



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PMPEDU

Edson Ribeiro Luna

ENSINO REMOTO DE FILOSOFIA E CONSCIÊNCIA
CRÍTICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO CARIRI

CRATO-CE

2021

EDSON RIBEIRO LUNA

**ENSINO REMOTO DE FILOSOFIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DO
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CARIRI**

Trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação apresentado à Universidade Regional do Cariri - URCA, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

Crato

2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

Edson Ribeiro Luna

ENSINO REMOTO DE FILOSOFIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CARIRI

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO JULGADORA:

Francisco José da Silva

Prof. Dr. Francisco José da Silva – Universidade Federal do Cariri – UFCA

Francione Charapa Alves

Profa. Dra. Francione Charapa Alves – Universidade Federal do Cariri – UFCA/URCA

Prof. Dulcinea da S. Loureiro

**Orientadora Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro – Universidade Regional do
Cariri – URCA**

Crato, 17 de dezembro de 2021

DEDICATÓRIA

Aos docentes e discentes das escolas públicas estaduais do Cariri, que têm seguido sua trajetória educacional em meio às adversidades desse período pandêmico, nutrindo a esperança em alcançarmos juntos tempos e mundos melhores pela educação.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Dulcinea, que me orientou com muito zelo e seriedade.

Às minhas colegas e aos meus colegas de mestrado, que trilharam comigo esse longo caminho compartilhando momentos de união e de aprendizado.

Às minhas mães Maria do Rosário e Maria Milhomem, que sempre me estimularam a fazer as melhores coisas, com o melhor coração possível, para ter os melhores resultados.

À minha filha Heloísa, que nasceu nesse período conturbado tornando meus dias mais felizes e cumulando minha vida dos melhores sentimentos.

À minha esposa Emilia Suitberta que, junto a Heloísa, é para mim fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a possibilidade de viver com paz e saúde e ter tido condições de desenvolver essa pesquisa.

A toda minha família pelo estímulo e compreensão nos muitos momentos em que estive ausente por causa do tempo que precisei dedicar a este trabalho.

A minha esposa Emília por todo amor e compreensão.

A minha filha Heloísa, por me inspirar as melhores coisas e sentimentos, por mais que ainda não tenha consciência do bem que faz e da importância que tem para mim.

A todas as professoras e a todos os professores que colaboraram com este trabalho dissertativo com dedicação e generosidade.

Aos meus/minhas colegas de trabalho pelo companheirismo e aprendizagem contínua.

A todas as amigas e amigos que passaram em minha vida estimulando o estudo e a pesquisa, de modo especial aos ex-professores e atuais amigos e colegas de docência Miguel Júnior, Cícero Aduato, Epitácio Rodrigues e Pe. Rocildo de Lima Filho.

Aos também amigos/irmãos de longas datas com quem estudei e me graduei em filosofia: Edivan Bezerra e Cícero Reginaldo.

Às amigas, também de longas datas e de tamanha importância, Normélia, Rosália, Sibéria, Isabel Rivas, Ássima Terra, Gabriella e Eliana Xavier.

Aos amigos Roberto Carlos e Caio Quinderé.

A todos os professores, gestores e colegas do Mestrado Profissional em Educação da Urca, pela oportunidade em aprender e desenvolver esta dissertação. Em particular aos professores Dr. Francisco José e Dra. Francione Charapa que participaram das bancas de qualificação e defesa e trouxeram tão cuidadosos apontamentos e sugestões.

Agradeço de modo especial a minha orientadora, a Profa. Maria Dulcinea, pela confiança, incentivo e auxílio, além de todo o exemplo de educadora e filósofa, que foram cruciais para o bom desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Ermerson Ribeiro, pelos momentos de aprendizagem e descontração.

Aos colegas que se tornaram verdadeiros companheiros nessa jornada e amigos para toda a vida: Narjara, Cícera Carla, Aparecida, Robinson, Israel, Fabrício e Fernando.

Porém, o que é, pois, a filosofia hoje em dia – quero dizer a atividade filosófica –, se não é o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo? Se não consiste, em vez de procurar legitimar o que já se sabe, em procurar saber como e até onde seria possível pensar de outro modo? (Michel Foucault)

RESUMO

A presente pesquisa aborda o ensino remoto de filosofia na Região do Cariri, buscando identificar, por meio de uma pesquisa participante junto aos docentes de filosofia, como está se dando esse ensino em meio à realidade pandêmica, e se está contribuindo para a formação da consciência crítica dos estudantes de ensino médio de escolas públicas desta região do estado. Partimos da hipótese de que o ensino de filosofia exerce papel relevante em um processo educacional que intenciona permitir aos discentes um posicionamento crítico-reflexivo ante às manifestações das conjunturas históricas que incidem sobre nossas vidas. Nesta perspectiva, temos como objetivo geral: analisar se o ensino remoto de filosofia contribui para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de ensino médio de escolas públicas estaduais do Cariri. E os objetivos específicos: investigar a percepção dos(as) professores(as) a respeito da contribuição do ensino remoto para a aprendizagem de filosofia; investigar como os docentes percebem as potencialidades do ensino remoto para a formação da consciência crítica do/da aluno(a) de Ensino Médio; conhecer as condições pedagógicas que os docentes dispõem para o trabalho remoto; sugerir estratégias de ensino de filosofia aos professores para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de Ensino Médio a partir das sugestões feitas pelos professores participantes da pesquisa. Para atender a estes objetivos desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa que se iniciou com um estudo bibliográfico. Em seguida realizamos a pesquisa de campo com dezoito docentes de filosofia de escolas estaduais do Cariri compreendidas pelas CREDES 18, 19 e 20. Para essa atividade de campo formamos grupos de discussão que atuaram em reuniões gravadas pelo Google Meet, onde discutimos questões condizentes tanto ao ensino de filosofia como a realidade atual da educação marcada pelos efeitos adversos da pandemia do Coronavírus. Para a análise dos dados utilizamos o método hermenêutico-dialético. Pudemos destacar que na percepção dos docentes a aprendizagem de filosofia para a formação da consciência crítica por meio remoto é possível, tendo em vista que o que buscamos é a capacidade de problematizar, de conceituar e de expor de forma clara as ideias; de ser capaz de apresentar as razões de seus posicionamentos; de saber definir, conceituar e defender posições a partir de argumentos, com critérios mais lógicos, mais razoáveis, menos emotivos e que rompam com a naturalização da realidade. Para que isso ocorra é necessário o diálogo e este pode ser estabelecido pelo ensino remoto, de forma virtual. Por outro lado, este contexto exige dos educadores uma capacidade de adaptabilidade e versatilidade, controle de sensibilidades e sensitividades, ações motivacionais e estratégias para o desenvolvimento de uma didática diferenciada. Com isso concluímos que há possibilidade de

o ensino remoto promover aprendizagem de filosofia e formação da consciência crítica, mas mediante as dificuldades decorrentes das peculiaridades desse momento pandêmico, vivenciados por nós docentes e mais ainda pelos nossos discentes, constatamos que há deficiências em comparação com o ensino presencial.

