sentido, são estabelecidos padrões normativos de comportamentos considerados ideais, aos quais os indivíduos devem se conformar. Aqueles que se desviam desses padrões são classificados como anormais e podem ser submetidos a tratamentos para serem "normalizados".

Cada indivíduo é tratado como um caso particular, sendo submetido a um processo de avaliação e classificação individual. Essa individualização serve para otimizar o controle sobre os indivíduos, permitindo que sejam moldados de acordo com as necessidades da sociedade.

Através dos mecanismos de normalização, individualização e de vigilância, o poder disciplinar produz subjetividades, ou seja, formas de ser e de estar no mundo. Os indivíduos são moldados para se adaptarem às exigências das instituições e da sociedade em geral. A escola, por exemplo, é uma instituição disciplinar por excelência, que tem como objetivo não apenas transmitir conhecimentos, mas também moldar o caráter dos alunos, tornando-os cidadãos úteis.

A análise de Foucault sobre os mecanismos de controle e a produção de subjetividades tem implicações importantes para a compreensão da sociedade

contemporânea. Ao identificar os mecanismos de poder que operam de forma sutil e invisível, Foucault nos convida a questionar as normas e os valores que regem nossas vidas.

Como bem assinala Deleuze (1986, p. 109), o interesse de Foucault pelo sujeito não envolve apenas uma mudança temática, mas implica uma investigação que abre um novo domínio ontológico (uma *ontologia histórica*), o que poderia ser percebido de modo cabal pela extensão do balizamento cronológico das pesquisas foucaultianas.

De fato, a nova investida de Foucault, ao invés do tratamento secular - dois ou três séculos - que demarcava as epistemes do saber ou os dispositivos de poder em livros anteriores, recua até à Grécia clássica.

Isto porque Foucault encontra nos processos que constituem a subjetividade uma vigência milenar que envolve as formações discursivas da episteme moderna e os dispositivos de poder da sociedade na qual estamos ainda imersos, como se em nosso tempo repercutisse uma história muito mais longa: a história dos processos pelos quais nos tornamos sujeitos.

Os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de subjetivação, aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si que, embora vigorem dentro de práticas discursivas (saberes) e práticas de poder que testemunham pela descontinuidade de suas formas históricas (Foucault, 1984, p. 23).

As ideias de Foucault acima citadas, correspondem a quatro grandes focos de problematizações, a saber, natureza do ato sexual, fidelidade monogâmica, relações homossexuais, castidade, as quais atravessam as pretensas oposições entre a filosofia pagã, a ética cristã e a moral das sociedades européias modernas.

Tais problematizações em torno do sujeito indicam, conforme Foucault, que de certa forma, a austeridade sexual, que se encontra nos primeiros filósofos de nossa era, se enraíza na tradição antiga, pelo menos na medida em que ela anuncia uma moral futura (Foucault, 1985, p. 233).

A subjetividade¹⁸, o sujeito, para Foucault, envolve um processo de subjetivação, visto que, segundo suas próprias, não existe constituição do sujeito

¹⁸ O problema da subjetividade em Foucault, tem sido um tema muito debatido, e é por isso extremamente profícuo. Mas também é um assunto bastante polêmico para os estudiosos de

moral sem modos de subjetivação (Foucault, 1984, p. 28), ou seja, toda experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si (subjetivação).

Toda subjetividade expressa algo de impessoal porque supõe processos de subjetivação onde se dá a repartição de singularidades de que fala Deleuze, como vimos acima. Assim, para valermos da precisa terminologia deleuzeana, a subjetividade é um efeito massivo que provém de um processo singular.

Os saberes e os poderes de todos os tempos procuram domar os processos de subjetivação, mas estes lhes escapam perfazendo uma história da resistência relativa à vida, pois o ponto mais intenso das vidas, onde se concentra sua energia, fica exatamente ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças e escapar de suas armadilhas (Foucault, 1977, citado em Deleuze, 1986, p. 101).

O modo de subjetivação do sujeito moderno, que é, de certa forma, aquele que ainda experimentamos em nossos dias, não pode ser caracterizado como uma moral de código, no sentido prescritivo ou jurídico, que vigia em uma moral cristã.

Foucault observa que, nas sociedades modernas, a relação do prazer com a verdade (*scientia sexualis*) orienta a subjetivação em torno de uma forma de poder-saber que instaura procedimentos voltados para que o indivíduo diga a verdade sobre o sexo (Foucault, 1985, p. 57).

O modo de subjetivação moderno, portanto, pode ser surpreendido em práticas de si reguladas por um dispositivo disciplinar, onde emerge a noção de sexualidade como constitutiva da subjetividade moderna.

Sendo assim, a sexualidade, como modo de subjetivação, articula-se com a questão da relação entre o corpo-prazer (transformacional ou criativo) e a verdade sobre o sexo (Dreyfus & Rabinow, 1984, 245).

sua obra. Justamente, o tema da subjetividade em Foucault é polêmico pois ele comunica de maneira mais incisiva um modo de vida. Foucault sempre foi consciente e colocou em primeiro plano a relação da filosofia com a vida, entendendo tal relação como a construção de modos de viver.

O dispositivo disciplinar¹⁹ de que fala Foucault caracteriza-se por espaços (a escola, a prisão, a fábrica, o hospital, o exército, o hospício, etc.) que confinam os corpos orgânicos dos indivíduos visando adestrá-los de alguma forma, mas o que o dispositivo disciplinar visa, de fato, é o corpo criativo (Dreyfus & Rabinow, 1984; Foucault, 1983). Ele promove o corpo orgânico, mas a estratégia é tomar de assalto a potência transformacional do corpo, e torná-la disponível para cotizá-la entre várias funções.

O caso da medicina da loucura já é conhecido: ela visa à cura da doença, ela é eficaz em aliviar ou entorpecer o corpo do louco, mas à custa de um controle da potência criativa desse corpo, controle este cuja história é mais longa e, portanto, mais antiga que a própria psiquiatria.

Foucault demonstrou, justamente, que os bons momentos para se escrever uma história política do corpo, onde o dado a ser observado seria a vigência de mecanismos de poder cujo objeto é o corpo, seriam aquelas passagens históricas onde o corpo é disputado entre diferentes campos de saber, como se dá, por exemplo, na bifurcação entre o catolicismo e a medicina quanto ao fenômeno do corpo convulsionado (Foucault, 2001, p. 88).

Foucault ilustra fartamente a ideia de que o corpo resiste à sua disciplinarização, a sexualidade escapa dos mecanismos que procuram controlá-la e a subjetividade diferencia-se das estratégias identitárias que buscam focá-la. Há, entre outros exemplos, a tarefa impossível da medicina da sexualidade²⁰ em classificar o espaço ocupado pela homossexualidade.

As noções de subjetividade e de sujeito têm ao longo do percurso histórico uma dimensão polissêmica enlaçada às questões epistemológicas produzidas em cada momento histórico e campo de saber.

Segundo González-Rey (2003), a noção de subjetividade é um sistema complexo e plurideterminado, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem, dentro do contínuo movimento das redes de relação que caracterizam o desenvolvimento social. Neste movimento, produzem-se saberes acerca dos processos psíquicos, sistêmicos, dialógicos e dialéticos que

¹⁹ Os “dispositivos disciplinares” em Foucault, funcionam como significações dadas, a partir de uma organização discursiva de base, da qual derivam, à qual sustentam e na qual se sustentam.

²⁰ A medicina sexual é uma área de conhecimento médico que estuda os diversos aspectos da vida sexual do ser humano, com foco principal no diagnóstico de disfunções, seu tratamento e sua prevenção.

reconhecem o ser humano como um indivíduo que, para o autor, tem uma capacidade de superar o imediato, dirigindo-se a realização de seus próprios projetos.

Ressaltamos, nesta definição de subjetividade, a presença de uma noção de subjetividade que supõe a capacidade de mediatizar e de projetar-se num futuro através de um ideal, ou seja, um ser criativo, senhor do seu destino e com a possibilidade de se inventar. No entanto, essa noção pode ser expandida com a noção de sujeito proposta pela Psicanálise

Para dar continuidade a essa questão, apresentamos alguns aportes dessa dimensão trazida pela psicanálise e que deixou perplexa a psicologia no início do século XIX. Tal noção reintroduz, nas concepções sobre o humano, uma dimensão subjetiva que descentra as concepções de uma humanidade racional que unificava e homogeneizava os processos psíquicos a partir de princípios de cientificidade (GARCIA, 2001).

Em decorrência desta abordagem cientificista, produziram-se dicotomias que lançavam a subjetividade para fora das ciências que estudavam o ser humano, pois tudo que não possibilitasse uma leitura dentro da lógica individual e racional era afastado. Neste âmbito, temos o advento da noção de indivíduo racional, isolado e efeito de um organicismo reducionista.

Esta perspectiva abre a possibilidade de pensar um sujeito que se descentra de uma lógica racional e determinista. A pulsão é a força motriz dos nossos desejos e o que possibilita o reinvestir nos objetos, transpondo-os para uma realidade psíquica, e condenando o desejo à satisfação somente de forma alucinatória.

É por isto que o desejo não se cansa de se fazer reeditar e se reinventar, não sendo, portanto, apenas uma reprodução / determinação social, mas uma reinvenção. Temos aqui a noção de um sujeito que se reinventa a partir de um outro primordial, ou seja, que carrega consigo as marcas estruturantes do discurso social e a partir delas se reinventa e se subjetiva, ao mesmo tempo que encobre essa identificação. Trata-se, então, não de uma determinação subjetiva, mas de uma sobredeterminação na qual a pluralidade compõe o sujeito.

Freud, em sua obra "Psicologia das massas e análise do eu" (1920-21), faz-nos entender que todos os processos histórico-sociais, grupais acontecem no interior do sujeito e que na vida anímica aparece sempre, efetivamente, "o

outro". Decorre daí uma construção do sujeito que é em parte consciente e de outra parte inconsciente, reprimida e distanciada desse eu consciente.

A perspectiva da invenção freudiana, na verdade, nos lança um desafio, isto é, abre uma via para trabalharmos os impasses na contemporaneidade com respeito à economia e a dinâmica das singularidades psíquicas produzidas num contexto histórico, social e grupal.

Tal como assinala Pinheiro e Herzog (2003), Freud, ao oferecer com seu arcabouço teórico, elementos para pensar outros modos de subjetivação - o que é possível a partir de suas considerações sobre a constituição de um narcisismo descentrado pelo inconsciente e reformulado, abre-se caminho para pensarmos uma forma de estruturação muito mais dinâmica e complexa.

Ao descentrar o sujeito, Freud produz uma "ferida narcísica", pois rompe com a concepção de um processo de objetivação do indivíduo, centrado e racional, composto por uma unidade fechada e totalizada.

No entanto, isto não foi suficiente para romper com leituras que propõem compreender a produção de uma subjetividade centrada e desconectada em sua origem a um determinismo social e histórico, que produz uma forma de sujeito universal, invariante e destituída de relação entre o que se constitui internamente e externamente ao sujeito.

Foucault (1954) afirma que Freud é pioneiro em reabrir a possibilidade para a razão e a desrazão se comunicarem, marcando definitivamente um modo de se pensar a subjetivação que é complexa e social. É bem verdade que leituras biologizantes, ao longo da história do movimento psicanalítico, destituíram esse modo de pensar a subjetividade em sua pluralidade, tornando-a uma estratégia da biopolítica, como diria Foucault, de controle e disciplinarização dos corpos e dos modos de pensar.

Essas leituras psicanalíticas, marcadamente reducionistas, compreenderam essa estruturação desconsiderando o que nos parece claro nos textos freudianos: a impossibilidade de se pensar em estruturação do sujeito sem estar aberto a relações com um exterior que lhe é constitutivo, sem levar em conta que, nesse processo, trata-se de um exterior que é alienado, "esquecido" pelo sujeito, na sua tentativa de se tornar unidade.

Portanto, a dimensão social, com sua multiplicidade necessária, construída a partir de uma relação de forças num campo historicamente dado

(SILVA, 2005), parece ser desconsiderada por algumas interpretações psicanalíticas sobre a noção de sujeito.

Na tentativa de aproximarmos a noção de subjetividade à noção de sujeito, recorremos a Silva (2005), quando diz que o modo de subjetivação deve ser concebido como a produção de um modo de existência. Um processo que se traduz por uma singularidade pela qual se produz a flexão ou a curvatura de um tipo de relação de forças, atravessada pela formação histórica que a tensiona e que produz sentidos particulares, singulares e coletivos.

A autora salienta ainda, a partir de Deleuze, que somos dobras produzidas numa torção dentro (sujeito) -fora (tessitura social). Acrescenta ainda, como faz Foucault, que é ilusão pensarmos num sujeito desvinculado de suas fundações sociais. Somos levados a tais conjecturas devido a um processo de individuação do pensamento, ou seja, um hiato que foi produzido no jogo de saber-poder, articulado nas malhas de um biopoder que investe e se capitaliza a partir de um corpo individualizado.

A crítica ao modelo freudiano de subjetivação parece se centrar na proposta de uma leitura que compreende o sujeito, sua estruturação, e a estrutura da própria humanidade, pela via exclusiva do Complexo de Édipo, tomando o social como um campo coextensivo a sexualidade e a produção desejante.

Esta compreensão dicotomiza e reduz a complexidade proposta por Freud em seus textos originais. Tal leitura homogeniza a subjetividade, tornando-se uma tática individualizante (SILVA, 2005) e não retomando a sobredeterminação proposta por Freud. Nesta perspectiva de sobredeterminação, Freud (1898) inclui a produção de todos os processos psíquicos, entre eles os sintomas.

Nesta direção, as leituras soviéticas, como aponta González-Rey (2003), redimensionam o humano, não o isolando em processos internos, mas ressaltando o processo complexo orgânico, comportamental, relacional, dialético, social e histórico, portanto subjetivo do ser humano.

No entanto, não podemos nos esquecer que releituras mais estreitas dessas obras também homogeneizaram a complexidade heterogênea do social, seus impasses e conflitos e reduziram, tentando até mesmo anular, os movimentos singulares do sujeito.

Portanto, tanto as leituras sociais que abordam um sujeito histórico, quanto as leituras psicanalíticas, que abordam a construção de um sujeito por um inconsciente não afetado pelo externo, levaram a reducionismos e indubitavelmente, não abriram o campo para se pensar a pluralidade na constituição subjetiva.

4.4 Disciplina e a prática escolar

Foucault nos convida a pensar o poder não apenas como repressão, mas como uma força produtiva que molda corpos, mentes e subjetividades. Na escola, o poder disciplinar se manifesta de diversas formas, dentre elas a vigilância constante, onde a organização espacial das escolas, a disposição das carteiras, o olhar do professor e os sistemas de avaliação são mecanismos de vigilância que induzem os alunos à autodisciplina.

Outra forma de vigilância é Normalização, a partir da qual, a escola busca padronizar comportamentos, conhecimentos e habilidades, estabelecendo normas e critérios que devem ser alcançados por todos os alunos.

E por fim o exame, onde através de provas, trabalhos e atividades avaliativas, a escola examina os alunos, classificando-os e hierarquizando-os. A escola funciona como um microcosmo da sociedade, reproduzindo as relações de poder que permeiam a vida social.

Ao analisar a escola sob a ótica foucaultiana, podemos identificar como as práticas disciplinares contribuem para a formação de sujeitos dóceis e submissos, preparados para ocupar seus lugares na sociedade.

No entanto, a disciplina não é um processo passivo. Os alunos resistem, negociam e subvertem as regras, criando espaços de autonomia e resistência. É importante reconhecer essas resistências e buscar alternativas pedagógicas que valorizem a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos, considerando que tudo é possível através de um processo disciplinar, Foucault nos diz que:

(...) disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou

ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do generalchefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente. (FOUCAULT, 2010, p. 106)

A sociedade disciplinar, que se constituiu no final do século XVIII, caracteriza-se como modo de organizar o espaço e controlar o tempo, isto é, o binômio vigiar e punir. Atualmente nas escolas a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada a violência física, tal como os castigos, palmatória, etc.

Agora, a escola desenvolveu, assim como toda as instituições, uma “violência simbólica” Bordieu (2002, p.50). Há além de um olhar de reprovação, a privação da palavra, proibição da expressão de pensamento, a exigência da boa conduta.

Para Muchail (1986), Foucault tem como modelo a base das instituições disciplinares o Panopticon, elaborado por Jeremy Bentham em fins do século XVIII. Para Bentham, esse dispositivo não teria um propósito específico, podendo ser aplicado às prisões perpétuas, prisões de confinamento, casas de correção, hospícios, hospitais ou escolas (2005, p. 19).