Palavras-chave: Educação. Ensino Remoto. Ensino de Filosofia. Pandemia da Covid 19. Consciência Crítica

ABSTRACT

The present research addresses the remote teaching of philosophy in the Cariri Region, seeking to identify, through a participatory research with philosophy teachers, how this teaching is taking place in the midst of the pandemic reality, and whether it is contributing to the formation of consciousness. criticism of high school students from public schools in this region of the state. We start from the hypothesis that the teaching of philosophy plays a relevant role in an educational process that intends to allow students to take a critical-reflexive position in the face of the manifestations of historical conjunctures that affect our lives. In this perspective, our general objective is: to analyze whether remote philosophy teaching contributes to the formation of the critical consciousness of high school students from state public schools in Cariri. And the specific objectives: to investigate the perception of teachers regarding the contribution of remote teaching to the learning of philosophy; to investigate how teachers perceive the potential of remote teaching for the formation of the critical conscience of the high school student; to know the pedagogical conditions that teachers have for remote work; to suggest strategies for teaching philosophy to teachers for the formation of the critical awareness of high school students based on the suggestions made by the teachers participating in the research. To meet these objectives, we developed a research with a qualitative approach that began with a bibliographic study. We then carried out field research with eighteen professors of philosophy from state schools in Cariri comprised by CREDES 18, 19 and 20. For this field activity we formed discussion groups that acted in meetings recorded by Google Meet, where we discussed issues consistent with both the philosophy teaching as the current reality of education marked by the adverse effects of the Coronavirus pandemic. For data analysis we used the hermeneutic-dialectical method. We could highlight that, in the teachers' perception, learning philosophy for the formation of critical consciousness remotely is possible, considering that what we seek is the ability to problematize, conceptualize and clearly expose ideas; to be able to present the reasons for their positions; of knowing how to define, conceptualize and defend positions based on arguments, with more logical, more reasonable, less emotional criteria that break with the naturalization of reality. For this to occur, dialogue is necessary and this can be established by remote teaching, in a virtual way. On the other hand, this context demands from educators a capacity for adaptability and versatility, control of sensitivities and sensitivities, motivational actions and strategies for the development of a differentiated didactic. With this, we conclude that there is a possibility for remote teaching to promote philosophy learning and the formation of critical consciousness, but through the

difficulties arising from the peculiarities of this pandemic moment, experienced by us teachers and even more by our students, we find that there are deficiencies in comparison with the face-to-face teaching.

Keywords: Education. Remote Teaching. TeachingofPhilosophy.Covid Pandemic 19. Critical conscience.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	12
2 Educação escolar e ensino de filosofia frente às idiossincrasias do mundo contemporâneo capitalista.....	20
2.2. Do período colonial aos nossos dias.....	31
2.3. Novas configurações do ensino médio: qual o lugar da Filosofia enquanto disciplina? ...	47
2.3.1. A BNCC e a Filosofia como habilidade e competência no ensino médio.....	51
2.3.2. Filosofia como habilidade e competência no Ensino Médio.....	57
3 O uso e a importância das tecnologias digitais na educação	61
3.1 O ensino remoto no período pandêmico.....	61
3.2 As tecnologias digitais no ciberespaço.....	65
3.3. A importância da tecnologia para a aprendizagem na sociedade da informação	67
3.4. A educação em sua relação com a Cibercultura	72
3.5 O papel do professor frente às mídias digitais.....	74
4 Ensino remoto na Região do Cariri: uma abordagem dos docentes na interface da realidade pandêmica.....	80
4.1. Trabalho remoto: entre o público e o privado	84
4.2. Desafios no processo de adaptação ao trabalho com as mídias digitais.....	92
4.3 Estado e sociedade: exigências aos professores	102
4.4 Atividades de auxílio aos discentes por parte dos docentes	106
4.5. Dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos discentes e seus efeitos no trabalho docente.....	109
4.6 A importância do ensino presencial.....	115
4.7 Pontos positivos do ensino remoto	118
5 O ensino de filosofia para a formação da consciência crítica.....	120
5.1 O ensino de filosofia como experiência filosófica	121
5.2. Sobre ensinar e aprender filosofia	125
5.3 O ensino remoto e a promoção da aprendizagem em filosofia.....	128
5.4. O ensino remoto de filosofia e a formação da consciência crítica	140
5.5 Estratégias de ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica.....	157
6 Considerações finais	166
Referências	174
Apêndices	185

1 Introdução

A presente pesquisa tem como ponto de partida e fonte de inspiração nossa experiência como professor de filosofia da rede estadual do Ceará que se iniciou no ano de 2010. Daquela data em diante experienciamos algumas realidades distintas junto aos alunos, e isso tem nos proporcionado aprender cada vez mais e nos aprimorar no lecionamento de filosofia¹. À medida que amadurecemos como educadores/docentes sentimos ainda mais necessidade de refletir sobre nossa atuação e sobre a realidade que envolve professores, alunos e comunidade escolar como um todo. Desta forma, a caminhada nos incita sensibilidade e senso crítico frente aos fatores internos e externos que repercutem em nossa prática, no processo de aprendizagem e na formação do senso crítico de nossos educandos.

Ao pensarmos sobre essa realidade a qual nos referimos, temos nos deparado com inúmeras situações que têm nos imposto dificuldades, como indisciplina, desinteresse pela filosofia por uma fatia considerável de alunos, pouco espaço que o estado destina na matriz curricular para esse componente curricular. Deparamo-nos com situações de sofrimento que acometeram parte de nossos discentes, que nos comoveram e que repercutiram no seu rendimento escolar. Sentimos no chão escolar as disparidades sociais gestadas pela sociedade capitalista e o influxo de suas ideologias grassando na mentalidade de nossos alunos. Assim, tal realidade tem nos estimulado reflexão e reivindicado maior esmero na formação da consciência crítica de nossos educandos pelo ensino de filosofia.

Esse interesse se acentua nas circunstâncias atuais marcadas pela pandemia do Coronavírus. Vivenciamos as mais variadas dificuldades, começando pelo medo de adoecer. Este impôs um confinamento que, por sua vez, tem escancarado as disparidades

¹ Iniciei na segunda metade de 2010 na cidade de Barbalha com a carga horária de duzentas horas dividida ao meio em duas escolas: na EEM Virgílio Távora e na EEM Aduino Bezerra. A primeira agregava mais alunos da zona rural, enquanto a segunda alunos da zona urbana. Já no início do ano seguinte passamos a trabalhar em Crato também com a carga horária dividida em duas escolas: EEFM Presidente Vargas (quanta presença das ditaduras militares no nome de nossas escolas!) e na EEM Estado da Bahia, ambas mais próximas de minha residência. Gostávamos muito de trabalhar em Barbalha, mas estava difícil permanecer lá por causa da distância, mas continuamos de certa forma enfrentando esse pequeno empecilho em virtude de a Presidente Vargas ter um anexo na zona rural, no distrito de Santa Fé. É distante e as estradas para lá eram precárias naqueles anos. Íamos uma vez por semana. Na segunda metade de 2015 passamos a trabalhar no CEJA Mons. Pedro Rocha de Oliveira, na mesma cidade. Volto, então, para esta escola como professor depois de há muitos anos ter lá concluído os Ensinos Fundamental e Médio.

sociais que citamos acima e que trataremos com mais acuidade ao longo do texto. Ao adotarmos em caráter emergencial o ensino remoto nos deparamos com copiosos problemas, que vão desde a dificuldade de acesso à internet pelos alunos à devida acomodação espaço-temporal² para eles e para nós. Juntamente aos alunos, tivemos que aprender abruptamente a manusear algumas ferramentas digitais às quais muitos de nós não estávamos habituados. Em suma, essa modalidade de ensino, somada aos problemas de caráter econômico-social, tem gerado prejuízos, como evasão escolar e outros mais.

Diante de toda essa situação atual e das experiências que viemos obtendo ao longo de nossa trajetória docente, nos sentimos agora motivados a investigar o ensino remoto de filosofia e sua contribuição para a formação da consciência crítica do(a) aluno(a) de ensino médio frente a realidade que o envolve.