O Panopticon era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar vigilante podia atravessar toda a cela, não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi fechados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT, 2005, p. 87)

No Panopticon a vigilância é essencial, onde alguém vigia o indivíduo de modo ininterrupto, essa vigilância é exercida por alguém que tem poder

sobre os indivíduos seja um diretor, chefe, professor, etc. Toda a estrutura física das instituições está voltada para o controle dos indivíduos, de tal forma que ao longo do tempo essa vigilância vai sendo internalizada, de forma que em um determinado momento se dispensa a presença física do vigilante, bastando somente os indivíduos como seus próprios vigilantes. Isso faz com que não seja necessário recorrer à força para obter o bom comportamento desses indivíduos. Essa forma de poder produz o exame, a norma, utilizando o tempo e o espaço, sob forma de vigilância que regula a vida dos homens.

Uma das características principais do poder disciplinar acontece na distribuição do indivíduo no espaço físico. Foucault (2005) determina que os procedimentos disciplinares ficam cada vez mais meticulosos. A determinação do indivíduo no espaço ocorre através de técnicas, tal como a clausura e filas, permitindo observar e vigiar o indivíduo no espaço físico onde cada um se localiza.

No espaço escolar, por exemplo, há salas determinadas para cada tipo de atividade, uma ficha de matrícula com todos os detalhes do aluno frequentador daquele espaço. O quadriculamento, de acordo com Foucault, permite controlar o comportamento de cada um, conhecer para dominar, controlando presenças e ausências, execução de atividades, evitar as distribuições em grupos, etc.

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. (FOUCAULT, 2005, p. 123)

Todo esse sistema auxilia o professor no funcionamento da aula, possibilitando o controle dos alunos enquanto se quantificam as atividades desenvolvidas em sala de aula. Também há o controle de atividades, realizado por um horário rigoroso de trabalho, para conseguir um tempo integralmente útil e sem desperdício. Assim, a partir do tempo e do espaço, se regulamenta a rotina. Nas escolas, esse método de poder disciplinar foi aplicado para garantir um bom comportamento e melhor aprendizagem dos alunos

Na escola disciplinar, todas as atividades são desenvolvidas com uma

particularidade perfeita, etapas rigorosamente estabelecidas pelos professores e seguidas pelos alunos. Todos os momentos são registrados para que nada escape ao processo de vigilância. Para Machado (1978), trata-se de uma escola que faz cada minuto do estudante um objeto de conhecimento e controle.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente, qualificando os indivíduos de acordo com a maneira que percorreram essas séries. (FOUCAULT, 2005, p. 305)

Foucault destaca um outro dispositivo de poder, que chama de sanção normalizadora ele diz que:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatentação, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo que é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2005, p. 175)

Funciona através de punições que se colocam como medidas de correção para comportamentos fora da norma. O castigo tem a função de reduzir desvios e fazer com que o indivíduo tenha um melhor comportamento. Foucault (2005) afirma que o exame é um tipo de vigilância que permite qualificar ou punir.

Aqui, articula-se o olhar hierárquico e a sanção normalizadora, permitindo avaliar o indivíduo de acordo com as suas notas. Isto é, o tema da perfeição, direção a qual o mestre conduz os alunos, juntamente com o modelo de exercícios cada vez mais rigorosos é incorporado pela escola, na qual há uma classificação constante dos indivíduos, tendo seu desempenho comparado com os demais colegas. Isso é a combinação de mecanismos

simples porém de grande eficiência.

O olhar hierárquico, ou vigilância hierarquizada, se torna importante pelas novas mecânicas de poder que traz consigo. A observação do comportamento do indivíduo se dá em todas as direções, permitindo que funcione permanentemente o sistema de vigilância, pois os indivíduos permanecem em alerta constantemente.

Na escola, o olhar hierárquico vai desde a direção da Instituição, passando pelo professor, até o aluno, até a direção com o professor e outras instâncias, fazem práticas institucionais aplicadas em nome do binômio vigiar e punir, juntamente com a norma e o exame, mecanismos que geram uma grande transformação nos corpos, advinda da vigilância constante e o medo da punição.

O poder de punir, nas instituições disciplinares, internalizam o controle por meio de algo chamado prêmio e castigo. Para Foucault (2005), trata-se de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. Quando se diferencia os indivíduos, medindo-se suas capacidades de acordo, no caso da escola, seus colegas, criando assim um padrão, um conceito de normal a ser seguido.

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar. (ARAÚJO, 2002, p. 79).

O poder disciplinar é algo que se apropria de todo o processo, avaliando e produzindo conhecimentos sobre todo e qualquer gesto e atitude do indivíduo. A partir dos processos como avaliação, vigilância, norma, molda-se o indivíduo para um sistema de comparação infinita, funcionando como termômetro para medir o quanto de domesticação e adestramento já foi

assimilado pelos alunos.

Ao enumerar essas práticas pedagógicas, Araújo (2002) busca demonstrar como a escola tradicional, ao invés de promover o desenvolvimento integral dos alunos, os molda para atender às demandas de uma sociedade industrial e burocrática. A autora critica a visão fragmentada do conhecimento, a valorização da memorização em detrimento da compreensão e a falta de espaço para a expressão individual.

A crítica de Araújo nos convida a refletir sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando alternativas que promovam um aprendizado mais significativo e humanizador. A autora sugere a adoção de metodologias que valorizem a autonomia, a colaboração, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

5. A PESQUISA COMO ESPAÇO DIALÓGICO

Tanto na pesquisa quanto no diálogo, a escuta ativa²¹ é fundamental para a construção de um conhecimento compartilhado. Ao ouvir atentamente as diferentes perspectivas, é possível identificar pontos em comum, divergências e novas possibilidades de compreensão. A escuta ativa também demonstra respeito pelas diferentes experiências e saberes, criando um ambiente propício para a construção de relações de confiança, diálogo e colaboração.

A pesquisa, enquanto prática investigativa e construção de conhecimento, encontra na experiência dialógica um terreno fértil para sua realização. Essa relação, que se fortalece ao considerar o pensamento de Paulo Freire, revela a importância da interação entre sujeitos na produção de saberes significativos.

A pesquisa seria um compromisso com a consciência crítica do educando das classes populares com saberes construídos na prática coletiva. Os educadores precisam se reinventar, promovendo ação, reflexão e investigação na escola pública.

E, diante do quadro educacional apresentado no Brasil nas duas últimas décadas, constata-se que os educandos e educadores sentem o não pertencimento, juntos não buscam ser a negação viva de uma prática alienada e alienante que escraviza e desumaniza ambos. Isso corrobora o pensar de Franco e Pimenta (2010) e de Demo (2001, p.17).

E se existem pesquisas nas universidades, seus achados continuam guardados nas bibliotecas e precisam ser divulgados e socializados entre os educadores atuantes na sociedade. O diálogo é a própria essência da ação, alerta Freire aos educadores:

[...] o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não com se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma

²¹ A escuta ativa é uma técnica de comunicação interpessoal que consiste em ouvir com atenção e compreensão durante um diálogo. O objetivo é manter a conversa eficiente e compreender todas as falas do interlocutor. A escuta ativa pode ajudar a criar relações sólidas, desenvolver o senso de empatia e melhorar o entendimento entre pessoas

inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 1980, p. 84)

Para Freire, a educação é um processo de humanização, que se dá por meio do diálogo. A experiência dialógica, nesse contexto, não se limita à troca de informações, mas envolve uma relação horizontal entre educador e educando, na qual ambos são sujeitos do processo. A pesquisa, por sua vez, emerge dessa dinâmica, como um ato de conhecer o mundo a partir da própria experiência e da experiência do outro.

Na construção do diálogo e no espaço da pesquisa foram enfrentados diversos desafios, como a fragmentação do conhecimento, a valorização excessiva da produção individual e a dificuldade em estabelecer diálogos interdisciplinares. No entanto, surgiram diversas possibilidades para superar esses desafios e fortalecer a relação entre diálogo e pesquisa.

O sujeito pensante não pensa sozinho. Nós pensamos juntos. Freire destaca a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade e sistematiza a teoria dialógica do homem concreto:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de mata no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação (FREIRE, 1987, p.52).

Freire (1980, p.83) destaca ainda, a função do “homem do diálogo” na sociedade civil, afirmando que:

O diálogo exige igualmente uma fé intensa ao homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que

nasce com todos os homens. A fé no homem é uma exigência primordial para o diálogo; “o homem do diálogo” crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. Sem dúvida, sua fé não é ingênua. “O homem de diálogo” é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder.

O homem do diálogo, como descrito por Freire, é aquele que acredita na capacidade dos outros de crescer, aprender e mudar. Essa crença, no entanto, não é ingênua. O homem dialógico é crítico e consciente das desigualdades sociais e das forças que podem limitar a liberdade humana. No entanto, ele mantém a esperança de que, mesmo diante das adversidades, é possível construir um mundo mais justo e humano.

A pesquisa dialógica busca compreender as realidades concretas dos sujeitos envolvidos, valorizando seus saberes prévios e suas perspectivas de mundo. Dessa forma, o conhecimento produzido é mais relevante e significativo, pois está conectado às necessidades e aos desafios da comunidade.

5.1 Espaço da pesquisa, e o contexto histórico do IEMA – IP Carutapera

A pesquisa foi realizada em uma turma de terceira série, do curso técnico em Administração, a turma é composta por 40 estudantes, entre mulheres e homens, um bom número de estudantes são das comunidades interioranas, que compõem o município de Carutapera.

O instituto de Ciência e tecnologia do maranhão IEMA – IP Carutapera é uma escola que pertence à rede estadual de ensino do estado do Maranhão. Está localizada na Travessa Otávio Correa, nº1190. Santa Rita, na cidade de Carutapera/MA.

O IP Carutapera foi inaugurado de forma simbólica em 28 de março de 2022, pelo então governador Flavio Dino, naquele contexto estávamos saindo da pandemia da COVID-19, entretanto o prédio continuou em construção, fazendo com que as aulas continuassem acontecendo na modalidade on line.

O IEMA pleno em Carutapera começou ofertando quatro cursos técnicos são eles: tec. em informática, tec. em farmácia, tec. em enfermagem e técnico em administração. As aulas eram ministradas na modalidade on line, via google meet, considerando que o prédio ainda estava em construção.

Em seu início o instituto recebeu o quantitativo de 160 alunos (as), dividido em quatro turmas, cada uma contendo, 40 estudantes, os professores de modo organizado lecionavam seus conteúdos pelo Meet e aplicavam suas avaliações pelo form's, naquele momento era a maneira mais possível e viável de ser aplicada uma prova.

Em algumas turmas, tínhamos alunos que moravam no interior e que não tinham acesso à internet, para estes alunos, foi elaborado um material impresso, para que eles estudassem em casa e em seguida fizessem as atividades para obterem médias.

Foi um imenso desafio lecionar filosofia em um contexto pandêmico e pós pandêmico, trazendo a reflexão sobre as diversas circunstâncias que iam surgindo, no âmbito escolar, e no desenvolvimento das aulas, que eram orientadas pelo modelo pedagógico do instituto.

O IEMA pleno em Carutapera, é composto por 12 salas de aula, que estão localizadas no segundo piso do prédio, 1 laboratório de química, 1 laboratório de matemática, 1 laboratório de física, 1 laboratório de biologia, 1 laboratório de Informática, 1 laboratório de enfermagem, 1 laboratório de linguagem, 1 sala dos professores com 2 banheiros, 1 sala da gestão Geral, 1 sala da Gestão pedagógica, 1 sala da gestão financeira, três banheiros masculinos e 3 banheiros feminino, 1 banheiro disponível para o discente tomar banho, 1 quadra de esportes, 1 refeitório que comporta 160 alunos, 1 Cozinha dividida em 3 compartimentos, 1 Auditório que comporta 200 pessoas, 1 Biblioteca de 2 pisos, 1 garita, 1 estacionamento.

O prédio hoje finalizado, é um espaço arejado e acolhedor, possui uma estrutura de grande porte, que contribui para o bem estar dos estudantes, todas as salas são climatizadas e possuem acesso à internet. O pátio da escola possibilita a realização de diversas atividades recreativas, a escola conta ainda com uma guarita onde fica um vigilante armado acompanhado do porteiro principal da escola.

O IEMA pleno em Carutapera é recente, tem apenas três anos de existência, e pela primeira vez esse ano, irá ter a formatura da terceira série que é composta, pelos alunos que iniciaram nas primeiras quatro turmas que

inauguraram a unidade em Carutapera, inclusive a turma participante da pesquisa está inserida nesse processo de formatura.

Por ser um prédio novo e por ser recente em Carutapera o Instituto, está iniciando sua trajetória como instituição educacional no município, portanto tudo ainda é novidade tanto para os alunos, quanto para os professores e professoras da unidade. Ainda estão se apropriando do modelo pedagógico e das diretrizes educacionais que regem o instituto em todo o estado do maranhão.

A equipe escolar, desenvolve suas atividades orientadas pela gestão pedagógica, que acompanha a equipe de professores e coordenadores de área, zelando sempre para que o modelo institucional seja aplicado e obedecido, tanto no acolhimento dos alunos quanto em seus projetos de vida.

5.2 A turma onde a pesquisa foi aplicada

Hoje a escola possui 12 turmas de aulas, 4 de primeira série, 4 de segunda série e 4 de terceira série, fechando assim o ciclo do ensino médio com o ensino técnico. As aulas nas turmas são divididas em três áreas definidas como: BNCC, Base técnica e Parte diversificada.

A turma participante da pesquisa é a turma de técnicos em Administração, era composta por 40 alunos, mais infelizmente em março um dos estudantes da turma veio a óbito, o que afetou a turma de forma geral e consequentemente afetou a pesquisa, pois teve que ser parada, considerando o abalo psicológico no qual a turma ficou, mais que foi superado e assim se prosseguiu a pesquisa.

A turma de Tec. em Administração, é uma turma muito participativa e empenhada em obter bons resultados, realizam projetos sociais, como por exemplo, se mobilizaram para arrecadar roupas e enviaram para as vítimas das enchentes no rio grande do sul, além de realizarem o brechó solidário.

Dez estudantes da turma são da zona rural do município de carutapera, 4 são de municípios vizinhos á carutapera, alguns veem de ônibus para a

cidade, outros alugaram casas para morarem aqui enquanto estão estudando.

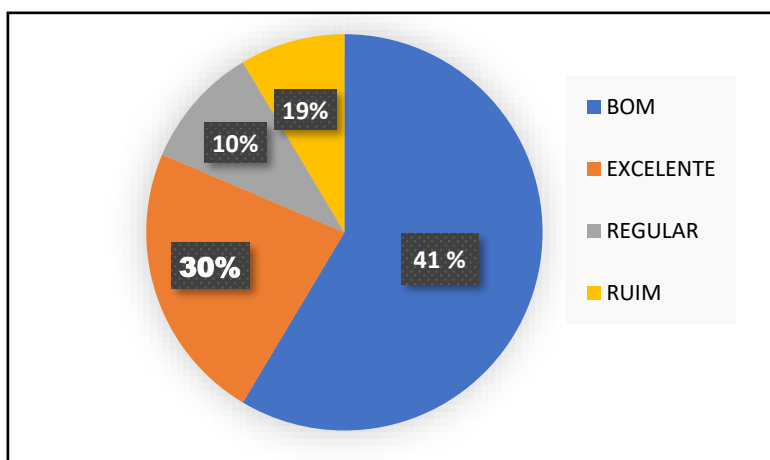
Os demais alunos são todos da cidade, principalmente das comunidades periféricas, o que chama a atenção, é a consciência de classe que esses estudantes possuem, pois diferente das demais turmas, que são compostas por alunos da classe média alta da cidade, principalmente da turma de enfermagem, os de administração possuem o senso crítico elevado e questionador.

A filosofia, como disciplina que incita à reflexão crítica e à busca por conhecimento, encontra-se em um constante diálogo com as transformações sociais e tecnológicas. Neste contexto, a presente pesquisa buscou compreender como os estudantes perceberam e vivenciaram o aprendizado da filosofia, durante as aulas on line, considerando, dentre outros fatores, o acesso a tecnologias e a internet, a relevância da disciplina para o desenvolvimento humano e a participação ativa dos estudantes durante as aulas.

5.3 Resultado da pesquisa e graficos demosntrativos

A presente pesquisa teve como foco os alunos da terceira série do curso técnico em administração do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), localizado em Carutapera. Com o objetivo de analisar o acesso e participação dos alunos nas aulas on line, no período pandemico, foram coletados dados de 40 estudantes, proporcionando um panorama de resultados sobre a problemática que aqui pesquisamos.

Gráfico 1 - Como você avalia as aulas de filosofia ministradas on line?