Enfatizamos a educação cidadã, considerando que ela pode fazer frente à sociedade de consumo na qual a ideologia³ capitalista se torna efetiva, difundindo seus propósitos, sem levar em conta o valor genuíno do homem, principalmente das classes menos abastadas. A cultura capitalista, em geral, inibe o senso crítico, destitui a razão de sua análise meticulosa da ideologia que pode ser nociva, preconceituosa, capaz de velar o erro e expor o superficial como duradouro e necessário, tornando o homem manipulável, presa fácil dos seus estratagemas. A educação com objetivo emancipatório, crivada pelo ideal filosófico, será focada como suporte para descobrir o viés alienante existente nos bastidores da ideologia capitalista.

²Nos referimos ao trabalho e estudo domésticos.

³O termo ideologia surgiu em 1801, criado por Destut de Tracy, com o intuito de mostrar a análise das sensações e das ideias. Em seu sentido etimológico, designa o estudo das ideias, valores, convicções, forma de expressão de pessoas ou grupos e, no sentido negativo – pejorativo – trata-se de ideias erradas e alienatórias formuladas com o objetivo de encobrir a realidade para a satisfação de causas particulares. Em geral, a ideologia pode ser abordada como “toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos” (ABBAGNANO, 2007: 616).

Na atualidade a ideologia não pode ser abordada a partir de seu sentido etimológico, pois adquiriu um significado bem diferente e com uma conotação negativa e pejorativa. Segundo Chauí, “(...) por meio dela, o ponto de vista, as opiniões e as ideias de uma classe – a dominante e a dirigente – torna-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes e de toda sociedade”. (CHAUÍ, 2001: 174).

Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, falam que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual”. (MARX E ENGELS, 2009:67).

Ainda, conforme Cordon e Martinez, “as formas ideológicas da consciência têm por função ocultar, desfigurar, sublimar e suplantam imaginativamente ou conceptualmente uma situação de existência real, social e histórica dos homens, que o marxismo caracteriza como de alienação”. (CORDON E MARTINEZ, 1983:53).

A pesquisa convergiu para a reflexão sobre as vicissitudes e contradições do sistema capitalista que pronuncia seus valores emoldurados por retóricas convincentes. Desta feita, é pertinente que seja uma reflexão sobre seus desdobramentos maléficis, que consista também em uma forma de contraposição a perpetuação do regime opressor capitalista que se apresenta sob a forma de uma ideologia hegemônica. Por isso, a relevância da Filosofia, que mostra, dentre outros elementos, a incidência do sistema capitalista e suas contradições bem como a consciência de classe, sendo fundamental para a emancipação individual e social.

Na era contemporânea, o consumismo tem proeminência em todos os setores da história. Basta ver a ideologia gestada pelas grandes empresas e lançadas no mercado, cuja mercadoria é consumida sem reservas pela população, na sua grande maioria, jovem. O capitalismo cria necessidade na mente do indivíduo, haja vista que a mercadoria exposta na vitrine tem valor próprio, e quem a utiliza, ao que parece, ganha requinte social, torna-se benquisto e aceito pelo grupo, alcançando um prazer advindo do produto adquirido. Então, em muitos momentos, cultiva-se a ideologia utilitária, visto que privilegia o egoísmo letárgico, desprovido de alteridade.

Neste contexto controvertido de alienação⁴, a juventude⁵ é assediada pela indústria do consumo (sem que todos a ela se submetam). É uma indústria que representa uma cultura utilitária, que valoriza o “Ter” e não o “Ser”. A aparência parece superar a

⁴ “A palavra alienação vem do latim alienare, que significa separar, distanciar e Alienus que significa que é propriedade de outro, ou o que pertence ao outro. Assim, alienar é transferir para outro aquilo que é seu, ou transferir sua propriedade a outrem, e alienado que é o sujeito da ação, é o indivíduo que está sob condição de alienação, ou o que transfere algo que é seu para o outro”. (NOBRE, SOUSA, 2020, P. 61036). “Filosoficamente falando, é quando a consciência torna-se desconhecida a si própria ou a sua própria essência. Torna o indivíduo desinteressado por questões políticas ou sociais. Ocorre também com pessoas que, tendo sido educadas em condições sociais determinadas, se submetem cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo assim a consciência de seus verdadeiros problemas. Quando a pessoa perde o domínio de algo que lhe pertence. Processo mediante o qual o povo, o grupo ou o indivíduo se vê estrangeiro (cego, estranho, perdido) a si mesmo. Isso pode suceder em nível econômico, político, cultural, social, etc. Ou seja, quando a pessoa não sabe o que está havendo com ela mesma e como não reflete sobre o que acontece, atua como um estrangeiro que chega a um lugar que não conhece e se sente perdido”. (TRAUTMANN, 2013, S/P)

⁵ “É preocupante, pois esses jovens acabam se perdendo no meio ao caos pós-modernista de aceleração do processo de vinculação que o sistema estabelece como padrão. (...) A sociedade ‘compra’ modelos de jovens – na maioria das vezes da classe média, que seguem esse padrão, deixando de lado muitos daqueles que pretendem buscar um lugar na sociedade. (...) Grande parte dos jovens de hoje em dia são praticamente robôs do sistema, que já vem com controle remoto acionado. É bastante preocupante essa omissão, mas devemos tentar entender os motivos pelos quais a manipulação é vigente. Os meios de comunicação se expandem, mas as ideias, as boas ideias se restringem. Tudo parece ser movido pelo imediato, pelo comodismo e pela alienação. Temos o controle. Mas ele é “remoto”. Remoto pelo fato de que estamos cada vez mais afastados uns dos outros de uma forma, e de outra forma, amontoados em ideias que não conseguimos por motivo de ostracismo pôr em prática”. (VELLOSO, s/p, s/d)

originalidade do humano, pois a presença emoldurada por vestimentas oriundas de grifes, fala por si, e desdenha daqueles que não utilizam a etiqueta como “segunda pele”.

Estes são apenas traços sutis do mundo globalizado, capaz de equacionar o objeto e relegar ao esquecimento o essencial do ser: a consciência pessoal e grupal. É curiosa a urgência de uma revolução social, no sentido de rever os valores que são difundidos na era contemporânea. A educação, em grande medida, pode ser pilar de constituição de uma nova mentalidade, em que toda ideologia potencialmente aceita seja crivada pela análise metódica antes de ser consumida. No entanto, vale considerar que ela tanto é uma instância pela qual a sociedade pode resistir aos ditames da sociedade capitalista, como também, conforme a visão de Bourdieu e Passeron, pode se restringir a um mero reprodutor desta sociedade. Assim, reconhecemos que na realidade nem toda educação é resistência, apresentando-se por vezes pelo aspecto de acomodação à sociedade capitalista.

O filósofo Karl Marx, por exemplo, com sua crítica veemente ao capitalismo, permite de forma relevante a compreensão sobre as maquinações da ideologia contemporânea, visto que esta impõe um estilo de vida proposital, planejado, inibindo o senso crítico da sociedade. A educação moderna pelo que se observa, não atenua os estratégias do sistema vigente.

Neste contexto, a escola parece não levar em conta o valor de uma educação para a autonomia do ser, pois é visível a adesão a pedagogias que têm em foco apenas conduzir o aluno para a universidade ou diretamente para o mercado de trabalho, sem remeter o valor devido às ciências sociais humanizantes. Basta observar a relevância dispensada para o ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio. Antes eram disciplinas obrigatórias, com uma aula semanal em cada turma; com a Reforma do Ensino Médio e com a BNCC, foram reduzidas a estudos e práticas na área de ciências humanas.

Acreditamos que mesmo a escola se situando em uma realidade marcada pelo capitalismo deveria pautar-se preponderantemente no reconhecimento das pessoas em sua altivez, de modo a não submetê-las indiscriminadamente a um interesse meramente mercadológico, garantindo-lhes ampla consciência de si e de toda a realidade que as envolvem. Referimo-nos a uma educação para a autonomia e não para um mero segmento do que previamente fora estipulado pelo mercado. Uma educação que consista em um contraponto à ideologia capitalista que campeia o âmbito educacional incitando uma ascensão social que dependa de um empenho pessoal calcado pelo anseio de consumo

que essa ideologia enceta. A sociedade capitalista influencia cada atitude do homem, que se não tiver ciência de sua práxis, torna-se alheio ao seu agir e escravo da ideologia atualmente desenvolvida, a qual estabelece uma forma de sociabilidade mediada pela mercadoria.

Nesse contexto, é preponderante que a educação possa contar com o ensino de filosofia, pois ela viabiliza conhecer os processos de produção da história com suas vicissitudes e também alçar reflexões críticas sobre a conjuntura política e educacional. Tem como características pertinentes a este intuito democrático a aproximação dos(as) jovens de conceitos como verdade, justiça e liberdade, ao passo que promove aos mesmos a oportunidade de pensar estes conceitos de forma reflexiva em um nível filosoficamente articulado, a saber, de modo crítico, criativo e ético, num processo de execução das atividades básicas do pensamento, que são o conceituar, o problematizar e o argumentar. Ressaltamos ainda como valor da educação filosófica o fato de que ela se dá por meio do diálogo e busca promovê-lo reconhecendo que consiste em algo imprescindível para o exercício da cidadania e em expressão da democracia.

Defendemos que o ensino de Filosofia pode contribuir para a construção de um olhar crítico sobre a realidade a partir de uma didática que não se destine à memorização de um conteúdo, mas à conquista de capacidades necessárias para o ato de filosofar. Almejamos, então, ao ensinar Filosofia, ensinar também a filosofar, a pensar de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Dado o momento atual marcado pelos efeitos adversos da pandemia⁶, que dentre outras coisas impõe distanciamento social, interessa-nos investigar o ensino remoto de

⁶A Organização Mundial de Saúde declarou na tarde de hoje, dia 11 de março, pandemia de coronavírus. Até a coletiva de imprensa realizada às 13h30, horário de Brasília, os dados sobre a contaminação do vírus eram: 118 mil casos em 114 países, com 4.291 pessoas mortas, a maioria delas na China, país origem do Covid-19 (1). Nas últimas duas semanas, o número de casos de COVID-19 fora da China aumentou 13 vezes e o número de países afetados triplicou. Esta é a primeira pandemia causada por um coronavírus. Mais de 90% dos casos estão em apenas quatro países, e dois deles – China e República da Coreia – têm epidemias em declínio significativo. Todos os países devem encontrar um bom equilíbrio entre proteger a saúde, minimizar as perturbações econômicas e sociais e respeitar os direitos humanos. (SBMFC, 2020, s/p). Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (BRASIL, 2020, s/p)

filosofia em linhas gerais e, de modo particular, no tocante à formação da consciência crítica. Assim, há muitos pontos a serem analisados e considerados, como o uso dos meios tecnológicos no ensino, investigando quais são seus impactos para a aprendizagem. O que mais nos interessa saber é se o ensino remoto oportuniza, a contento, a interlocução entre professor e aluno de modo a gerar aprendizagem e a formação da consciência crítica que faça frente à sociedade atual. Com essa análise, buscamos também refletir sobre os possíveis impactos, desafios e legados que esse formato atual de ensino legará para o futuro pós-pandêmico.

Desse modo, questionamo-nos: Qual a contribuição do ensino remoto de Filosofia para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de ensino médio de escolas públicas estaduais do Cariri? Qual a percepção dos professores sobre o ensino remoto para a aprendizagem de Filosofia? Na percepção dos docentes, em que medida o ensino remoto de Filosofia contribui para a formação da consciência crítica? Quais as condições pedagógicas em que os docentes se encontram para o trabalho remoto? Que estratégias metodológicas podem ser criadas no sentido de contribuir com a formação da consciência crítica dos estudantes do Ensino Médio, no modo remoto? Interessa-nos também saber: quais as novas reflexões filosóficas que esse período pandêmico suscita no âmbito da seara educacional e do ensino de Filosofia?

Para responder a estas questões desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que se iniciou com um estudo bibliográfico dos autores versados nos temas que nos propusemos analisar. Em seguida, realizamos a pesquisa de campo com os docentes de filosofia das escolas estaduais do Cariri compreendidas pelas CREDES 18, 19 e 20. Definimos como critério que preferencialmente fossem selecionados os docentes graduados em filosofia, sabendo que há uma fatia considerável de professores da rede estadual que leciona filosofia, mas é graduada em outro componente curricular, obtendo um total de dezoito professores⁷. As reuniões foram realizadas pelo Meet ao longo dos meses de maio e junho, onde discutimos questões condizentes tanto ao ensino de filosofia como a realidade atual da educação marcada pelos efeitos adversos da pandemia do Coronavírus, além de outras questões abertas à livre participação dos sujeitos da pesquisa.

⁷No entanto, nem todos puderam comparecer nos dias combinados. De modo que no primeiro encontro do grupo de discussão participaram dezessete professores, no segundo onze e no terceiro, que foi a continuação do segundo encontro com os professores que tinham faltado, foram cinco os participantes. Todos eles lecionam filosofia, mas apenas treze são graduados nesta área e somente sete (dentre todos) lecionam apenas filosofia nas escolas do Estado; os demais complementam a carga horária com outros componentes curriculares.

Desse modo, realizamos por meio da referida plataforma grupos de discussão e entrevistas reflexivas individuais. Para a análise dos dados utilizamos o método hermenêutico-dialético. O procedimento metodológico que adotamos é a pesquisa participante por acreditamos dar conta de nosso objeto de pesquisa e por valorizar o fato de o pesquisador fazer parte do grupo que está pesquisando, como é o nosso caso enquanto professor de filosofia da rede estadual do Ceará. Julgamos ser de grande valia o fato de sermos professores de filosofia propondo-nos a estudá-la junto aos nossos pares.

Este texto dissertativo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, no segundo capítulo, falamos da necessidade de a educação escolar buscar a promoção do indivíduo, a sua conscientização e seu processo de humanização por meio do acesso ao conhecimento. É necessário que o trabalho em sala de aula faça frente a toda forma de individualismo e evite restringir-se à formação técnica do educando, despertando o potencial que lhe é intrínseco e promovendo a formação de sua consciência crítica. Apresentamos a história do ensino de filosofia no Brasil, considerando o período que vai de seu início, no período jesuítico colonial, até os dias atuais, marcados pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC. A consideração desse itinerário nos mostra que seu percurso foi marcado por oscilações engendradas pelos aspectos históricos que alteraram suas manifestações e seus espaços ao longo do tempo.

No terceiro capítulo, trazemos a discussão sobre as mídias digitais na educação, partindo da consideração do seu uso emergencial na modalidade de ensino remoto nesse período pandêmico. Na sequência, tratamos a temática tangenciada pela compreensão de sua importância, pela constatação de que as mídias digitais são há muito tempo reivindicadas e confirmadas pela sociedade atual que, por sua vez, tem se afirmado progressivamente como uma sociedade da informação, isto é, marcada pelo acesso cada vez mais massivo à informação e ao conhecimento pelos recursos tecnológicos digitais.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia empregada em nossa pesquisa. Quanto aos resultados das análises das discussões que desenvolvemos junto aos professores de filosofia da Região do Cariri tratamos do ensino remoto nessa região do estado considerando a realidade pandêmica local que tem incidido em nossa atuação docente. Apontamos também os desafios que temos enfrentado no processo de adaptação ao trabalho com as mídias digitais e as exigências que o estado nos tem feito nas circunstâncias atuais. Finalizamos apresentando os pontos positivos do ensino presencial e ensino remoto.