Fonte: Próprio Autor, 2024

A presente análise aprofunda os resultados da pesquisa sobre a avaliação das aulas online por parte dos alunos da turma em questão. Mais do que meros números, os dados revelam percepções valiosas sobre a experiência educacional em um ambiente virtual e servem como base para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

É notável o alto índice de avaliações positivas, com 71% dos alunos (41% + 30%) classificando as aulas online como boas ou excelentes. Esse resultado demonstra que a maioria dos estudantes teve uma experiência satisfatória com o formato virtual, reconhecendo os benefícios e o potencial dessa modalidade de ensino.

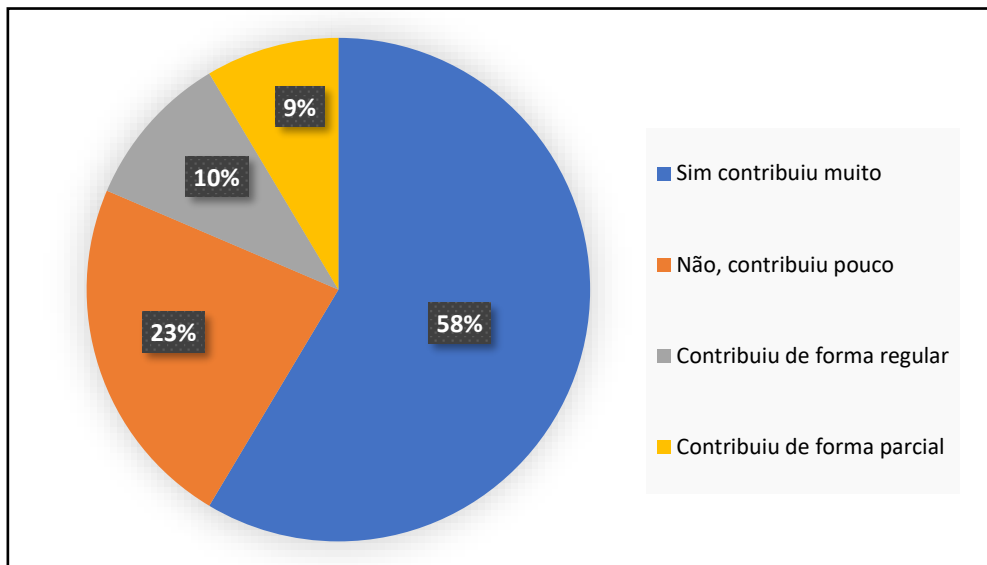
Embora a nossa pesquisa, não tenha detalhado os aspectos específicos que contribuíram para as avaliações positivas, acreditamos que fatores como, a flexibilidade de horários, a acessibilidade do conteúdo e a possibilidade de revisão das aulas tenham sido valorizados pelos alunos.

Para 19% dos alunos, as aulas online foram regulares, isso nos mostra que uma parcela considerável dos alunos teve uma experiência mediana com as aulas online. Essa parcela merece atenção, pois revela que há espaço para aprimorar o ensino e atender às necessidades dessa parte dos estudantes.

Os 20% de avaliações negativas (aulas ruins) representam um ponto de atenção a ser investigado com mais profundidade. As razões para essa insatisfação estar relacionada à dificuldade de adaptação ao ambiente virtual, à falta de recursos tecnológicos adequados ou até mesmo à metodologia de ensino utilizada, no percurso das aulas, principalmente nos momentos de participação dos estudantes na aula.

O elevado índice de acesso a celulares, entre os alunos da turma (maioria), configura-se, como um fator facilitador para o aprendizado online. A familiaridade com esses dispositivos, e a portabilidade que oferecem, contribuíram para uma experiência educacional engajadora e acessível, mesmo ainda tendo alunos, que por um motivo ou outro não possuía aparelho de celular próprio, e que por esse principal motivo, acabava participando das aulas com outro colega de turma.

Gráfico 2 - Você acredita que as aulas de filosofia online contribuíram desenvolvimento como pessoa?



Fonte: Próprio Autor, 2024

É visível a expressiva parcela de 81% dos alunos (58% + 23%) que reconhecem uma contribuição significativa das aulas online para o seu desenvolvimento pessoal. Esse resultado demonstra o potencial transformador da filosofia, mesmo em um formato virtual, na formação de indivíduos mais conscientes, reflexivos e críticos.

Através da análise de textos e debates sobre temas existenciais, éticos e sociais, os alunos aprimoraram sua capacidade de questionar crenças e valores, desenvolver o pensamento crítico e construir uma visão de mundo mais complexa e autêntica.

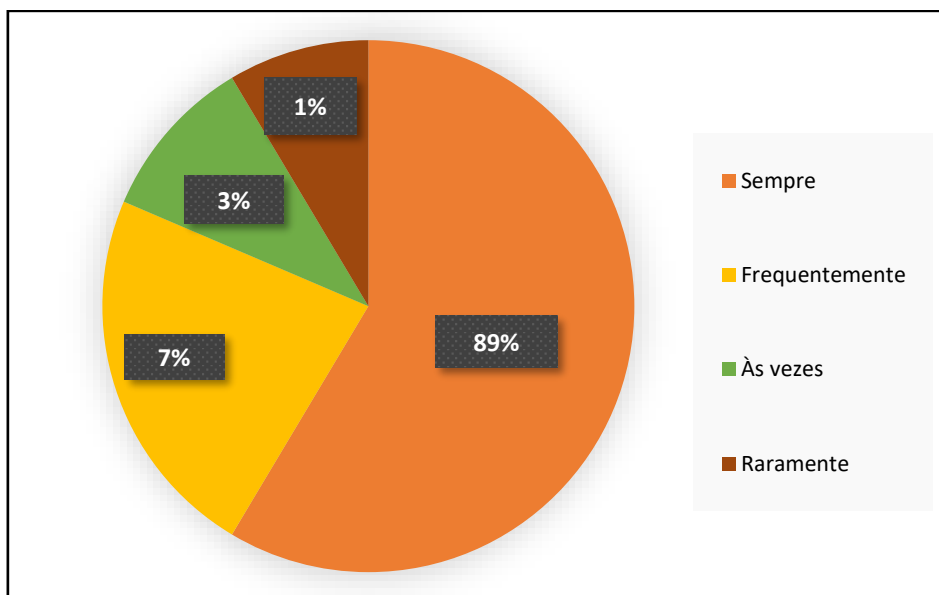
As aulas online, com suas ferramentas interativas e dinâmicas em grupo, podem ter possibilitado aos alunos a prática da comunicação eficaz, do trabalho em equipe, da argumentação e da escuta ativa, habilidades essenciais para o sucesso pessoal e profissional. As aulas de filosofia que aconteceram online, abordaram temas universais e históricos, contribuindo assim, para que os alunos desenvolvessem uma visão crítica da realidade, reconhecendo diferentes perspectivas e questionando as estruturas sociais existentes.

Os 19% de alunos que indicaram uma contribuição regular ou pouca das aulas online para o seu desenvolvimento pessoal representam um

grupo que merece atenção. As razões para essa percepção estão relacionadas a diferentes fatores, tais como:

- **Dificuldades de adaptação ao ambiente virtual:** Alguns alunos
- dificuldades em se engajar, e se concentrar nas aulas, no ambiente de aprendizagem online, o que impactou apresentaram negativamente sua percepção do desenvolvimento pessoal.
- **Metodologias de ensino pouco motivadoras:** Alguns alunos, se identificaram com as metodologias utilizadas nas aulas online, o que diminuiu neles a sensação de aprendizado e desenvolvimento.
- **Fatores externos que influenciaram a percepção:** Situações pessoais, como dificuldades de acesso à internet ou problemas técnicos, comprometeu a experiência dos alunos nas aulas online e, consequentemente, sua percepção do desenvolvimento pessoal, no que se refere ao desenvolvimento pessoal de cada aluno envolvido nesta pesquisa.

Gráfico 3 - Você participa ativamente das aulas de filosofia online?



Fonte: Próprio autor, 2024

Com a pergunta, você participa ativamente das aulas de filosofia online? buscamos compreender o nível de engajamento dos alunos nesse ambiente de aprendizagem virtual. Os resultados da pesquisa, com 89% dos alunos respondendo que sempre participam, 7%

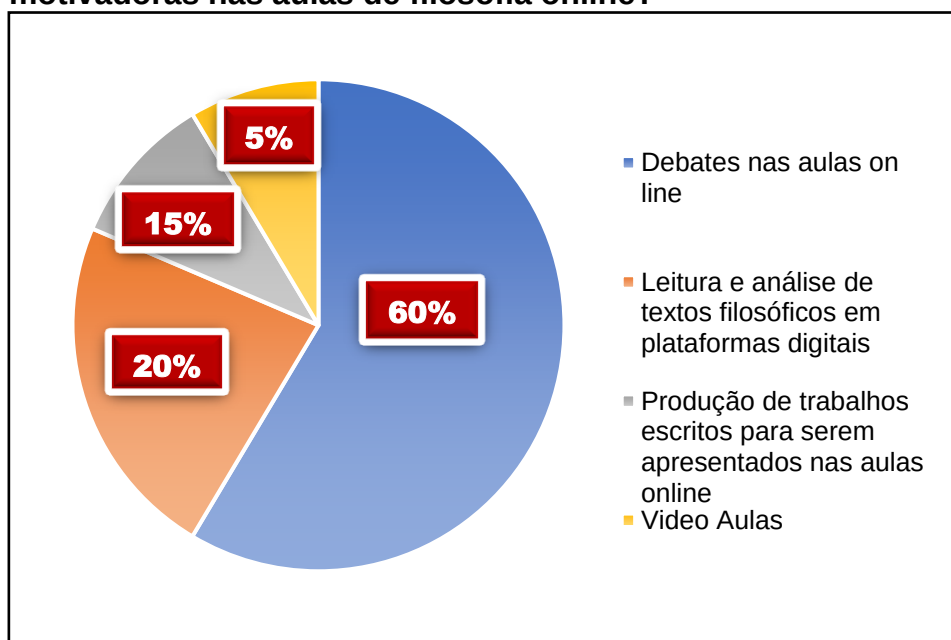
respondendo "participam com dificuldade, 3% respondendo participam às vezes e 1% respondendo raramente participam, revelam insights valiosos sobre a dinâmica das aulas online e a importância da disciplina corporal.

A disciplina corporal, não se trata de repressão ou controle, mas sim de um processo de autoaperfeiçoamento que permite ao indivíduo se tornar um sujeito autônomo e capaz de pensar criticamente.

Nas aulas de filosofia online, a disciplina corporal assume um papel crucial para a participação ativa dos alunos. A postura, a atenção e o engajamento físico dos estudantes colaboram diretamente no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do conhecimento. Através da disciplina corporal, os alunos podem:

- **Manter o foco e a concentração:** Uma postura ereta e atenta facilita a absorção do conteúdo e a participação nas discussões.
- **Demonstrar interesse e entusiasmo:** A linguagem corporal positiva, como contato visual e gestos expressivos, transmite interesse e engajamento no processo de aprendizagem.
- **Facilitar a comunicação e a colaboração:** A postura corporal aberta e receptiva facilita a comunicação interpessoal e a colaboração em atividades em grupo.

Gráfico 4 - Quais atividades você considera mais interessantes e motivadoras nas aulas de filosofia online?



Fonte: Próprio Autor, 2024

Neste questionamento obtivemos como resposta, onde 60% dos alunos estão indicando os debates nas aulas online como atividade favorita, 20% escolhendo leitura e análise de textos filosóficos em plataformas digitais, 15% optando por produção de trabalhos escritos para serem apresentados nas aulas online e 5% selecionando Video aulas, revelam de forma valiosa as preferências dos alunos e as potencialidades desenvolvidas durante as aulas de filosofia na modalidade online.

O domínio dos debates nas preferências dos alunos (60%), com sua dinâmica interativa e colaborativa, demonstra o potencial da filosofia online para estimular o pensamento crítico, a argumentação e a troca de ideias. Nas aulas de filosofia online, os debates poderiam:

- **Promover o engajamento ativo dos alunos:** A participação em debates incentivou os alunos a se envolverem ativamente com o conteúdo, formulando perguntas, defendendo seus pontos de vista e debatendo com seus pares.
- **Aprimorar as habilidades de comunicação e argumentação:** Os debates proporcionam aos estudantes a oportunidade de praticar a comunicação clara, concisa e persuasiva, além de desenvolver a capacidade de formular argumentos sólidos e defender suas ideias de forma eficaz.
- **Estimular o respeito à diversidade de opiniões:** Através do debate, os alunos foram expostos a diferentes perspectivas e foram orientados a respeitar a diversidade de pensamentos e argumentos, promovendo o diálogo intercultural e a tolerância na liberdade do pensamento.

A escolha da leitura e análise de textos filosóficos em plataformas digitais por 20% dos alunos evidencia o valor da imersão nos textos clássicos para o aprendizado de filosofia. Essa atividade permitiu aos estudantes:

- **Aproximar-se das ideias originais dos filósofos:** através da leitura direta dos textos, os alunos puderam ter um contato

autêntico com as ideias dos grandes pensadores da história da filosofia, compreendendo suas nuances e contextos.

- **Desenvolver habilidades de análise crítica:** análise de textos filosóficos exigiu dos docentes um olhar crítico e reflexivo, buscando identificar os argumentos centrais, as relações entre as ideias e a relevância do texto para o tema em questão.
- **Ampliar o vocabulário e o conhecimento cultural:** O contato com textos filosóficos são ricos em vocabulário e conceitos específicos, contribuiu para a expansão do

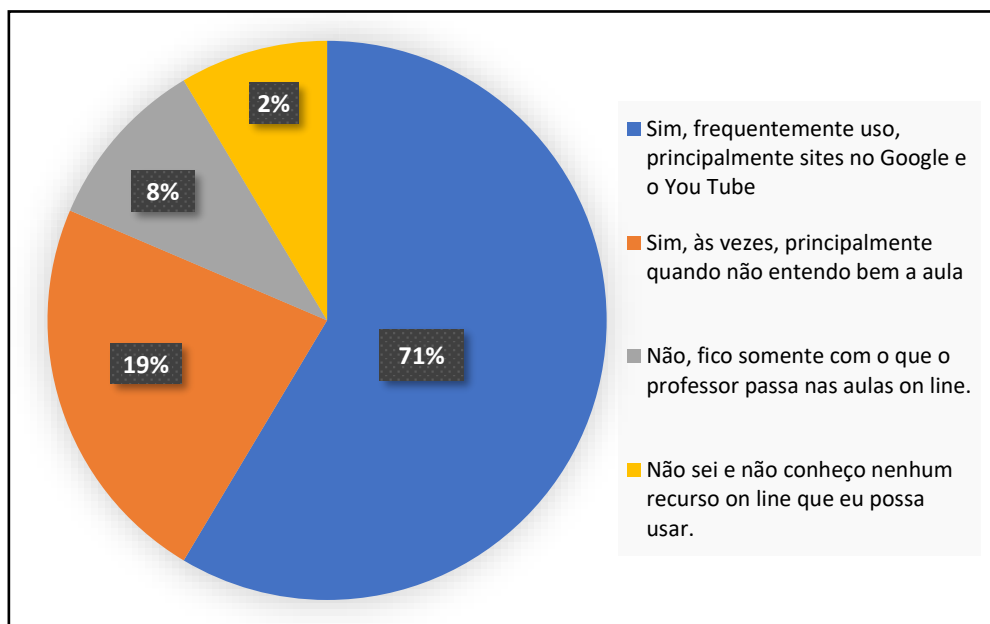
A preferência por trabalhos escritos, para serem apresentados nas aulas online por 15% dos alunos, demonstra a importância da escrita como ferramenta de aprendizagem e expressão do conhecimento, que estes alunos, consideram como meio fundamental de se comunicar com o mundo, mesmo em tempos, onde a tecnologia é fortemente usada para comunicar-se com o mundo. Portanto essa atividade permitiu aos discentes:

- **Sintetizar e organizar as ideias aprendidas:** A produção de trabalhos escritos exige dos estudantes a capacidade de sintetizar as informações obtidas em aula, organizar seus pensamentos e estruturar um texto coeso e argumentativo.
- **Aprimorar as habilidades de escrita:** A escrita frequente de textos acadêmicos contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, como clareza, coesão, ortografia e gramática.
- **Explorar a criatividade e a originalidade:** A produção de trabalhos escritos pode ser uma oportunidade para os alunos expressarem sua criatividade e desenvolverem seu próprio ponto de vista sobre os temas filosóficos abordado e para o desenvolvimento de uma base cultural mais sólida focada na construção de textos com bases filosóficas.

Embora as videoaulas tenham sido a opção menos escolhida pelos alunos (5%), elas representam um recurso valioso para o aprendizado de filosofia online, pois permitem:

- **Flexibilidade de acesso ao conteúdo:** As videoaulas podem ser assistidas em qualquer lugar e a qualquer momento, o que facilita o aprendizado e a organização das atividades pelos alunos.
- **Diversidade de formatos e abordagens:** As videoaulas podem apresentar diferentes formatos, como palestras, entrevistas com especialistas e documentários, o que enriquece a experiência de aprendizagem e oferece diferentes perspectivas sobre os temas filosóficos.
- **Acessibilidade para alunos com diferentes estilos de aprendizagem:** As videoaulas podem ser um recurso útil para alunos que preferem a aprendizagem visual ou auditiva, complementando as outras atividades realizadas em aula.

Gráfico 5 - Você utiliza algum recurso online para complementar seus estudos de filosofia?



Fonte: Próprio Autor, 2024

Neste questionamento, sobre se o estudante faz uso de algum recurso on line para complementar seus estudos de filosofia, 71% dos alunos responderam sim, frequentemente uso, principalmente sites no Google e o YouTube, 19% respondendo sim, às vezes, principalmente quando não entendo bem a aula, 8% responderam não, fico somente com o que o professor passa

nas aulas online e 2% responderam não sei e não conheço nenhum recurso online que eu possa usar, revelam informações valiosas sobre as práticas de estudo dos alunos e o potencial dos recursos online para democratizar o acesso ao conhecimento filosófico.

Os recursos online, como sites educativos, vídeos no YouTube, podcasts e blogs, estão disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo que os alunos estudem de acordo com seu ritmo e suas necessidades.

A internet oferece uma gama ampla e diversificada de conteúdos filosóficos, desde textos clássicos, e artigos acadêmicos, até vídeo aulas explicativas e debates com especialistas. Essa variedade permite aos alunos aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse e explorarem diferentes perspectivas sobre os temas filosóficos.

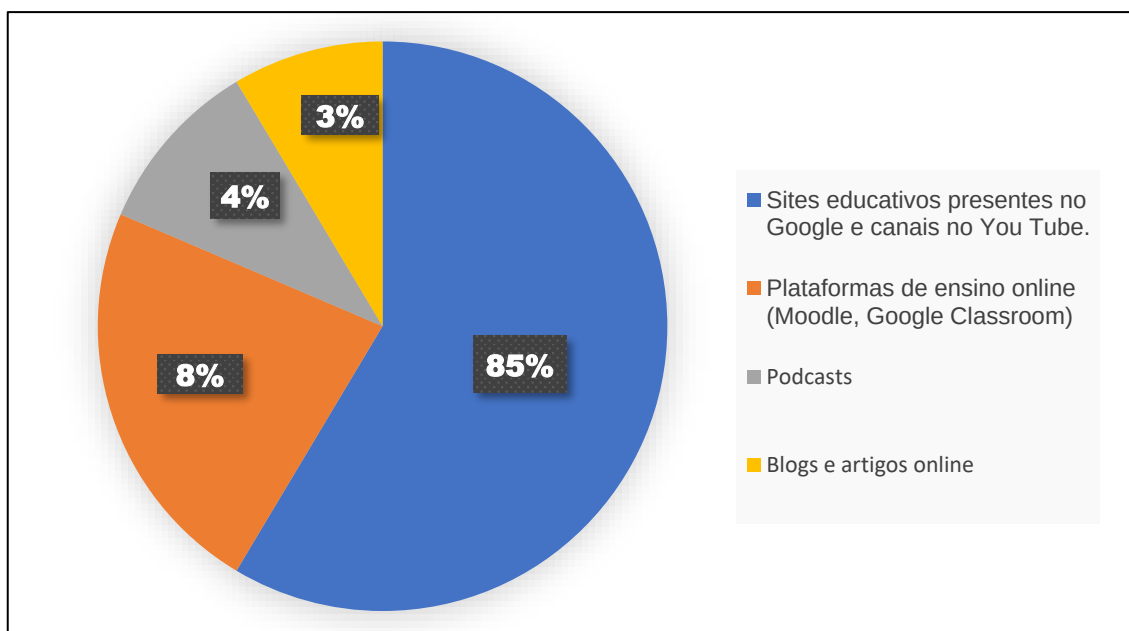
Muitos recursos online, como fóruns de discussão e plataformas de ensino online, proporcionam um ambiente interativo e colaborativo, onde os alunos podem trocar ideias, debater com seus pares e tirar dúvidas com especialistas.

Essa interatividade torna o aprendizado mais dinâmico e engajador. A maioria dos recursos online é gratuita ou possui um custo acessível, o que os torna uma opção vantajosa para estudantes com recursos financeiros limitados, pois para:

- 71% dos alunos participantes dessa pesquisa responderam, sim frequentemente uso, principalmente sites no Google e o YouTube, essa expressiva parcela de alunos demonstra a relevância da internet como ferramenta de pesquisa e aprendizado de filosofia. O Google e o YouTube, por serem plataformas de fácil acesso e com grande variedade de conteúdos, se destacam como recursos favoritos dos alunos.
- 19% dos estudantes responderam que sim, às vezes, principalmente quando não entendo bem a aula, essa resposta indica que os recursos online são utilizados pelos alunos como forma de complementar e aprofundar o conhecimento adquirido em sala de aula. O uso pontual, principalmente em momentos de dificuldade, demonstra a utilidade dos recursos online para sanar dúvidas e fortalecer a compreensão dos conteúdos.

- Já 8% dos participantes desta pesquisa responderam não, fico somente com o que o professor passa nas aulas online, essa minoria de alunos pode estar apresentando dificuldades de acesso à internet, falta de familiaridade com ferramentas online ou uma preferência por métodos de estudo mais tradicionais. Isso nos deixa claro a necessidade acompanhar com maior atenção este pequeno grupo de alunos ofertando-lhes suporte para que também eles, possam se beneficiar dos recursos online.
- 2% do alunos responderam que, não sei e não conheço nenhum recurso online que eu possa usar, essa resposta evidencia a necessidade de promover a familiarização dos alunos com os recursos online disponíveis para o aprendizado de filosofia, os estudantes que se encaixam neste perfil, são oriundos de famílias de baixa renda, não possui acesso a internet e são e sua grande maioria moradores do bairro periférico da cidade.

Gráfico 6 - Quais recursos online você considera mais úteis para o aprendizado de filosofia?



Fonte: Próprio Autor, 2024

O índice de 85% de alunos que utilizam sites educativos no Google e canais no YouTube, para complementar seus estudos demonstra a importância

desses recursos para a aprendizagem de filosofia. Essa adesão pode ser explicada por diversos fatores, como:

- **Acessibilidade e Flexibilidade:** Os recursos online, como sites educativos e canais no YouTube, estão disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo que os alunos estudem de acordo com seu ritmo e suas necessidades.
- **Diversidade de Conteúdos:** A internet oferece uma gama ampla e diversificada de conteúdos filosóficos, desde textos clássicos e artigos acadêmicos até vídeo aulas explicativas, e debates com especialistas. Essa variedade permite aos discentes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse e explorarem diferentes perspectivas sobre os temas filosóficos.
- **Interatividade e Engajamento:** Muitos recursos online, como fóruns de discussão e comentários em vídeos, proporcionam um ambiente interativo e colaborativo, onde os alunos podem trocar ideias, debater com seus pares e tirar dúvidas com especialistas. Essa interatividade torna o aprendizado mais dinâmico e engajador.
- **Baixo Custo:** A maioria dos recursos online é gratuita ou possui um custo acessível, o que os torna uma opção vantajosa para estudantes com recursos financeiros limitados.

A utilização de recursos online para complementar os estudos de filosofia apresenta diversos benefícios para o aprendizado, como:

- **Ampliação do Conhecimento:** O acesso a uma variedade de conteúdo online, permite que os alunos explorem diferentes autores, correntes de pensamento e perspectivas filosóficas, aprofundando sua compreensão da disciplina.
- **Desenvolvimento do Pensamento Crítico:** A análise crítica de textos, vídeos e comentários online, a participação em debates virtuais e a interação com outros estudantes contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, capacitando-os a questionar ideias, formular argumentos sólidos e defender seus pontos de vista de forma embasada.

- **Autonomia na Aprendizagem:** Os recursos online permitem que os alunos assumam um papel mais ativo em sua aprendizagem, definindo seus próprios ritmos e métodos de estudo, pesquisando temas de interesse e buscando respostas para suas dúvidas de forma autônoma.
- **Democratização do Acesso ao Conhecimento:** A internet torna o conhecimento filosófico mais acessível a pessoas de diferentes origens, localidades e realidades socioeconômicas, promovendo a inclusão social e a democratização do saber.

Os resultados da pesquisa, onde 85% dos participantes indicaram os sites educativos presentes no Google e canais presentes no YouTube: Essa expressiva parcela de alunos demonstra a relevância da internet como ferramenta de pesquisa e aprendizado de filosofia. O Google e o YouTube, por serem plataformas de fácil acesso e com grande variedade de conteúdos, se destacam como recursos favoritos dos alunos.

A utilização de sites educativos pode fornecer aos alunos textos confiáveis e de qualidade sobre os temas filosóficos abordados em aula, enquanto os canais no YouTube podem oferecer videoaulas explicativas, debates com especialistas e outros conteúdos audiovisuais dinâmicos e engajadores.

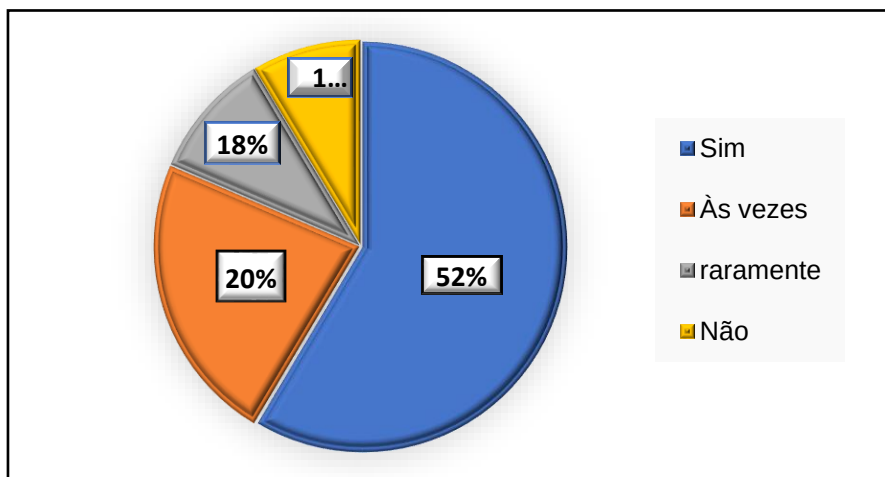
4% responderam que o podcast, é o meio mais útil para a sua aprendizagem, considerando os podcasts, uma forma de conteúdo áudio que pode ser consumido em qualquer lugar e a qualquer momento, podem ser uma opção vantajosa para alunos que preferem aprender de forma auditiva ou que desejam aproveitar o tempo de deslocamento para estudar filosofia. Além disso, os podcasts podem oferecer diferentes perspectivas sobre os temas filosóficos e apresentar entrevistas com especialistas renomados na área.

3% dos discentes indicaram os blogs e artigos online, como uma fonte de informação valiosa, para aqueles que desejam se aprofundar em temas específicos da filosofia. Esses recursos podem apresentar análises críticas de textos clássicos, discussões sobre questões contemporâneas e diferentes perspectivas sobre os temas filosóficos.

8% indicaram as plataformas de ensino online como o Moodle e o Google Clasrom como meio útil para a sua aprendizagem dos conteúdos de filosofia, esses dados nos revelam dados valiosos, sobre as práticas de estudo dos alunos

e o potencial dos recursos online para democratizar o acesso ao conhecimento filosófico.

Gráfico 7 - Você se sente motivado a participar das aulas de filosofia online?



Fonte: Próprio autor, 2024

Com 52% dos estudantes respondendo afirmativamente, consideramos que uma parcela significativa da turma encontra motivação para participar das aulas online de filosofia. Vamos apresentar aqui, algumas justificativas possíveis para esse resultado, considerando as particularidades do ensino de filosofia e as características do ambiente virtual de aprendizagem, são elas:

- **Perguntas existenciais e sociais:** A filosofia, por natureza, aborda questões existenciais e sociais que despertam a curiosidade e o interesse dos estudantes. A possibilidade de discutir esses temas em um ambiente online pode ser um fator motivacional significativo.
- **Conexão com a realidade:** Ao relacionar os conceitos filosóficos com questões do cotidiano, as aulas online podem tornar o conteúdo mais relevante e significativo para os estudantes, aumentando sua motivação para participar.
- **Diversidade de abordagens:** A utilização de diferentes recursos didáticos, como vídeos, textos e atividades interativas, pode tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, estimulando a participação dos estudantes.

- **Autonomia na aprendizagem:** O ambiente virtual permite que os estudantes explorem os temas de seu interesse com mais profundidade e autonomia, o que pode aumentar sua motivação e senso de responsabilidade.
- **Interação com colegas e professores:** A possibilidade de interagir com colegas e professores através de fóruns, chats e videoconferências pode criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador.
- **Acesso a informações:** A internet oferece uma vasta quantidade de informações sobre filosofia, o que permite que os estudantes aprofundem seus conhecimentos e encontrem respostas para suas dúvidas.

A maioria dos estudantes, se sente motivada a participar das aulas de filosofia online. Essa motivação está relacionada a diversos fatores, como a relevância do conteúdo, a flexibilidade do formato, o desenvolvimento de habilidades essenciais e a superação de obstáculos.

Ao compreender os fatores que motivam os estudantes, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais engajadoras e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos.

A resposta, às vezes, foi marcada por 20% dos estudantes, que participaram desta pesquisa, isso nos leva a entender que os estudantes que escolheram experimentar flutuações em sua motivação ao longo das aulas. Essa variação pode ser explicada por diversos fatores, como:

- **Dificuldade do conteúdo:** Alguns temas filosóficos podem ser mais complexos e desafiadores, o que pode levar à desmotivação em determinados momentos.
- **Falta de interesse por determinados tópicos:** Nem todos os estudantes se interessam igualmente por todos os temas abordados em um curso de filosofia.
- **Problemas técnicos:** As dificuldades de conexão com a internet e com a plataforma de ensino, geraram frustração e diminuiu a motivação.
- **Falta de tempo:** A sobrecarga de atividades acadêmicas e pessoais dificultou a participação regular nas aulas online.

Ao compreender as razões que levam os estudantes a se sentirem motivados ou desmotivados, tornou-se possível desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para promover o aprendizado significativo e duradouro, como por exemplo aulas mais dinamizadas e participativas, onde os estudantes pudessem sentir-se parte da sala virtual.

18% dos estudantes responderam sim, esse quantitativo de alunos que responderam sim, indica a existência de um grupo de alunos que não encontra motivação para participar das aulas de filosofia online, ou mesmo não sentem importância em participar, considerando o fato de que a aula online para estes representa uma fragilidade em sua formação estudantil.

A implementação das aulas online como alternativa ao ensino presencial, especialmente em momentos de crise sanitária, trouxe consigo uma série de desafios e adaptações. No caso dos alunos da terceira série do IEMA Pleno de Carutapera, os dados revelam que 10% deles não se sentem motivados a participar das aulas online, evidenciando a importância do ensino presencial e as dificuldades enfrentadas no acesso à tecnologia.

Um dos principais motivos apontados pelos alunos para a preferência pelas aulas presenciais é a interação direta com o professor e os colegas. A dinâmica da sala de aula, com a troca de ideias, a resolução de dúvidas em tempo real e a construção colaborativa do conhecimento, são elementos que, segundo os alunos, são difíceis de reproduzir no ambiente virtual. A falta de contato pessoal e a impossibilidade de realizar atividades práticas limitam a experiência de aprendizagem e desmotivam os estudantes.

Além disso, a falta de acesso à internet e a equipamentos adequados como celulares e computadores representa um obstáculo significativo para a participação nas aulas online. Em muitas regiões, a conexão com a internet é instável ou inexistente, o que dificulta a participação em videoconferências e o acesso aos materiais didáticos disponibilizados online.

A desigualdade digital se agrava em contextos como o de Carutapera, onde a infraestrutura tecnológica é limitada e a maioria dos alunos depende de um único dispositivo para realizar as atividades escolares.