No quinto capítulo iniciamos, a partir do pensamento de teóricos, tratando do ensino de filosofia pela indicação da relação entre ensinar e aprender filosofia e sua importância como experiência filosófica e para a formação da consciência crítica. Com essa fundamentação teórica inicial e retornando à análise dos dados, prosseguimos falando como tem se dado o ensino de filosofia na modalidade remota na Região do Cariri, se está promovendo aprendizagem e formação da consciência crítica e quais as estratégias de ensino que nós docentes de escolas públicas estaduais do Cariri utilizamos e propomos. Após este capítulo seguem as considerações finais e os elementos pós-textuais.

Culminamos esse trabalho dissertativo com um produto que consiste no resultado da interlocução entre nós e nossos pares, docentes de escolas públicas estaduais do Cariri. Almejamos que ele seja, juntamente com essa dissertação, mais um elo entre nós, permitindo a continuação dessa interlocução e diálogo em prol do aperfeiçoamento de nossa atuação docente de filosofia nessa região do estado. Esse material tem o formato de e-book e será disponibilizado em uma página do Google Classroom que nos agregará e permitirá a todos a sua leitura e apreciação e a discussão e diálogo contínuos.

2 Educação escolar e ensino de filosofia frente às idiossincrasias do mundo contemporâneo capitalista

A educação escolar se manifesta como meio de formação integral do indivíduo e de acesso ao conhecimento humano e permite o processo de humanização. Pode consistir também num degrau para a conquista de um espaço no mercado de trabalho ou para adentrar na universidade. Contudo, constatamos que em grande medida para a sociedade contemporânea capitalista, o que importa é ser multifuncional, pragmático, competitivo, capaz de acompanhar o ritmo voraz da pós-modernidade⁸. O homem é formado para competir, visando um lugar de destaque no mundo globalizado, sem levar em conta o grupo, haja vista que a ideologia que o motiva é simplesmente conquistar satisfação individual. A educação recebida no ensino regular, fixada apenas sob a custódia de aquisição de conteúdos tem como paradigma a profissionalização. Diante disso, o trabalho em sala de aula deve fazer frente a toda forma de individualismo e evitar restringir-se à formação técnica do aluno. Lipman, Sharp e Oscanyan asseveram que:

⁸“As características da pós-modernidade podem ser resumidas em alguns pontos: propensão a se deixar dominar pela imaginação das mídias eletrônicas; colonização do seu universo pelos mercados (econômico, político, cultural e social); celebração do consumo como expressão pessoal; pluralidade cultural; polarização social devido aos distanciamentos acrescidos pelos rendimentos; falências das metanarrativas emancipadoras como aquelas propostas pela Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. A pós-modernidade recobre todos esses fenômenos, conduzindo, em um único e mesmo movimento, a uma lógica cultural que valoriza o relativismo e a (in)diferença, a um conjunto de processos intelectuais flutuantes e indeterminados, a uma configuração de traços sociais que significaria a erupção de um movimento de descontinuidade da condição moderna: mudanças dos sistemas produtivos e crise do trabalho, eclipse da historicidade, crise do individualismo e onipresença da cultura narcisista de massa. Mudam-se valores: é o novo, o fugídio, o efêmero, o fulgaz, o individualismo, que valem. A aceleração transforma o consumo numa rapidez nunca vivenciada: tudo é descartável. A publicidade manipula desejos, promove a sedução, cria imagens e signos, eventos como espetáculos, valorizando o que a mídia dá ao transitório da vida”. (CAVALCANTE. S/D, S/P)

Vale considerar concepções distintas de pós-modernidade, como as que se seguem, de Lyotard e Vattimo. “Em seu livro intitulado *O Pós-Moderno* (1986), Jean-François Lyotard aborda o conceito de pós-modernidade. O autor procura demonstrar que o entendimento desse conceito está relacionado à abolição da ideia de verdade, que durante muitos anos foi uma das principais armas do poder. Nesse sentido, defende a ideia de um niilismo novo, possivelmente influenciado pelo conceito nietzschiano, em relação à inexistência de tais verdades. Com esta publicação, Lyotard pretende apresentar argumentos que demonstrem a decadência da ideia de verdade em uma sociedade conceituada como pós-moderna, além de demonstrar que o conjunto de transformações ocorridas nas regras do jogo de produção cultural que marcam as sociedades pós-industriais são características deste mesmo conceito. Ainda neste mesmo foco, pretende avaliar as condições do saber produzido nas sociedades mais avançadas, principalmente sobre o saber científico e nas universidades”. (Karasek, 2010, p. 79)

“Assim, Vattimo afirma que a pós-modernidade se relaciona com a modernidade como uma despedida. Essa despedida é um esforço de fazer diferente, mas tendo sempre em vista aquilo que a modernidade deixou como legado. É por isso que a ideia de rompimento não é plausível, uma vez que romper é postergar tudo aquilo que fora construído, inclusive os modos de organizar e hierarquizar o real. O rompimento não permite ter em vista os erros e acertos do passado, para a partir deles, ter capacidade de discernir entre o que permanece e o que já não se justifica mais”. (FERREIRA, 2019, p 96)

Em suma, as escolas devem preparar os estudantes para a cidadania fornecendo-lhes toda participação e apresentação possíveis nos diversos procedimentos racionais que caracterizam a sociedade adulta – na lei, na diplomacia, nas negociações trabalhistas, na vida empresarial; onde quer que as pessoas intervenham, pesquisem, examinem precedentes e tradições, considerem alternativas e, em resumo, raciocinem juntas ao invés de apelar para a arbitrariedade e a violência. Somente por essa participação ativa na práxis democrática e institucional é que os jovens estarão preparados a exercitar a cidadania quando se tornarem adultos (1994, p. 79).

Assim, a educação deve despertar o potencial que é intrínseco ao sujeito, visto que incluso no mundo, deve apreender o conteúdo exposto, para bem contribuir para a evolução não somente individual, mas que se estenda a toda classe social. Além do conteúdo técnico-formal, adquirido em sala, a formação da consciência crítica que desperta a consciência política⁹ do indivíduo e do grupo tem que ser efetivada como práxis no contexto de sala de aula e no âmbito social. Como nos diz Freire, “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (1975, p.37). Há de ser favorecido um espaço onde haja diálogos racionais críticos entre os indivíduos envolvidos, superando uma mera democracia de massa que esteja sob a égide de programas políticos calculados em prol de um processo massivo de condicionamento do ser humano. Urge promover uma educação escolar enquanto referência de espaço da produção do saber sistemático e crítico, não limitada a um processo de formação fragmentada e restrita ao viés pragmático. Sem educação de qualidade fica difícil combater a intervenção sutil da ideologia alienante do mundo capitalista, como confirma Delors:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (2004, p.82).