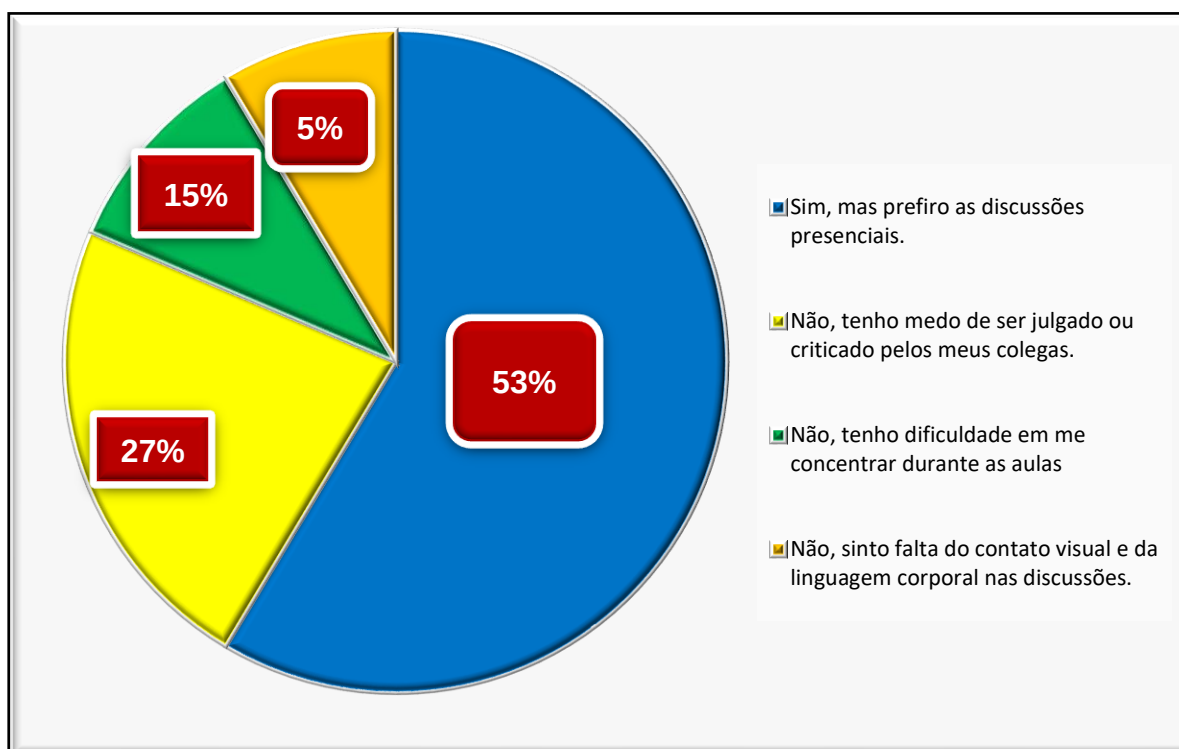
A falta de familiaridade com as ferramentas digitais também é um fator que contribui para a dificuldade de adaptação ao ensino online. Muitos alunos não possuem as habilidades necessárias para navegar em plataformas

de ensino a distância, participar de fóruns de discussão e realizar atividades online. Essa falta de familiaridade gera frustração e impede que os estudantes aproveitem ao máximo as oportunidades oferecidas pelo ensino remoto.

É importante ressaltar que a resistência à modalidade online não significa que os alunos não estejam dispostos a aprender. Pelo contrário, muitos deles sentem falta da rotina escolar e do contato com os colegas. A preferência pelas aulas presenciais revela a importância do ambiente escolar como um espaço de socialização e construção de conhecimentos.

Em suma, a resistência de alguns alunos à modalidade online, revela a importância do ensino presencial e a necessidade de buscar soluções, que garantam a equidade e a qualidade do ensino para todos. Ao considerar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Gráfico 8 - Você se sente à vontade para expressar suas ideias e opiniões nas aulas de filosofia online?



Fonte: Próprio Autor, 2024

53% dos estudantes responderam esse questionamento, onde confirmam que se sentem à vontade, para expressar suas ideias e opiniões durante as aulas

online de filosofia. Esse resultado demonstra que, para uma parcela considerável desses jovens, o ambiente virtual proporciona um espaço seguro e propício para a livre manifestação de seus pensamentos.

A filosofia, por sua própria natureza, incentiva a reflexão crítica e a construção de argumentos. Ao oferecer um fórum online para a discussão de ideias, as aulas virtuais possibilitam que os alunos se sintam mais seguros para participarem ativamente das atividades, sem o constrangimento que pode ser sentido em um ambiente presencial.

O ambiente virtual pode proporcionar um certo grau de anonimato, o que pode ajudar os alunos a se sentirem mais à vontade para compartilhar ideias que poderiam ser consideradas controversas ou não convencionais em um contexto presencial. A possibilidade de participar das discussões em um momento que seja conveniente para cada aluno contribui para um clima mais relaxado e propício à reflexão.

Durante esta pesquisa, percebemos que as ferramentas de comunicação online, como chats e fóruns, permitem que os alunos pesquisem informações e construam seus argumentos com mais cuidado antes de se expressarem.

A postura do professor em valorizar a participação de todos e em criar um ambiente de respeito mútuo é fundamental para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões, que independentemente de qualquer coisa possui um grande valor neste debate na ágora digital.

A liberdade de expressão é um direito fundamental e um pilar da democracia. Ao permitir que os alunos expressem suas ideias, as aulas de filosofia contribuem para o desenvolvimento de habilidades como:

- **Pensamento crítico:** Ao confrontar diferentes pontos de vista, os alunos aprendem a analisar argumentos, a identificar falhas e a construir seus próprios raciocínios.
- **Comunicação:** A prática da escrita e da comunicação online desenvolve habilidades de expressão oral e escrita, que são essenciais para a vida acadêmica e profissional.
- **Cidadania:** A participação em debates e discussões sobre temas relevantes para a sociedade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Ao criar um ambiente virtual seguro e estimulante, é possível fomentar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. No entanto, é importante ressaltar que a qualidade da interação online depende de diversos fatores, como a competência do professor, a escolha das ferramentas tecnológicas e a cultura da escola.

Ao valorizar a liberdade de expressão e oferecer um espaço para que os alunos possam compartilhar suas ideias, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e autônomos.

27% dos estudantes se sentem inseguros em expressar suas ideias e opiniões durante as aulas online, temendo o julgamento e as críticas de seus colegas. Essa inibição, presente em um grupo considerável de alunos, revela um aspecto importante a ser considerado no contexto das aulas virtuais: a construção de um ambiente seguro e acolhedor para a troca de ideias.

O medo de ser julgado ou criticado, gera um impacto significativo na autoestima, e na disposição para se envolver em atividades sociais. No contexto das aulas online, esse medo pode ser ainda mais acentuado por alguns fatores tais como:

- **Anonimato relativo:** Embora o ambiente virtual proporcione um certo grau de anonimato, a possibilidade de ser identificado por outros participantes pode gerar insegurança e medo de retaliações.
- **Falta de contato visual:** A ausência de contato visual direto, dificulta a leitura das reações dos outros e aumenta a percepção de julgamento.
- **Dificuldade em interpretar a linguagem não verbal:** As nuances da comunicação não verbal, como a entonação da voz e as expressões faciais, são perdidas nas interações online, ou em determinadas circunstâncias, podem gerar mal-entendidos e a interpretações negativas das mensagens.
- **Pressão por conformidade:** A necessidade de se adaptar às opiniões da maioria, ou de evitar conflitos leva os discentes a se autocensurarem pelo medo do julgamento de outrem.

O medo do julgamento, é um obstáculo real para a participação dos alunos nas aulas online de filosofia. Ao criar um ambiente seguro e acolhedor, os professores podem ajudar os alunos a se sentirem mais à vontade, para expressar suas ideias, e a desenvolver as habilidades necessárias para a vida em sociedade. É fundamental que as escolas, elaborem ações que promovam a cultura do diálogo e do respeito mútuo, para que todos os alunos possam se beneficiar das oportunidades de aprendizado oferecidas pelo ambiente virtual.

15% dos estudantes que participaram dessa pesquisa, indicaram que enfrentaram dificuldades, para se concentrar durante as aulas online de filosofia. Essa porcentagem significativa indica que, para muitos estudantes, a transição para o ambiente virtual representou um desafio considerável no processo de aprendizagem.

As dificuldades, em manter a concentração durante as aulas online podem ser atribuídas a diversos fatores, como:

- **Distrações do ambiente doméstico:** Em casa, os alunos estavam expostos a uma série de distrações, como ruídos, notificações de aplicativos e a presença de familiares que hora ou outra faziam barulhos, ou animais que latiam com frequência, o que dificultou a imersão no conteúdo das aulas.
- **Falta de estrutura:** Com a falta de uma rotina e de um ambiente de estudo específico, tornou-se mais difícil, para os alunos se concentrarem nas atividades propostas.
- **Cansaço visual:** A exposição prolongada às telas causava fadiga visual e dificultava a concentração, pois tinham que ficar por mais de três horas diárias na frente do computador ou da tela de um celular.
- **Dificuldade em se conectar com o conteúdo:** A falta de interação presencial com o professor e os colegas, tornou o conteúdo mais abstrato e menos engajador.
- **Problemas técnicos:** A Instabilidade da conexão com a internet, as dificuldades com as ferramentas de vídeo conferência, e problemas com os equipamentos, interromperam o fluxo das aulas e geraram frustrações em muitos momentos em que estas, estavam ocorrendo.

A dificuldade em se concentrar durante as aulas online é um desafio enfrentado por muitos alunos. No entanto, com as estratégias adequadas, é possível superar essas dificuldades e aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado oferecidas pelo ambiente virtual. É fundamental que as escolas e os professores ofereçam o suporte necessário para que os alunos possam se adaptar a essa nova realidade e desenvolver as habilidades necessárias para o sucesso acadêmico.

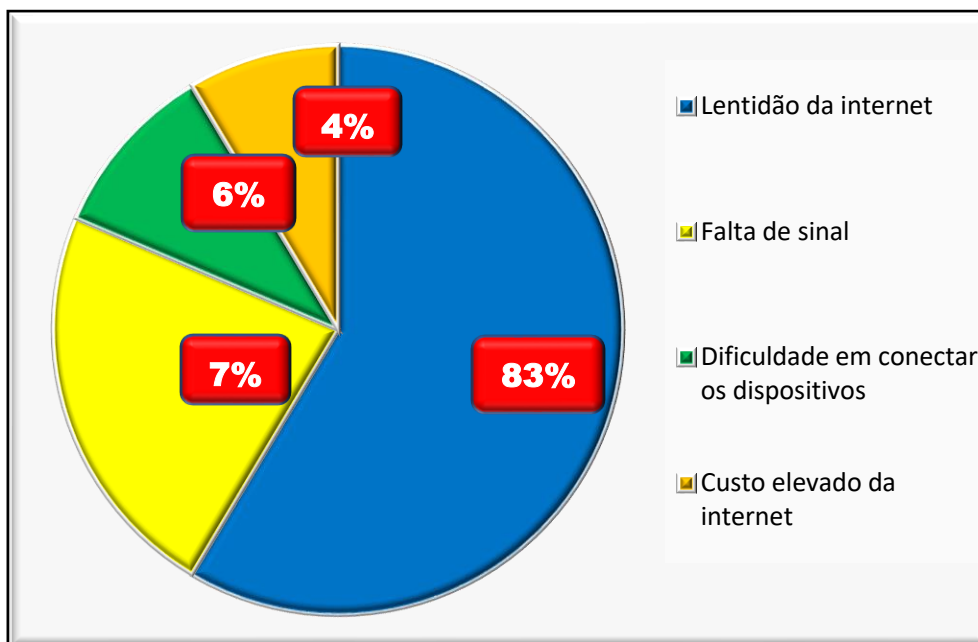
5% dos estudantes, afirmaram sentir a falta do contato visual e da linguagem corporal, nas discussões online. Para eles, as interações presenciais nas aulas, são significativamente mais enriquecedoras e satisfatórias.

A comunicação não verbal, como o contato visual, a expressão facial e a postura corporal, desempenha um papel crucial na interação humana. Ao faltar esses elementos nas discussões online, os alunos percebem uma perda significativa na qualidade da comunicação e no entendimento mútuo.

As discussões presenciais oferecem uma série de vantagens em relação às discussões online:

- **Feedback imediato:** O contato visual e a linguagem corporal, permitem que os participantes recebam um feedback imediato sobre suas ideias, o que facilita a adaptação e a construção do conhecimento.
- **Criação de um ambiente colaborativo:** A dinâmica da sala de aula, com a presença física dos participantes, facilita a criação de um ambiente colaborativo e estimula a participação de todos.
- **Resolução de conflitos:** As discussões presenciais, contribui para que os conflitos sejam resolvidos de forma mais rápida e eficaz, através da mediação do professor e da negociação entre os alunos.

Gráfico 9 - Quais as principais dificuldades que você enfrentou ao acessar as aulas online?



Fonte: próprio autor, 2024

A pandemia de COVID-19 impulsionou a transição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto em diversas instituições de ensino ao redor do mundo. No Brasil, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) também adotou essa modalidade, com o objetivo de garantir a continuidade do processo educativo. No entanto, a implementação das aulas online revelou uma série de desafios, sendo um dos principais a desigualdade digital.

A presente questão, analisa os dados da pesquisa realizada com a turma 303 do IEMA Pleno de Carutapera, que apontou a lentidão da internet como o principal obstáculo para o acesso às aulas online, e afetou ainda significativamente, a experiência de aprendizagem desses estudantes.

Em resposta ao questionamento presente no gráfico nove, 83% dos estudantes apontaram a lentidão da internet como o principal impedimento para acompanhar as aulas online de forma satisfatória. Essa alta porcentagem evidenciou a magnitude do problema e as consequências diretas para o processo de ensino-aprendizagem.

A lentidão da internet gerou uma série de dificuldades para os estudantes, tais como:

- **Dificuldade em acessar as plataformas digitais:** A lentidão da conexão impedia que os alunos acessassem as plataformas de ensino, dificultando a visualização de vídeos, a participação em fóruns de discussão e a realização de atividades online.
- **Atraso na transmissão de dados:** A baixa velocidade da internet causou em vários momentos interrupções frequentes durante as aulas ao vivo, dificultando a compreensão do conteúdo e a interação com o professor e os colegas.
- **Dificuldade em baixar arquivos:** A lentidão da conexão tornou o download de materiais didáticos um processo demorado e frustrante, impactando negativamente na organização dos estudos.
- **Limitação no uso de recursos digitais:** A baixa velocidade da internet restringiu o acesso a recursos digitais como simuladores, jogos educativos e outras ferramentas que enriquecem o processo de aprendizagem e que poderiam ajudar o estudante na compreensão do conteúdo.

As respostas para a pergunta aqui analisada no gráfico nove, evidenciaram a necessidade urgente, de políticas públicas, que visem garantir o acesso equitativo à internet para todos os estudantes. A desigualdade digital se configura como um dos maiores desafios para a educação no século XXI, pois impede que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender.

A lentidão da internet, pode ter gerado consequências a longo prazo para o desempenho acadêmico dos estudantes, ampliando as desigualdades sociais e dificultando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, a falta de acesso à internet gerou frustração, desmotivação e evasão escolar.

A pesquisa aplicada, na turma 303 do IEMA Pleno de Carutapera, demonstra a importância de investigar e compreender os desafios enfrentados pelos estudantes no contexto do ensino remoto. A lentidão da internet, como evidenciado pela pesquisa, é um obstáculo significativo que precisa ser superado para garantir a qualidade da educação.

Para superar esse desafio, é fundamental que o governo, as instituições de ensino e a sociedade civil, trabalhem em conjunto para expandir o acesso à

internet de qualidade em todo o território nacional. Além disso, é preciso investir em infraestrutura tecnológica nas escolas e capacitar professores e alunos para o uso das ferramentas digitais.

A pesquisa revelou também que, embora a lentidão da internet tenha sido o principal obstáculo para a maioria dos estudantes, 7% deles enfrentaram a dificuldade específica da falta de sinal. Esse dado, embora menor em comparação com a lentidão, não pode ser negligenciado, pois representa um grupo de alunos que, em muitos casos, está completamente impossibilitado de participar das aulas online.

Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de políticas públicas que visem garantir o acesso à internet em todas as regiões do país. A falta de sinal de internet é um problema que afeta não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento social e econômico das comunidades.

Para superar esse desafio, é fundamental investir em infraestrutura de telecomunicações, expandindo a cobertura de internet para áreas rurais e remotas. Além disso, é preciso desenvolver soluções inovadoras, como o uso de satélites com tecnologias atualizadas, para garantir o acesso à internet em locais de difícil acesso.

A falta de sinal de internet, embora afete um número menor de estudantes em comparação com a lentidão da conexão, representa um obstáculo significativo que precisa ser superado.

É fundamental que o governo, as instituições de ensino e a sociedade civil trabalhem em conjunto para garantir o acesso à internet de qualidade para todos os estudantes, promovendo a inclusão digital e a equidade educacional.

A implementação das aulas online, revelou uma série de desafios, sendo um deles a dificuldade de conectar os dispositivos eletrônicos. A pesquisa revelou que, além da lentidão da internet e da falta de sinal, 6% dos estudantes, enfrentaram dificuldades específicas na hora de conectar seus dispositivos eletrônicos às plataformas de ensino.

Essa porcentagem, deixa claro a necessidade de oferecer suporte técnico aos estudantes, especialmente aqueles que apresentam dificuldades na utilização dos dispositivos eletrônicos, o que naquele momento devido a pandemia não era possível. A falta de conhecimento técnico foi um obstáculo

significativo para o acesso às tecnologias digitais e para a participação plena nas aulas online.

Para superar esse desafio, as escolas agora com as aulas presenciais, podem oferecer cursos de capacitação para os estudantes, com o objetivo de ensiná-los a configurar seus dispositivos e a utilizar as plataformas de ensino. Além disso, é importante que as escolas disponibilizem um canal de atendimento para que os estudantes possam tirar dúvidas e solicitar auxílio técnico quando necessário.

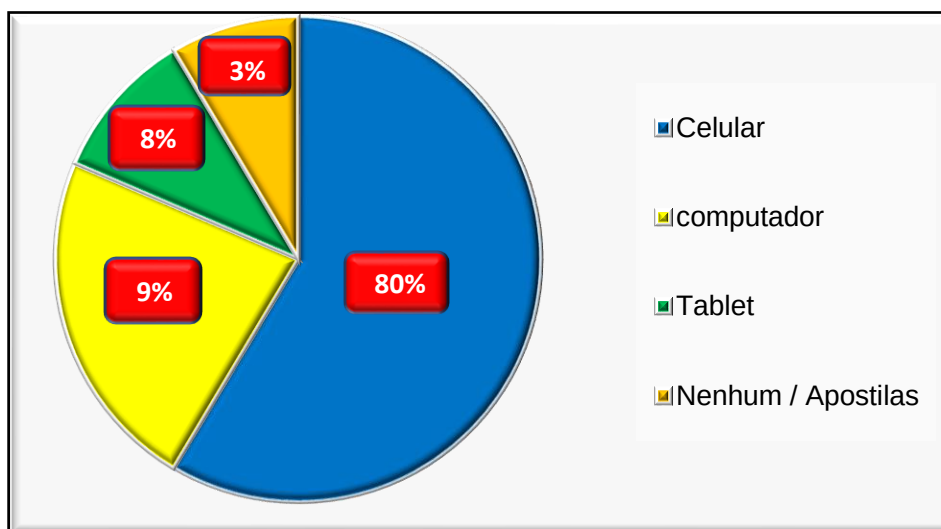
As respostas dos alunos a essa pergunta do gráfico nove, demonstra a importância de considerar as diferentes dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto do ensino remoto. A dificuldade de conectar o dispositivo, embora afete um número menor de estudantes, representa um obstáculo que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem do discente.

A pergunta do gráfico nove, que a turma 303 do IEMA Pleno de Carutapera respondeu, revelou que, além de outros desafios como a lentidão da internet, a falta de sinal e a dificuldade de conectar os dispositivos, 4% dos estudantes citaram o custo elevado da internet como o principal impedimento para acompanhar as aulas online.

Esse dado, embora menor em comparação com outras dificuldades, não pode ser negligenciado, pois representa um grupo de alunos que, por razões financeiras, podem estar limitados no acesso à educação.

O custo elevado da internet pode ser um obstáculo significativo para famílias com baixa renda, que precisam priorizar o pagamento de contas básicas, como água, luz e alimentação. Além disso, a pandemia de COVID-19 intensificou a crise econômica, afetando a renda de muitas famílias e dificultando ainda mais o pagamento de serviços como a internet.

Gráfico 10 - Qual dispositivo eletrônico, você utilizava com mais frequência, para acompanhar as aulas online?



Fonte: Próprio Autor, 2024

Para essa questão, 80% dos estudantes participantes desta pesquisa, responderam que utilizavam o celular como principal ferramenta para participar das aulas online. O uso do celular como principal ferramenta para o acesso às aulas online apresenta tanto vantagens quanto desafios.

Entre as vantagens, destacam-se a acessibilidade, a portabilidade e a familiaridade dos estudantes com o dispositivo. No entanto, o celular também apresenta limitações, como a tela menor, a dificuldade em digitar textos longos e a distração proporcionada por aplicativos e notificações.

A utilização do celular como principal ferramenta para o acesso às aulas online trouxe consigo uma série de desafios relacionados à disciplina e à concentração dos estudantes. Entre os principais desafios, destacam-se:

- **Distrações:** A presença de aplicativos de mensagens, jogos e redes sociais no celular facilmente distraia e atrapalhava os estudantes durante as aulas, dificultando a concentração e a compreensão do conteúdo.
- **Multitarefas:** Muitos estudantes tendem a realizar outras atividades enquanto participam das aulas online, como responder mensagens, navegar na internet ou ouvir música, o que prejudica o aprendizado.
- **Falta de estrutura:** A falta de uma rotina e de um ambiente de estudo adequado dificultava a manutenção da disciplina durante as aulas remotas.

- **Dificuldade em acompanhar o ritmo da aula:** A tela menor do celular dificultava a visualização de conteúdos complexos e a participação em atividades que exigem uma interface mais ampla.

O uso do celular como principal ferramenta para o acesso às aulas online na turma 303 do IEMA Pleno de Carutapera reflete a realidade de muitos estudantes brasileiros. É importante ressaltar que o celular não é o vilão da história, mas sim uma ferramenta que precisa ser utilizada de forma consciente e estratégica. Ao compreender os desafios e as oportunidades do uso do celular no ensino remoto, é possível criar estratégias pedagógicas mais eficazes e promover a inclusão digital.

A pandemia da COVID-19 impôs um desafio sem precedentes ao sistema educacional mundial, forçando a transição abrupta para o ensino remoto. Nesse contexto, o celular emergiu como uma ferramenta central para a continuidade do aprendizado. No entanto, a presença desse dispositivo nas aulas online suscitou debates acalorados sobre seus impactos positivos e negativos.

É preciso reconhecer os desafios e dificuldades que o uso do celular trouxe para o processo educativo durante a pandemia. A distração, a falta de foco e a dificuldade em manter a atenção nas aulas virtuais, a lentidão da internet, etc. foram apontados como os principais problemas nas perguntas acima já mencionadas e apresentadas em alguns gráficos.

A notificação de uma mensagem, a tentativa de acessar redes sociais ou jogar games são apenas alguns dos fatores que podem interromper a concentração dos estudantes. Além disso, a qualidade da conexão, a falta de equipamentos adequados e as dificuldades de acesso à internet em alguns bairros de Carutapera, também comprometeram a experiência de aprendizagem de muitos alunos.

Por outro lado, é inegável, que o celular desempenhou um papel fundamental na manutenção do vínculo, entre alunos e professores durante o período de isolamento social. A possibilidade de acessar as aulas ao vivo ou gravadas, de tirar dúvidas em tempo real, de participar de fóruns de discussão, e de realizar atividades colaborativas tornou o celular uma ferramenta indispensável, para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o celular possibilitou que os estudantes mantivessem contato com seus colegas, o que é essencial para o desenvolvimento social e emocional. A troca de mensagens, as vídeo conferências e as redes sociais, permitiram que os alunos se sentissem mais conectados e menos isolados, mesmo tendo estudantes que se sentiram o oposto dos demais, e que por um motivo ou outro foram afetados pelo isolamento social.

Em suma, o celular se mostrou uma ferramenta de duplo aspecto durante a pandemia da COVID-19. Por um lado, ele apresentou desafios relacionados à concentração e à qualidade da conexão. Por outro lado, ele foi essencial para garantir a continuidade do aprendizado, a interação entre alunos e professores e o bem-estar emocional dos estudantes.

O celular se mostrou, uma ferramenta versátil e poderosa, capaz de tanto auxiliar quanto prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Coube aos educadores e às instituições de ensino, encontrarem, o equilíbrio ideal entre os benefícios e os desafios do uso desse dispositivo, buscando sempre garantir a qualidade da educação e o bem-estar dos estudantes.

Apenas 9% dos alunos, utilizaram notebooks, para participar das aulas online durante o período de isolamento social. Esse dado evidencia a exclusão digital que acomete uma parcela considerável dos estudantes, impactando diretamente na qualidade do ensino e nas oportunidades de aprendizagem.

A falta de acesso a equipamentos como notebooks e computadores, bem como a conectividade instável da internet, foram os principais obstáculos enfrentados pelos alunos de Carutapera. Essa realidade, expõe as disparidades socioeconômicas que permeiam a sociedade brasileira e reforça a necessidade de políticas públicas e mais eficazes para garantir o direito à educação tecnológica á todos os estudantes da rede pública.

Diversos fatores contribuíram para a baixa adesão ao ensino remoto por meio do Computador no IEMA Pleno de Carutapera:

- **Desigualdade socioeconômica:** A maioria dos alunos da escola provém de famílias com baixo poder aquisitivo, o que dificulta a aquisição de equipamentos eletrônicos e o pagamento de planos de internet.

- **Infraestrutura precária:** A região de Carutapera possui limitada infraestrutura de telecomunicações, com baixa disponibilidade de internet banda larga e sinal instável.
- **Falta de preparo dos professores:** Muitos professores não estavam preparados para utilizar as ferramentas digitais disponíveis e oferecer um ensino remoto de qualidade.
- **Dificuldades de acesso à energia elétrica:** Em algumas localidades, o acesso à energia elétrica é irregular, o que impede o uso de equipamentos eletrônicos por longos períodos.

As consequências da exclusão digital para os estudantes são diversas e podem afetar seu desempenho acadêmico a longo prazo. A dificuldade em acompanhar as aulas online, a falta de interação com os professores e colegas, e a limitada possibilidade de acesso a materiais didáticos digitais foram alguns dos principais impactos.

A desigualdade digital, representa um dos maiores desafios para a educação brasileira. O caso do IEMA Pleno de Carutapera, evidencia a necessidade de ações urgentes para garantir o acesso de todos os estudantes às tecnologias digitais e promover a inclusão social. A superação desse desafio exige a colaboração de diversos atores, como governo, escolas, empresas e sociedade civil, com o objetivo de construir um futuro mais justo e equitativo para todos que estão inseridos neste processo de formação intelectual.

A transição forçada para o ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID-19 impôs um novo cenário para estudantes e educadores. Nesse contexto, a escolha do dispositivo para as aulas online se tornou um fator relevante, com o tablet emergindo como uma opção preferencial para alguns alunos.

No contexto da pandemia, diversos dispositivos eletrônicos foram utilizados pelos estudantes para acompanhar as aulas, sendo o tablet uma opção escolhida por 8% dos alunos da terceira série do IEMA Pleno de Carutapera.

O uso do tablet no ensino remoto representa uma alternativa interessante para os estudantes que buscam uma experiência mais próxima à do ensino presencial. No entanto, é importante considerar os desafios e as limitações dessa ferramenta, buscando soluções para otimizar seu uso.

O tablet foi utilizado por um pequeno numero de alunos, que em sua grande maioria eram filhos de pessoas detentora de uma boa remuneração, muitos destes pertenciam a classe média aqui da cidade de Carutapera.

Este dispositivo é uma ferramenta poderosa para o ensino remoto, mas seu uso deve ser acompanhado de estratégias pedagógicas adequadas e de um suporte técnico eficiente. A escolha do dispositivo mais adequado para cada estudante dependerá de diversos fatores, como a disponibilidade financeira, as características do curso e as necessidades individuais.

De forma alarmante a pesquisa revelou, que 3% dos estudantes não possuíam qualquer tipo de dispositivo eletrônico, impedindo-os de participar das aulas online. Essa exclusão digital representou um grande desafio para garantir a equidade no acesso à educação durante esse período.

Diante desse cenário, os professores demonstraram grande criatividade e dedicação ao buscar alternativas para garantir a continuidade do aprendizado desses alunos. Uma das estratégias mais comuns foi a impressão dos materiais didáticos e a entrega nas residências dos estudantes.

Essa iniciativa, permitiu que os alunos pudessem estudar os conteúdos, realizar atividades e até mesmo realizar provas, contribuindo para a manutenção do processo avaliativo.

A entrega de materiais impressos, mostrou-se uma solução eficaz para garantir o acesso ao conteúdo para os alunos sem dispositivos eletrônicos. Essa prática apresentou algumas vantagens:

- **Equidade:** Permitiu que todos os alunos tivessem acesso aos mesmos conteúdos, garantindo a igualdade de oportunidades.
- **Autonomia:** Os alunos puderam estudar no seu próprio ritmo e tempo, adaptando-se à sua realidade.
- **Interação com o professor:** Mesmo à distância, os professores puderam manter contato com os alunos, tirando dúvidas e oferecendo suporte.

Apesar dos benefícios, essa estratégia também apresentou alguns desafios:

- **Custo:** A impressão de grande quantidade de material representou um custo adicional para as escolas e para os professores, pois todos os

professores tinham que montar apostilas para serem enviadas e entregues aos alunos.

- **Logística:** A distribuição dos materiais nas residências dos alunos exigiu uma organização logística complexa, considerando o fato de que no primeiro momento, não se sabia direito o endereço deles, além de que os professores tinham receio de sair de casa devido a pandemia e serem contaminados pelo vírus e consequentemente contaminar alguém em sua casa.
- **Dificuldade de interação:** A falta de ferramentas digitais limitou a interação entre os alunos e os professores, prejudicando o desenvolvimento de habilidades socio emocionais.
- **Acesso à internet:** Mesmo com os materiais impressos, a falta de acesso à internet pode ter dificultado a realização de pesquisas e o contato com outros recursos digitais.

A pandemia evidenciou a importância de políticas públicas que visem reduzir a desigualdade digital e garantir o acesso à educação para todos. A experiência de ensino durante a pandemia mostrou que a criatividade e a dedicação dos professores foram fundamentais para superar os desafios e garantir a continuidade do aprendizado.

É fundamental que, mesmo após o fim da pandemia, sejam mantidas as discussões sobre a inclusão digital e a busca por soluções que garantam o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas.

A inclusão digital é um processo contínuo e fundamental para construir uma sociedade mais justa, igualitária e desenvolvida. Ao garantir que todas as pessoas tenham acesso às tecnologias digitais, estamos promovendo o desenvolvimento humano, a inovação e a inclusão social. É preciso que todos os setores da sociedade se engajem nessa causa, para que possamos construir um futuro mais conectado e inclusivo onde todos tenham acesso as novas tecnologias em suas múltiplas formas de existir.

5.4 Proposta de uma Sequência Didática, como produto, aplicada na turma 304 Tec. Em Administração do IEMA Pleno em Carutapera.

É diante da condição de possibilidade de libertar o homem de sua “menoridade kantiana” que Adorno entende educação, não como “modelagem de pessoas”, nem como mera transmissão de conhecimentos, mas como produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995).

A partir desse entendimento, organizamos uma proposta de Sequência Didática, entendida, aqui, como “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p. 53), para a disciplina de filosofia, tendo como referência a produção de conhecimento por constelação, de Theodor Adorno.

Essa ideia contribuiu para a proposição e organização da Sequência Didática e pode ser tomada como instrumento a ser utilizado pelos professores para auxiliar o planejamento, a condução e a avaliação das aulas. Essa proposta foi uma experiência pedagógica em que a aprendizagem e o desenvolvimento baseado não se calcariam mais na ação direta do sujeito sobre o objeto, mas, sim, em uma atividade mediada pelo outro, com intuito de oportunizar a mediação pedagógica em diálogo com uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007).

Nesse tipo de mediação, o professor assume o papel privilegiado na aprendizagem, uma vez que ele se desloca da ação de mero transmissor para a ação de mediador e motivador do processo, apropriando-se de práticas pedagógicas que oportunizem a aprendizagem dos alunos e que estes assumam o papel de construtores do conhecimento (PLACIDO; DE LUCA; SOUZA, 2018). Nas palavras de Placido, Schon e Souza (2017, p. 44), cabe salientar que as estratégias de ensino aprendizagem, ocorrem por meio da relação entre o professor e aluno, considerando todas as variáveis envolvidas mais, que porém, não foi possível ocorrer durante a pandemia.

A Sequência Didática foi pensada, a princípio, para uma turma do Ensino Médio de tempo Integral do Curso de técnico em Administração, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA pleno em Carutapera. No entanto, entendemos que esse material possa servir para orientar a organização de atividades sobre temas diversos e para outros grupos de estudantes.

A intenção é indicar um caminho que, ancorado na concepção de crítica e emancipação, questione e supere a simples descrição dos conteúdos e, de forma mais ampla, contribua para a superação da conformação aos ditames da sociedade capitalista administrada e do mercado de trabalho.