O critério pedagógico que deve direcionar a educação é formar o aluno integralmente, não só de conteúdos epistemológicos, mas - dentre os múltiplos aspectos

⁹ Etimologicamente o termo “política” vem do grego “Polis” que significa cidade. Considerando esse conteúdo etimológico, seguimos aqui um conceito de política que significa a atuação humana frente à realidade na qual nos encontramos. Tomamos também como referência Aristóteles que “dá a esse modo de pensar dos gregos uma expressão paradigmática, definindo o próprio homem como ‘animal político’ (ou seja, não simplesmente como animal que vive em sociedade, mas como animal que vive em sociedade politicamente organizada)” (REALE, ANTISERE. 1990: 208) e busca a felicidade a partir de sua atuação política frente à Pólis. Desta feita, consideramos que consciência política consiste no reconhecimento e no compartilhamento dos assuntos e da realidade que afetam a todos, gerando uma atividade transformadora de tal realidade, baseada em ideais éticos. Buscamos na Filosofia o fundamento deste ideal de conscientização política que também pode ser inspirada pela afirmação marxiana que diz que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo; diferentemente, cabe transformá-lo.” (1978, p.53).

que dizem respeito à educação integral do sujeito - torná-lo crítico, capaz de emitir juízo de valor seguro sobre os fatos da história. Neste contexto, o ensino de Filosofia ganha relevo, pois interpela a consciência do indivíduo sobre o poder emancipatório que está latente em cada pessoa. Existem ideologias antagônicas na sociedade, interesses opostos, principalmente interesses classistas que não querem que a classe dominada conquiste ciência de seus direitos. Nesse tocante, a Filosofia se torna proeminente, demonstrando que a ideologia capitalista se apresenta de modo a inibir a consciência de ver a brutal exploração que se expressa nos bastidores do capitalismo. Nesse sentido, Marx aduz que:

A tarefa imediata da Filosofia, que está a serviço da história, é desmascarar a autoalienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada na sua forma sagrada. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política (2005, p. 146.)

Tornar o aluno um “banco de dados” muitas vezes se mostra como uma tendência da educação contemporânea. O sistema educacional proporciona este clima, haja vista que para ele promover formação na prática significa fornecer instrumentos técnicos para inserir-se no mundo capitalista e atender as suas exigências. Na prática educacional que ora criticamos prevalece o instrumental, sem contemplar o viés crítico-antropológico. No entanto, cabe-nos ressaltar que muitas experiências atestam que paralelamente a tal situação há da parte de muitos alunos interesse pela filosofia e sociologia, cujas aulas, neste caso, são acolhidas com satisfação.

Para a filosofia, não há como educar senão de forma multidisciplinar, por entender que, todas as áreas do conhecimento estão interligadas, contribuindo igualmente para o desenvolvimento do pensamento criativo do aluno, e para a reflexão sobre a realidade da sociedade no qual está inserido. Essa capacidade de análise fornece a ele um desenvolvimento intelectual pleno, sem a fragmentação que o ensino técnico impõe. Nas palavras de Severino:

Minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (2006, p. 2).

O cuidado com as vicissitudes ideológicas pode se manifestar em grande medida com reflexão criteriosa da própria educação exposta em sala. A ideologia capitalista, neste sentido, tem suas estratégias, visto que se utiliza dos respectivos mecanismos: culturais,

religiosos, políticos para inibir o senso crítico e tornar universais seus propósitos. No ensino médio, a filosofia não pode legitimar a subtração do potencial questionador do aluno; deve sim elevar seu grau de consciência, sobre o lugar que deve ocupar na história. A sociedade de produção se apresenta como uma sociedade de consumo, e se não houver senso crítico sobre a panaceia ideológica moderna, a alienação perdura, a escravidão transmutada em moldes requintados, coexiste. Conforme Severino:

Daí a exigência peculiar do ensino, da aprendizagem e da atuação no universo da Filosofia: a permanente postura de vigilância crítica, que se expressa talvez pela manutenção de uma atitude constantemente investigativa, nunca concluindo que a verdade histórica tenha se tornado definitiva (2003, p. 58).

A partir do momento em que o aluno é orientado por uma concepção de educação que tenha como objetivo a emancipação humana, poderá dispor de ferramentas reflexivas importantes para analisar desde sua realidade mais próxima, como suas relações familiares, passando a se interessar por questões políticas como a fome, discriminações étnicas e raciais, por exemplo. São questões sociais que podem consistir em ponta de lança para despertar o ato de filosofar que, por sua vez, deve ser fomentado pelo ensino de filosofia e tem como importante contributo o conhecimento filosófico ofertado pela história da filosofia e pelas suas áreas específicas, como a lógica, a metafísica e a ética.

A emancipação, na perspectiva de Adorno (1995), leva em consideração o indivíduo como um ser social. Este filósofo a concebe como algo que tem uma estreita relação com a democracia e dirige-se à formação da vontade particular de cada um. Cabe-nos ressaltar, todavia, que ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo. Aqui, então, insere-se a educação, contribuindo para o processo de formação e emancipação, criando condições para que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. Adorno assevera que:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (1995, p. 141-142).

O aparelho ideológico escolar tem proeminência na vida particular e social do educando. Construir uma sociedade emancipada a partir de pressupostos educativos conscientes requer abertura a um novo jeito de enxergar a realidade. Ajudar o aprendiz a

sair da ingenuidade intelectual, tornando-o atento às estratégias da contemporaneidade, é função da educação atual. Neste sentido, a Filosofia circunscrita no currículo escolar, serve de paradigma, quando não utilizada para emoldurar os interesses escusos do sistema. Os estudantes devem ser bem direcionados, formados sob o crivo da crítica construtiva do mundo globalizado, como nos alerta Severino:

Mas o que vem a ser a formação? É processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. Para nos darmos conta do sentido desta categoria, é bom lembrar que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar (2006, p. 2).

A inteligência humana é genuína, por isso, deve ser despertada, interpelada pela escola, mas não sob interesses do sistema capitalista, pois como tal é excludente e não requer a emancipação da classe periférica. A educação é um direito de todos e, como nos diz Kant (1996, p. 17), “é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade”.

Nesse ínterim, reconhecendo que somos seres sociais e como tais, abertos às questões sociopolíticas pela ampliação da consciência crítica, ressaltamos a necessidade de uma educação impactada pela questão da cidadania. Esta nos remete ao fato de pertencermos a uma comunidade como condição *sinequa non* do ser humano e que tem que ser um espaço marcado pelo bem comum. Aristóteles afirma que:

Considerado sob o ângulo da autossuficiência, o raciocínio parece chegar ao mesmo resultado, porque o bem absoluto é considerado como autossuficiente. Ora, por autossuficiente não entendemos aquilo que é suficiente para um homem só, para aquele que leva uma vida solitária, mas também para os pais, os filhos, a esposa, e em geral para os amigos e concidadãos, visto que o homem nasceu para a cidadania (1991, p.12).

A cidadania pressupõe ação, seu exercício coletivamente, em uma busca de igualdade e liberdade, em um processo de superação das desigualdades sociais que ainda assolam nosso país, mas que só poderão ser superadas pelo empenho de todos os cidadãos na execução de seus deveres e na reivindicação de seus direitos. Daí a urgência do fomento de uma consciência crítica que gere cidadania por parte da educação. Uma educação destinada ao processo de singularização dos indivíduos, que promove a liberdade, a criatividade e a autonomia imprescindíveis à atuação cidadã. Vale considerar

que tal educação não se promove somente por meio de belos discursos, mas na atuação pedagógica cotidiana que corresponda a atos de cidadania. No tocante ao conceito de cidadania que defendemos, concordamos com Tonet quando afirma que:

Deste modo, formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante das desigualdades sociais e se engajassem na sua superação; que compreendessem e assumissem praticamente que a sua realização pessoal implica também a realização das outras pessoas. Formar cidadãos seria formar pessoas para uma participação social ativa, conscientes da importância de sua intervenção na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres. Considerando, deste modo, que a liberdade democrática-cidadã representa a forma mais aperfeiçoada – obviamente em processo – da liberdade humana, nada mais justo que buscar uma articulação entre educação e cidadania (2005, p.153)

Desta feita, esperamos uma educação que articule a identidade na diversidade, a individualidade na comunidade, a liberdade na solidariedade. Nas palavras de Gallo:

Uma educação voltada para a legitimação *do status quo*, para a subjetivação, isto é, para constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc. leva à formação de autômatos sociais, de “cidadãos passivos” que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade (2003, p. 79, 80).