Partindo do amplo leque da Filosofia da Ciência, delimitamos o conteúdo e as atividades dessa Sequência Didática aos temas ciência, tecnologia e valores. O objetivo é desenvolver reflexões e ampliar a compreensão de conceitos, como ciência, tecnologia e valores, estudados através da pesquisa, do debate e da construção de conhecimento por meio de constelações. Partindo do protagonismo atual da ciência e da tecnologia, propomos a verificação dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, que contribuem para a elucidação do fenômeno científico e tecnológico, possibilitando a percepção das tendências implícitas nesse fenômeno, as quais, de alguma forma, podem ser entendidas como possibilidades de transformação da realidade dada.

Portanto, é uma oportunidade de analisar e compreender os conteúdos (conhecimentos) para além de sua percepção fenomênica inicial (síncrise), identificando os condicionantes históricos e sociais, com a intenção de chegar à síntese do conhecimento do tema proposto.

Adorno ao explicar sobre o conhecimento por constelação²², indica que perceber:

[...] a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele porta em si enquanto algo que veio a ser. [...] somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. (ADORNO, 2009, p. 141-142)

Por meio da construção de constelações, o objeto ganha visibilidade, articula a atividade de compreensão com o princípio de composição desse objeto, Bandeira então nos diz que:

²² Adorno apropriou-se da categoria de constelação de Walter Benjamin, que é central na teoria do conhecimento de Origem do drama trágico alemão. Adorno usou a categoria para contrapor-se à tendência identificatória do conceito.

A categoria de constelação é central no pensamento de Theodor Adorno e é considerada a chave dos seus modelos de pensamento. Segundo Adorno, perceber a constelação de algo é o mesmo que decifrar o que ele é, ou seja, aquilo que veio a ser.

contemplar, ao mesmo tempo, o objeto e suas inter-relações com a realidade social na qual ele se insere, liberta o conceito da cristalização identitária, além de possibilitar a existência do não conceitual, não idêntico, que constitui a constelação (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 42).

Para conhecer a realidade, é necessário conhecer os determinantes que contribuíram para que tal realidade existisse. Ao elaborarmos uma proposta de Sequência Didática com esse viés, pretendemos indicar um caminho que contribua para reflexão e superação dos problemas aqui discutidos.

Ainda sobre a Sequência Didática, Araújo nos afirma que:

“De modo simples e numa resposta direta, sequência didática (SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. (ARAÚJO, 2003, p. 323)

Nesse sentido, uma Sequência Didática se revela como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, sobre um tema. Ao citarmos a Sequência Didática como instrumento pedagógico para a formação educacional dos alunos, estamos falando de uma maneira de organizar os tempos e espaços da prática educativa. Segundo Adorno (2009, p. 142), “o conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si”.

A Sequência Didática foi desenvolvida na disciplina de Filosofia, em uma turma do Curso técnico em Administração, integrado ao Ensino Médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) – IP Carutapera - em que se desenvolveram os temas ciência, tecnologia e valores, elencados no rol de conteúdos da referida disciplina, previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para esse módulo.

Vislumbramos, com isso, ampliar a compreensão filosófica dos estudantes a respeito desses temas, os quais permeiam o contexto e as relações sociais ao longo do tempo e que se tornam complexos atualmente, dado que se desenvolvem e se manifestam de maneiras diversas.

As atividades foram desenvolvidas no período de 20 de maio de 2024 a 17 de junho de 2024, distribuídas em quatro encontros, cada um com 100 minutos. Nesse período, a disciplina de Filosofia era ministrada em dois períodos

seguidos de 50 minutos cada um, iniciando às 07h35min e terminando às 09h10min.

A seguir apresentamos a Sequência Didática, conforme a unidade de conteúdo e as aulas que foram aplicadas, bem como o objetivo e a justificativa de cada aula.

5.4.1 Unidade de conteúdo - Filosofia da Ciência: ciência, tecnologia e valores.

O objetivo geral dessa unidade de conteúdo, foi desenvolver reflexões sobre a Filosofia da Ciência e ampliar a compreensão dos conceitos estudados (ciência, tecnologia e valores) através da pesquisa, do debate e da construção de conhecimento.

Como justificativa, apresentamos essa proposta de Sequência Didática como forma efetiva que visa contribuir para a produção de um diagnóstico de tempo, partindo do protagonismo atual da ciência e da tecnologia e propondo a verificação dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais os quais contribuem para a elucidação do fenômeno científico e tecnológico, possibilitando a percepção das tendências implícitas nesse fenômeno que, de alguma forma, podem ser entendidas como possibilidades de transformação da realidade dada.

Partimos da ideia de que é necessário um ensino que permita pensar e perceber que é possível criar, que a submissão não é a única opção. Um ensino que possibilite pensar o diferente e ir além da percepção fenomênica e das imposições ideológicas, permitindo o rompimento com as versões da verdade instituídas, e impostas pelas várias formas de poder que se manifestam de modo dominador.

Uma dessas formas de poder é o próprio determinismo técnico e tecnológico que predomina contemporaneamente, que se expressa na objetividade dos métodos, na mensuração e formação de seres humanos flexíveis.

Que tais competências, possam se adequar aos mais diversos modos e tempos produtivos, comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico, aqui entendido como a capacidade de diagnosticar a realidade, especialmente

seu contexto político-social, e identificar possibilidades e formas de ação e resistência quando essa realidade aliena ou exclui.

Aula 1 - Você sabe o que é ciência?

Objetivo: verificar o conhecimento prévio do aluno e retomar o conceito de ciência e sua relação com a tecnologia e os valores (cognitivos, políticos e éticos).

Atividade

Texto base: Capítulo 2 - Conhecimento Filosófico e Científico: TAVARES, A.C. **Metodologias para Iniciação à prática da Pesquisa e Extensão I: caderno pedagógico I**, Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

Objetivo: verificar o conhecimento prévio do aluno e retomar o conceito de ciência e sua relação com a tecnologia e os valores (cognitivos, políticos e éticos).

1. Inicialmente, foram projetadas imagens separadamente e, depois, reunidas em forma de um mosaico, para que, a partir delas, os alunos pudessem responder verbalmente aos seguintes questionamentos: o que é ciência?; o que é tecnologia?; como elas se relacionam com a ideia de valores?, qual seria o papel da ciência e da tecnologia na vida do homem?; qual a relação dos alunos com esses conceitos no dia a dia?, e questionar sobre a confiabilidade no conhecimento e nos produtos científicos e tecnológicos.
2. Fez-se uma leitura compartilhada do Capítulo 2 - Conhecimento Filosófico e Científico, de Fabíola Sucupira Ferreira Sell e Sérgio Sell (extraído do texto Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão I - Caderno Pedagógico). O texto foi dividido de forma que cada parte do texto fosse lida por dois alunos. Essa leitura foi feita de forma individual, porém a socialização ficou a cargo da dupla que leu o mesmo trecho/parte do texto. Na socialização, os alunos tiveram a oportunidade de expor o

que leram e compreenderam do texto. Ao final da socialização, foi feito o registro do conceito de ciência.

3. Foram Seleccionadas imagens que representam o conceito de ciência e sua relação com as diversas dimensões da vida e organizou-se um mosaico.
4. Ao final das atividades 1, 2 e 3, os alunos foram submetidos a uma Atividade de fixação/verificação aplicada no caderno. A atividade consistiu em um mosaico com as imagens e um texto breve tratando do conceito de ciência. As orientações e condições de postagem da atividade foram previamente organizadas e orientadas em sala, inclusive estabeleceu-se o prazo para a entrega da atividade.

A proposta dessa atividade diagnóstica inicial visou a retomada do conceito de ciência. Uma oportunidade para o estudante identificar, refletir e demonstrar seu entendimento desse conceito, que, nessa proposta de sequência didática, se coloca como centro da constelação que pretendemos construir ao longo do desenvolvimento das atividades.

Segundo Gasparin (2012, p. 13), “uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto”. Sobre a importância de verificar e considerar o que os alunos já sabem sobre o tema proposto, Vasconcellos (1993, p. 48 apud GASPARIN, 2012, p. 15) pondera o seguinte:

Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, “síncrese”).

Partindo do que os alunos já sabem, foi possível propor atividades mais adequadas para que, nas etapas posteriores, eles se apropriem de conhecimentos que agreguem significado para suas vidas. Numa proposta de construção do conhecimento por constelação, esse momento inicial correspondeu à percepção fenomênica do objeto (a ciência), podendo, é claro, vir acompanhada de certo grau de criticabilidade, a depender de quais relações

o aluno já é capaz de estabelecer com os fatores que contribuíram para a constituição do objeto.

De todo modo, considerando os diferentes níveis de compreensão, é possível fazer emergir uma primeira versão de constelação em torno do tema proposto, indicando quais os caminhos a trilhar para ampliá-la e chegar mais próximo da proposta de Adorno, a de atingir um conhecimento mais fidedigno do objeto através do “conhecimento do processo que ele acumula em si” (ADORNO, 2009, p. 142).

Aula 2 – Como a ciência se relaciona com outras dimensões da vida?

Objetivo: identificar as relações que a ciência estabelece com outras dimensões da vida (política, cultura, trabalho, crenças, organização social, economia etc.) e refletir criticamente sobre as consequências dessas relações.

Atividade

1. Ler os textos de referência e, a partir deles, selecionar um conjunto de imagens que ilustrem as relações e consequências da ciência (em grupos).
2. Realizar uma socialização das imagens, das informações e das discussões sobre o texto (em grupo).
3. Como atividade de fixação, cada aluno submeteu um arquivo, nas mesmas condições da atividade proposta na Aula 1, contendo as imagens selecionadas (em forma de mosaico), uma citação do texto que o aluno escolheu lê e no seu ponto de vista que melhor expressou as relações e consequências da ciência e por fim, foi elaborada a redação de um texto relatando as impressões do estudante, sobre o texto e as imagens. Segue abaixo os textos disponibilizados para os alunos em PDF.

Textos

1. **A política da atividade científica e colocando a ciência em seu devido lugar**, ambos extraídos do livro *A fabricação da ciência*, de Alan A. Chalmers, p. 157-160 e p. 160-162, respectivamente.
2. **A proliferação dos híbridos**, extraído do livro *Jamais fomos modernos*, de Bruno Latour, p. 7-11.
3. **Ciência desinteressada e utilitarismo** (p. 234), **O cientificismo e A ilusão da neutralidade da ciência** (p. 234-235) e **as condições atuais da pesquisa e os grandes interesses em jogo** (p. 236), extraídos do livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí.
4. **Ciência e valores**, extraído do livro *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria de Lucia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, p. 304-305.

A intenção com essa atividade foi, também, investigar os valores, sejam eles cognitivos, políticos ou éticos, que permeiam os procedimentos metodológicos da ciência, bem como os fins a que se destinam as aplicações das descobertas científicas, a consciência e a responsabilidade que isso enseja nos cientistas, governos e de cada cidadão.

As mudanças nas relações pessoais e na constituição da família, a partir das inovações científicas e tecnológicas relativas à reprodução humana como: anticoncepcionais e inseminação artificial etc.

A alteração das paisagens rural e urbana, do lazer e da produção (novas técnicas agrícolas, tipos de serviços e profissões etc.), são exemplos de ramificações da interferência da ciência e da tecnologia no decorrer do tempo e intensificado no tempo atual. Essa é uma oportunidade de se refletir sobre a sociedade cientificamente determinada, que, conquanto manifeste muitas marcas negativas no tempo presente, porta em si possibilidades de mudança.

Aula 3 – Escola de Frankfurt: razão instrumental

Objetivo: conhecer e refletir sobre as contribuições da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica para a compreensão crítica da ciência, a partir da assimilação do conceito de Razão Instrumental.

Atividades

1. Fazer uma exposição oral sobre o tema: Razão Instrumental (primeira parte da aula).
2. A partir do entendimento do conceito de razão instrumental, selecionar imagens que ilustrem a instrumentalização da razão (segunda parte da aula).
3. Realizar uma Atividade de fixação (texto individual) a partir dos questionamentos: como você se percebe no contexto da produção e do uso do conhecimento (ciência) dentro da escola? qual é a concepção de ciência e de suas finalidades no ambiente escolar da educação profissional e tecnológica?

Textos

1. **Do projeto emancipatório iluminista à razão instrumental: obstáculos para a efetivação da emancipação?** (extraído da obra Educação, emancipação e barbárie, de Danielton Campos Melonio, p. 51-56).
2. **A razão Instrumental** (extraído da obra Convite à Filosofia, de Marilena Chauí, p. 236-237).

Nessa atividade, buscamos refletir sobre os fundamentos, os meios e os fins da ciência, no sentido de desvelar o que está subjacente à predominância desse tipo de racionalidade, para que, a partir da tomada de consciência proporcionada pelo diagnóstico de tempo, possamos perceber o emprego da ciência muito mais para favorecer um sistema

econômico explorador e excludente, do que para esclarecer e libertar efetivamente o ser humano a partir do conhecimento verdadeiro.

O objetivo é contribuir para uma visão mais ampla da ciência e uma ampliação do senso crítico frente à realidade como condição para a atuação mais consciente no mundo do trabalho. Essa atividade contribui também para ampliar a constelação que se forma em torno da ideia de ciência, quando buscamos perceber seus fundamentos, finalidades, interesses e consequências.

Aula 4 – Síntese e avaliação (Expressão da síntese através da construção de um mosaico de imagens, vídeo e texto dissertativo).

Objetivo: fazer uma síntese dos conteúdos estudados e avaliar os conhecimentos adquiridos.

Atividade

1. A turma organizou um mosaico a partir das imagens selecionadas nas atividades anteriores, procurando destacar o termo ciência (colocado ao centro do mosaico) e dispoñdo as imagens de forma a se ligarem com o termo central, possibilitando uma visualização do quadro como uma constelação (atividade coletiva).
2. Os discentes produziram um vídeo de apresentação do mosaico (tempo máximo do vídeo: 2 min.) (atividade em grupo).
3. Na sequência, os alunos produzirão um texto sobre o tema estudado, destacando os conceitos estudados, as relações estabelecidas entre esses conceitos e o que, a partir das atividades, foi possível ampliar de conhecimento e compreensão em relação à atividade diagnóstica inicial, bem como aos questionamentos que ainda persistem sobre o tema (atividade individual).

As discussões suscitadas pelos textos e o resultado das atividades demonstraram que os estudantes compreenderam o tema proposto e perceberam as relações da ciência e do conhecimento científico com seus vários condicionantes e determinantes, com destaque para as relações entre filosofia e

ciência, estabelecidas a partir das ideias dos filósofos e autores citados, entre ciência e religião, ciência e política, ciência e tecnologia, ponderações quanto aos limites da ciência e a influência de interesses ideológicos, políticos e econômicos que comprometem a credibilidade, imparcialidade e as condições éticas da ciência.

Os alunos perceberam que o conhecimento científico, ou a ciência em si, passa credibilidade, sendo um conhecimento acreditado pela sociedade, o que, de um lado, é resultado do método científico utilizado, mas que, por outro, torna as pessoas menos críticas no sentido de que não mais questionam o conhecimento.

Discutiu-se sobre o futuro da ciência, da tecnologia e dos valores. Foram mencionados temas como a internet das coisas, a democratização dos resultados tecnológicos, sobre quem de fato organiza, financia e direciona a ciência e a tecnologia, sobre quais interesses e objetivos se quer atingir, e as futuras condições de trabalho e emprego.

Além disso, o debate abordou, dentre outros temas, a clonagem humana, os medicamentos que acabam criando dependência quando de seu uso frequente, o financiamento de pesquisa, os investimentos públicos em educação científica; e, nesse momento, surgiu a crítica quanto ao ato de formar alunos para o trabalho ao invés de formar mentes pensantes e críticas

Os alunos perceberam também, que o curso em que estão matriculados, se encaixa nessa discussão, uma vez que aprendem ciência e tecnologia, bem como princípios e valores, para que, na sua prática atual e futura (numa profissão ou continuidade de estudos), possam interagir com o conhecimento científico e tecnológico de maneira eficiente, ética e responsável.

Os temas foram discutidos, e outros, que poderiam constar no debate, demonstraram o quão extenso é a constelação da ciência, ou seja, o processo que esse tema discutido acumula em si enquanto algo que veio a ser e que continua em transformação é amplo, complexo e precisa de reflexão para que se possa passar da simples descrição para o desvelamento das múltiplas determinações que o constitui.

5.4.2 A importância da sequência didática na formação do aluno

A formação, quando baseada apenas em saberes especializados e fragmentados, escamoteia a realidade enquanto totalidade, servindo, no âmbito da educação profissional, às demandas do mercado de trabalho.