Ressaltando a contribuição da Filosofia neste tocante, Matos nos diz que:

Pode a Filosofia oferecer uma visão de mundo mais consistente, permitindo uma análise mais profunda das relações e fenômenos que se dão no interior da sociedade e uma participação mais dinâmica na vida social e política. Assim, acreditamos ser ela uma das chaves para a construção da cidadania, apontada pela legislação como um dos fins da educação escolar (2015, p. 35)

A Filosofia contribui com esse projeto educativo, como já falamos acima, mas agora ressaltamos que não é toda Filosofia que está comprometida com a singularização dos educandos, isto é, empenhada na promoção de sua autonomia de pensamento. Como afirma Severino, “é preciso também não perder de vista que a subjetividade filosófica é lugar escorregadio, favorável ao enviesamento ideológico” (2003, p. 58). Enquanto Gallo aponta que “uma Filosofia voltada para a subjetivação é aquela que remete ao transcendente, sempre em busca do uno e do universal” (2003, p.84). Contribui também com a subjetivação uma prática pedagógica que se restrinja ao ensino da história da Filosofia, uma vez que tende a tornar os indivíduos meros reprodutores passivos. Interessa-nos uma Filosofia imanente, envolta no cotidiano e suas particularidades, para a formação de indivíduos críticos e atuantes. Assim, o ensino de filosofia seria na verdade

o ensino do ato de filosofar. Como diz Kant, “não é possível aprender qualquer Filosofia[...]. Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais” (1980, p. 407). Gallo nos diz que:

No contexto de uma educação massificada e voltada para a subjetivação, cujo resultado é a formação do “cidadão passivo”, o ensino de Filosofia só pode ser mesmo um ensino de história da Filosofia, que apresente de forma condensada os principais sistemas filosóficos, sem se importar em examinar em que medida eles podem ou não apresentar algum sentido para a vida dos jovens. Nesse contexto, a prática da Filosofia, que deve ser feita a partir de um “modelo”, é exatamente o aprendizado da construção de um pensamento próprio, fator determinante para a singularização e a formação do “cidadão ativo”. Mas aqui a Filosofia é necessariamente algo voltado para a vida, para o cotidiano, para pensar aquilo que nos incomoda diretamente, para fazer com que vivamos melhor. Numa palavra, uma Filosofia da imanência (2003, p. 86).

Nas palavras de Zuben:

[...] o ensino de Filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados nas Histórias da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude (1992, p.08)

Contudo, ressaltamos que não estamos desconsiderando a importância da História da Filosofia. Apenas alertamos para a necessidade de que as aulas de Filosofia a ela não se limitem, mas a torne aliada do ato de filosofar, conforme nos assevera Rodrigo:

A aprendizagem filosófica inicia-se pela compreensão do ato que institui a necessidade de buscar respostas, o que requer que o estudante comece a interrogar-se [...] A partir do levantamento das questões que serão objeto de reflexão, pode-se e deve-se recorrer à história da Filosofia, que adquire novo sentido. Em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, sua atualização passa a ser solicitada por uma interrogação do presente” (RODRIGO apud GALLO et al, 2004, p. 98)

De modo semelhante ao princípio kantiano, encontramos bem antes, na Filosofia clássica, a prática filosófica de Sócrates que por meio de sua maiêutica filosofava e levava seus interlocutores a filosofarem por meio do diálogo. Aqui está presente, consistindo em exemplo para os educadores da atualidade, a figura do mestre que leva em consideração primeiramente o sujeito que se destina a aprender, assumindo a responsabilidade de orientá-los no espaço comunitário em que consiste a aula a estabelecer relações com os saberes, conteúdos e, concomitantemente, a desenvolver subjetividades autônomas, críticas e solidárias. A proposta é que as aulas de Filosofia se destinem a despertar uma atitude filosófica nos educandos de modo que sejam capazes de filosofarem por meio dos conteúdos e metodologias e desenvolvam aptidões que são peculiares à Filosofia, quer

seja a capacidade de diálogo, de interdisciplinaridade, etc, em concomitância ao caráter coletivo que lhe é próprio. Lagón pontua afirmando que:

Trata-se de filosofar educando, de filosofar fazendo Filosofia, de fazer Filosofia ajudando a filosofar, de filosofar em grupo. (...) Fazer Filosofia é sempre uma atividade com outros. Inclusive (e talvez paradigmamente) na meditação solitária está presente o outro ou outra coisa; e a própria pessoa se desdobra em outro. Quero dizer: filosofar é uma ação relacional, transitiva, através da qual se constituem, se reformulam, se transformam relações (2003, p. 92-93).

O estudante de Filosofia deve ser animado pelo ideal de ser um leitor da vida, de sua realidade e de suas manifestações. Desta forma, embalado por um processo existencial e sensível aos apelos da realidade, poderá envolver-se com tal realidade por meio de um empenho cotidiano perpassado pelo seu senso crítico. Conforme Gianotti:

Dentre os mais diversos motivos é possível apontar o que faz dele desde cedo um filósofo: ambos (professor e aluno) possuem aquele distanciamento do mundo e aquela intimidade que só pode ser obtida pela via da reflexão. Nesse sentido, não se ensina Filosofia, mas se alimenta o desabrochar de uma recusa secreta, de uma necessidade de recuo, de encontrar um caminho produtivo para um estranhamento atávico (1985, p.13)

A atividade filosófica no âmbito escolar sensibiliza o educando frente à realidade que lhe está posta permitindo reconhecer-se responsável por ela. Nisto consiste a fecundidade do ato de pensar, de produzir ideias que geram engajamento (cidadania). Nas palavras de Matos, “(...) toda pedagogia comporta uma Filosofia, ou seja, um ‘jeito’ de ler uma dada realidade que se pretende crítica e está fundada numa concepção norteadora de homem e mundo” (2003, p. 177). Estamos falando em uma comoção entendida como um movimento mútuo, coletivo, concomitante ao ato de filosofar, que promove uma visão de conjunto, um espaço de esclarecimento, de conscientização que supere o mero assombro marcado pela inércia, solidão, traduzindo-se em movimento em meio à rotina, em um processo contínuo e cotidiano. Assim, uma aula de Filosofia destina-se ao desenvolvimento nos jovens de ações que têm a ver com filosofar, a saber, em conformidade com o espírito coletivo e transformador peculiares. Langón nos diz que:

Não é que todas as aulas sejam “como a primeira”, ou “como a melhor”, e sim conseguir introduzir na rotina das aulas mudanças de ritmo e, especialmente, gerar nos estudantes uma atitude de alerta, de questionamento, de mudança de perspectivas; um olhar insatisfeito, indagador, perspicaz. Ou seja, que o curso seja um curso vital porque se conseguiu despertar e renovar nos jovens uma atitude filosófica (2003, p. 96).