De outro modo, uma formação direcionada para o mundo do trabalho possibilita um deslocamento do foco para a integração dos saberes, o exercício da liberdade, da criatividade e da autonomia.

Com o propósito de disponibilizar aos docentes uma estratégia de ensino no Ensino Médio de tempo Integral, esperamos que a Sequência Didática apresentada possa estimular a opção por formas de intervenção pedagógica que proporcionem a aprendizagem crítica e a formação integral.

Nesse sentido, com essa Sequência Didática, buscamos desenvolver a reflexão e a construção de novos conhecimentos por constelação, com o objetivo de possibilitar aos estudantes alguns momentos e espaços de atitude reflexiva e crítica, a produção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão da realidade social, o que se materializou nas atividades desenvolvidas e apresentadas.

Os mosaicos e os comentários demonstram o processo que a ciência acumula em si enquanto algo que veio a ser. O objetivo geral da Sequência Didática foi atingido, uma vez que o desenvolvimento das atividades permitiu destacar e desenvolver termos importantes como ciência, senso comum, método científico, comunidade científica, responsabilidade social e valores cognitivos, éticos e políticos.

Permitiu também revisitar a história da filosofia, quando possibilitou retomar o surgimento da ciência na Grécia antiga, a sua permanência no período medieval, ofuscada, muitas vezes, pelo pensamento religioso, a retoma de sua relevância na modernidade, quando da Revolução científica, e seus avanços, problemas e desafios na modernidade.

No âmbito desta proposta didática, os conteúdos têm a função de qualificar o discurso e a visão de mundo, os quais saem do senso comum em direção ao senso crítico, e de auxiliar o estudante na análise da dinamicidade e complexidade da vida atual para identificar criticamente os múltiplos fatores que

contribuem para a composição da realidade, oferecendo-lhe condições de propor alternativas quando esta aliena e exclui.

Longe de pretender ser um produto pronto e acabado, o que é impossível pela amplitude do tema aqui tratado e das possibilidades de formação da consciência filosófica, a sequência didática aqui apresentada possibilita adaptações ou reformulações sob outros enfoques e olhares, ou tratando ainda de outros temas.

Buscamos aproximar o estudo do tema central dessa sequência didática ao da proposta de formação para o mundo do trabalho, que objetiva fazer coincidir, de forma articulada e integrada, uma formação científico-tecnológica e histórico-social que permite ao estudante a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos dos sistemas social e produtivo atuais.

Por fim, acreditamos que a reflexão filosófica é um caminho para a construção de cidadãos críticos e emancipados quando possibilita o exercício da reflexão sobre as questões fundamentais para a existência humana, ou seja, um exercício de abertura ao novo, de expressão da criatividade, um exercício da pergunta e da suspeita frente a respostas fáceis e irrefletidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a leitura de Vigiar e Punir, Michel Foucault faz uma análise do conceito de poder e como foi constituído o poder disciplinar nos séculos XVIII e início do século XIX, a partir das práticas de poder estabelecidas nas relações sociais. Isto é, o poder na concepção foucaultiana não é tratado como unitário, e sim como uma relação de poder, utilizando-se de diferentes técnicas de dominação.

O poder disciplinar aparece como um importante dispositivo que coloca em ação o poder e garante sua eficiência. Utiliza-se, para isso, de dispositivos como espaço, tempo vigilância, tudo com o objetivo de produzir o controle e submissão dos indivíduos.

Analizou-se no percurso deste trabalho, o conceito de poder e o poder disciplinar para Foucault, sendo uma estratégia que funciona em rede, fragmentada dentro da sociedade, isto é, não existe unilateralmente, em uma só instância, como o Estado.

Para conseguir docilizar um corpo, porém, usa-se tecnologias do poder, com artifícios como tempo, espaço, norma e exame. Se distribui os indivíduos em filas, otimizam-se atividades de acordo com o tempo, tudo sempre obedecendo um olhar hierárquico, uma mecânica de poder disciplinar que permite observar o indivíduo de maneira mais pormenorizada em todas as suas ações.

O indivíduo também é avaliado por meio de exames, por um sistema de punição e recompensa, para serem classificados e recompensados de acordo com seus méritos. É no controle e vigilância exercida por esses mecanismos disciplinares, que o corpo é submetido a esses mecanismos mencionados, tornando-se dócil e útil. Esse poder incide sobre o corpo, controlando-o e aumentando sua força produtiva.

Todas as técnicas de disciplinarização são usadas dentro de instituições, tais como quartéis, hospitais, escolas, fábricas, etc. Aqui trata-se especificamente da instituição escolar, demonstrando através da vivência com os alunos na experiência de sala de aula como eles estão habituados com o sistema disciplinar.

A contribuição de Foucault é fundamental para o entendimento dessas questões presentes no ambiente escolar, pois é a partir dela que se tem um entendimento mais claro do funcionamento das instituições. A escola se constitui em um observatório político, permitindo o conhecimento e controle dos indivíduos em todas as instâncias de controle, tais como professores, diretores, e também os próprios alunos.

Esse olhar hierárquico faz todos se sentirem constantemente controlados e vigiados, aceitando o poder de punir. Assim, o poder disciplinar continua em um lugar privilegiado na instituição, sendo a principal relação disciplinar entre todos os indivíduos que compõem as instituições e a sociedade.

A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, evidenciou os significativos desafios enfrentados pelos professores e alunos de filosofia durante o período de isolamento social. A falta de familiaridade com as ferramentas digitais, a dificuldade em criar um ambiente de interação virtual que promovesse a reflexão filosófica e a ausência de recursos tecnológicos adequados em alguns domicílios foram apontados como os principais obstáculos.

No entanto, os resultados também revelaram aspectos positivos dessa experiência. A flexibilidade do ensino remoto permitiu que os alunos acessassem os conteúdos em diferentes momentos e ritmos, favorecendo a autonomia e a construção do conhecimento de forma mais personalizada. Além disso, a utilização de recursos digitais como vídeos, podcasts e plataformas colaborativas possibilitou a diversificação das metodologias e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

A filosofia, como disciplina que incita à reflexão crítica e à problematização da realidade, apresenta desafios específicos no ambiente virtual. A construção de argumentos, a análise de conceitos abstratos e a promoção do diálogo filosófico exigem um cuidado especial por parte do professor. Nesse sentido, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de que os docentes de filosofia dominem as TDICs, e desenvolvam habilidades para mediar as interações online, estimulando a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos significativos.

A pesquisa realizada com a turma 304 de Técnico em Administração do IEMA Pleno em Carutaperá, demonstra que o ensino de filosofia no contexto do ensino remoto, exige uma constante adaptação e um aprofundamento das competências digitais dos professores. Embora os desafios sejam grandes, as possibilidades de inovação e de ampliação do acesso ao conhecimento são inúmeras.

Por fim, essa pesquisa nos deixa uma vasta visão, sobre o quão desafiador é lecionar filosofia no formato on line, sem que o discente tenha ou desenvolva no mínimo a disciplina pessoal, para realizar pesquisa e as atividades propostas durante as aulas. O aprendizado do aluno durante as aulas on line, depende muito mais do próprio estudante do que do professor, que na sala virtual funciona como um tutor / mediador, entre o conhecimento e o aluno.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria E. de. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Revista Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, setembro, 2008.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARENDT, H. **Entre o passado e futuro** Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALVES, Leandro M. S., PLÁCIDO, Reginaldo L., FARIA, Filipe P. ROHR, Michel L. **Retalhos de experiências exitosas em Educação Profissional e Tecnológica**. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 564- 585, 2019.

BANDEIRA, Belkis S.; OLIVEIRA, Avelino R. **Filosofia e formação humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em Theodor Adorno**. Impulso, Piracicaba, v. 24, n. 60, maio/ago. 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARALDI, Clademir. **Nietzsche, Foucault e a arte de viver**. Pelotas: NEPFIL Online, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

ARANHA FILHO, F. J. Sala de aula invertida. **Ensino Inovativo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 14-17, 2015. Disponível em: <file:///Users/Dil-jr/Downloads/57632-122306-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023 às 10:30.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática? Entre palavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan.-jul. 2013.

ARAÚJO, Maria Catarina Ananias de. **O uso das TIC's no ensino da filosofia desde uma perspectiva gramsciana**. Campina Grande, 2022. 159 f.: il. Color, Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

ASPIS, Renata Lima. **O ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**, UNICAMP, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Renata-Aspis2/publication/240766505>. Acesso em 12 jun. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1964.

_____. Projeto de Lei, 2003. Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003

BAKUNIN, M. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BECARRIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Trad. Vicente Sabino Junior. São Paulo: Pilares, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância e Inovação Tecnológica, Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005.

BENTHAM, J. **Panopticon or the inspection-house**. In: BOWRING, J. (ed.) Works of Jeremy Bentham. Edinburgh: Tait, p. 37-172, 1843.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede volume 1, Trad.** Roneide Venâncio Majer colaboração Klauss Brandini Gerhardt, 8ª edição revista e ampliada, São Paulo: editora Paz e Terra, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

CERLETTI, A. A.; KOHAN, W. O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Trad. de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: UNB, 1999.
_____, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CÉSAR, Renata Paiva. **Filosofia, educação e virtude: o caminho para a felicidade**. Revista Pandora Brasil - Nº 38 – janeiro de 2012 - ISSN 2175-3318.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, 1967. **Contribuição á História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DEMO, P. **Pesquisa. Princípio Científico e Educativo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**, Trad. Anísio Teixeira, 2ª ed. São Paulo: Ed.Nacional, 1976.

Dreyfus, R. & Rabinow, P. (1984). Michel Foucault: Um parcours philosophique Paris: Gallimard.

ELIAS, JUNIOR, CARVALHO. Revista *Communitas* v. 2, n.3: **Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação**. São Paulo. 2018.

ESTEVES, Rosa, XI SIMPED – **Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação** – 2019. Disponível em: <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos19/2322> .

FAVERO, A. L. et al. **O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004 Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br> .

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e Prática da libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, M. **O uso dos prazeres. História da sexualidade II**. Rio de Janeiro: Graal. 1984.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

GALLO, S.; KOHAN, W. O.; **Crítica de alguns lugares – comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O.; (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Volume VI. Petrópolis: Vozes, 2000.p.175-196

_____. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p.85-86.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONTIJO, P.; VALADÃO, E. B. **Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no distrito federal: história, práticas e sentidos em construção**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno 12 – Documento Especial**. In. História & Perspectivas, n. 5, Uberlândia – U.F, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.v.1

HORKHEIMER, Max. **Filosofia e Teoria Crítica**. In: BENJAMIN, Walter et al. Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).

ISSN 1984-3879, **SABERES**, Natal RN, v. 18, n. 3, dezembro, 2018, 249-258

JORDÃO, Tereza. C. A formação do professor para a educação em um mundo digital. **Salto para o futuro**: tecnologias digitais, ano XIX, boletim 19, nov/dez, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acessado em: 18 fev. 2023

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária - USP, 2008.

LANGÓN M. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEITE, Serafim. **Novas Páginas de História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

LÉVY, Pierrel. **Cibercultura**, Trad. Carlos Irineu da Costa, 1ª edição, 1ª Reimpressão, São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, R. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MARTINS, Ângela Maria. **Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº49, p.309-321, mar2013-ISSN: 1676-258.

MAZAI; RIBAS, Disciplinarum Scientia: **Trajetória do ensino de filosofia no brasil**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

MORAN, J. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, n. 7, p. 33-7, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 8 jan. 2023.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, EPU., 1974.

MUCHAIL, Salma Tannus. A Trajetória de Michel Foucault. In: **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

OBIOIS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

PARANÁ, Secretária do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia**. Curitiba, 2008.

PERISCINOTO, Alexandra. Geração Y Chega ao Mercado de Trabalho, set-2008. Disponível em: <http://www.callcenter.inf.br/artigos/34038/geracao-y-chega-ao-mercado-de-trabalho/imprimir.aspx>, acessado em: 10/01/2023 as 15:45.

PIMENTEL, A. M. S; MONTEIRO, D. B. **O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 325-338, jan./abr. 2010.

PLACIDO, Reginaldo L.; DE LUCA, Anelise G.; SOUZA, Gabriela C. **Uma proposta didática para o ensino de química: a aplicação do jogo química sa**. Revista Formação@Docente, Belo Horizonte: Editora Izabela Hendrix, v. 10, n. 1, p. 89-110, 2018.

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

STEADMAN, P. Samuel Bentham's Panopticon. **Journal of Bentham Studies**, v. 14, p. 1-30, 2012.

TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro et.al. VI Colóquio internacional: **Educação e contemporaneidade**, São Cristóvão – SE / Brasil, set. 2012, p. 03.

_____. **O ensino de filosofia no imperial Colégio Dom Pedro II**. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em educação: História, Política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), 2001.

VARGAS, F. M; BARROS, D. R. **O que pode o professor de filosofia no ensino médio?**, Kínesis, Vol. X, nº 24 (Edição Especial), dezembro 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336395487> .

VALENTE, J.A. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capa - citação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. In: VALENTE, J.A.; MAZZONE, J.; BARANAUSKAS, M.C.C. (Org.). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

WUNSCH, STODULNY. **O ensino da Filosofia (com TIC) no Curso de Direito Afluente**, UFMA/Campus III, v.3, n. 7, p.159-171, jan./abr. 2018 ISSN 2525-3441, Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9160/5465> , acessado em :22/10/2022.

APÊNDICE

Questionário aplicado aos alunos e alunas do 3ª série do curso de administração do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.

Essa parte da pesquisa de mestrado tem como intuito obter dados dos alunos da turma de Administração, que foi a turma escolhida para a intervenção da pesquisa, cujo tema: NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma Análise do poder disciplinar durante as aulas on line, a partir de Michel Foucault, uma experiência de ensino remoto no IEMA Pleno em Carutapera – Ma.

QUESTIONÁRIO

Aluno(a) _____

Idade _____ Sexo _____

1. Como você avalia as aulas de filosofia ministradas on line?

- A) ☐ Bom
- B) ☐ Excelente
- C) ☐ Regular
- D) ☐ Ruim

2. Você acredita que as aulas de filosofia online contribuíram desenvolvimento como pessoa?

- a) ☐ Sim, contribuiu muito
- b) ☐ Não, contribuiu pouco
- c) ☐ contribuiu de forma regular
- d) ☐ Contribuiu de forma parcial

3. Você participa ativamente das aulas de filosofia online?

- a) ☐ Sempre
- b) ☐ Frequentemente
- c) ☐ as vezes
- d) ☐ Raramente

4. Quais atividades você considera mais interessantes e motivadoras nas aulas de filosofia online?

- a) ☐ Debates nas aulas On line
- b) ☐ Leituras e análises de textos filosóficos em plataformas digitais
- c) ☐ Produção de trabalhos escritos, para serem apresentados nas aulas on line
- d) ☐ Vídeo aulas

5. Você utiliza algum recurso online para complementar seus estudos de filosofia?

- a) ☐ Sim frequentemente uso, principalmente sites no Google e o you tube;
- b) ☐ Sim, as vezes, principalmente quando não entendo bem a aula;
- c) ☐ Não, fico somente com o que o professor passa nas aulas on line;
- d) ☐ Não sei e não conheço nenhum recurso on line que eu possa usar;

6. Quais recursos online você considera mais úteis para o aprendizado de filosofia?

- a) ☐ Sites educativos presentes no Google e canais no You Tube;
- b) ☐ Plataformas de ensino on line (Moodle, Google Clasrom)
- c) ☐ Podcasts;
- d) ☐ Blogs e artigos on line;

7. Você se sente motivado a participar das aulas de filosofia online?

- a) ☐ Sim;
- b) ☐ às vezes;
- c) ☐ Raramente;
- d) ☐ Não;

8. Você se sente à vontade para expressar suas ideias e opiniões nas aulas de filosofia online?

- a) ☐ Sim, Mais prefiro as discursões presenciais;
- b) ☐ Não, Tenho medo de ser julgado ou criticado pelos meus colegas;
- c) ☐ Não, tenho dificuldade em me concentrar durante as aulas;
- d) ☐ Não, sinto falta do contato visual e da linguagem corporal nas discursões;

9. Quais as principais dificuldades que você enfrentou ao acessar as aulas online?

- a) ☐ Lentidão da Internet;
- b) ☐ Falta de sinal da internet;
- c) ☐ Dificuldade em conectar os dispositivos;
- d) ☐ Custo elevado da internet;

10. Qual dispositivo eletrônico, você utilizava com mais frequência, para acompanhar as aulas online?

- a) ☐ Celular;
- b) ☐ Computador;
- c) ☐ Tablet;
- d) ☐ Nenhum / apostilas