Contribuindo com nossa discussão sobre a presença da Filosofia no contexto escolar, Rodrigo assevera que:

Talvez, mais importante do que o conteúdo em si seja a postura que orientará a prática pedagógica do professor de Filosofia no dia-a-dia da sala de aula [...] trata-se de uma ruptura com as concepções cristalizadas do senso comum, mostrando que a Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado. Em suma, o que se propõe é um trabalho docente calcado numa concepção que enfatiza a Filosofia como reflexão, descartando-se a erudição filosófica como um fim em si mesmo (1987, p. 92).

Para Rubin (2002), o ensino de Filosofia é pautado pelo reconhecimento de que o objeto de estudo da Filosofia é a realidade em todas as suas dimensões, incluindo a que a define e identifica e que transcende o imediatamente sensível. Por isso ele não pode limitar-se a estudar a história do pensamento dos filósofos. O que mais importa com esse ensino é possibilitar aos jovens a formação do senso crítico, do pensar autônomo.

Frente ao nosso interesse em discutir o ensino de Filosofia para a formação da consciência crítica, mostra-se proeminente que consideremos o contexto atual, haja vista que o que estamos vivenciando tanto instiga a reflexão filosófica como também está impactando diretamente a educação e o ensino. Conforme Severino:

Daí a necessidade do fazer em Filosofia que se expressa como produção do pensar, dito e escrito, onde ele concretiza o domínio das atividades básicas do pensamento, que são o concretizar, o problematizar e o argumentar. Mas estas atividades precisam referir-se a conteúdos reais e não a conteúdos formais. Sua abstratividade não significa desvincular-se do mundo real dos fenômenos e das situações históricas vividas pelo homem (2003, p. 57).

Nossa pesquisa tem como intuito basilar a tematização do ensino de filosofia. Assim, consideramos importante neste seu momento inicial tratarmos de sua história no Brasil para que assim bem introduzamos a temática e ofereçamos um elemento imprescindível para as análises que se processarão nos capítulos seguintes. Desta feita, no próximo capítulo, apresentaremos a trajetória da filosofia no contexto educacional brasileiro considerando os seus momentos mais determinantes, desde o período colonial até os dias de hoje, destacando a lei n.º 13.415 de 2017.

2.1. O ensino de filosofia no ensino médio no Brasil: do período colonial à lei n.º 13.415 de 2017

Partimos do pressuposto que conhecer o itinerário da Filosofia enquanto disciplina nos currículos nos permitirá ver as oscilações de sua manifestação e de seu espaço e os aspectos históricos que as engendraram. Neste tocante, ressaltamos que a história do ensino de Filosofia no Brasil está em consonância com uma peculiaridade própria da filosofia que é o diálogo com os homens, com a realidade social e com o tempo histórico. Ainda há mais uma especificidade entre ambas e que à guisa da qual também seguiremos, que é seu caráter crítico-reflexivo deveras imprescindível nessa análise histórica. Conforme nos assevera Severino:

A prática da Filosofia é, com efeito, um tríplice diálogo: com o tempo histórico, com a realidade social e com os outros homens. (...) Mas esta contextualização histórica e esta análise social só adquirem sua intencionalidade fecundante exatamente na medida em que se integram num redimensionamento da reflexão interpretativa e crítica, específico do filosofar. (...) A releitura da história, com a recuperação de nossa memória, é uma valiosa forma de educação e um processo de reconstituição de identidade. (SEVERINO Apud CARTOLANO, 1985, p. 09-10)

Almejamos que nossa análise permita-nos compreender a história dessa disciplina no contexto educacional pela consideração das articulações que a provocaram e lhe deram contornos. O ensino de Filosofia no Brasil consta no currículo desde o período jesuítico, momento em que a Filosofia é valorizada por dispor de caráter humanístico-clássico que coincide com o espírito do país na época. No entanto, posteriormente a esse período, mais precisamente a partir do período republicano, tem sido submetido a um movimento sazonal decorrente de fatores sociais, históricos e políticos. Loureiro nos diz que:

Um breve olhar sobre as reformas educacionais empreendidas no país desde a República revela que a Filosofia aparece em diferentes momentos, todavia com importância distinta, como disciplina obrigatória, complementar, optativa, da parte diversificada, e, nalgumas reformas fica ausente do currículo. (...) na história do Brasil nos períodos dominados por uma visão positivista, pragmatista, tecnicista, a Filosofia fica ausente do currículo do secundário, enquanto que na colônia quando o país está imbuído de uma visão mais humanista, clássica. A filosofia é mais valorizada fazendo parte do elenco de disciplinas obrigatórias. (1999, p. 30)

Consideramos que a instabilidade imposta ao ensino de Filosofia no Brasil pelas circunstâncias históricas, apesar de gerar desconforto para quem o defende, tem o valor de suscitar a reflexão filosófica em torno dele. Tal tarefa se torna proeminente também quando consideramos o contexto atual da Filosofia no Brasil, conforme trataremos a

frente. A saber, trata-se de mais um momento difícil que ela enfrenta na história do país. No entanto, acreditamos que, em contrapartida, consiste também em mais uma oportunidade para a reflexão em torno de seu ensino nos tempos atuais. Suscita a reconstituição de nossa identidade, a busca do sentido de nossa prática docente em Filosofia e o estímulo ao nosso filosofar. A compreensão da trama histórica é imprescindível ao educador-filósofo, haja vista que a história não se restringe a relatar os fatos que já ocorreram, mas também permite que os fenômenos do presente sejam analisados à luz de tais fatos. Neste sentido, Severino observa que ela é:

Tarefa imprescindível, para o educador, necessariamente filósofo e político na sua práxis específica. Sem compreender todo esse complexo emaranhado em que se envolve sua existência e a de todos os autores, o educador não pode dar qualquer sentido e vigor a sua ação. (...) Informação histórica, conhecimento preciso e crítico da realidade contextuante atual e reflexão teórica se complementam e se elucidam nesse tríplice diálogo. O filosofar, que se fazia até então com a história do passado e do presente, se lança agora, com sua reflexão teórica, para o futuro. (SEVERINO In: CARTOLANO, 1985, p. 10-11)

Maria Tereza Cartolano nos apresenta, por sua vez, a seguinte abordagem que mostra a importância de estudarmos a relação da Filosofia com a história, considerando esta como a base material que nutre a Filosofia de conteúdos e norteia seu ensino. Em suas palavras:

A Filosofia é a atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas que a realidade apresenta e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade; nesse sentido, a Filosofia só poderá encontrar a sua “verdade” na sua “adequação” a essa realidade concreta que não é permanente, mas fundamentalmente histórica. A Filosofia muda com a história e enriquece-se com ela. Não é uma atividade exterior ao mundo, mas uma aventura humana cujas raízes estão na terra. Para compreendermos, então, essa Filosofia e, ainda mais, a forma que assumiu o seu ensino no decorrer da história, é preciso recuarmos um pouco no tempo e analisarmos o pensamento brasileiro em suas origens e desenvolvimento. (CARTOLANO, 1985, p. 10-11)

Desde que iniciamos o lecionamento da disciplina de filosofia no Ensino Médio e o estudo e exercíciodo ato de filosofar, tem-se confirmado a sua importância e ratificado a sua credibilidade quanto ao seu potencial em contribuir com a formação da consciência crítica, condição imprescindível para a devida inserção cidadã do ser humano na sociedade. Neste tocante, Aranha e Martins afirmam que:

O estudo da Filosofia é essencial porque não se pode pensar no homem que não seja solicitado a refletir e agir. Isto significa que todo homem tem ou deveria ter uma conduta moral e política, uma concepção do mundo capaz de modificar maneiras de pensar e agir do seu tempo. A Filosofia oferece as condições teóricas para a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica. (2003, p. 1).

Mesmo a Filosofia dispendo do valor que ressaltamos acima, constatamos sem muito esforço a discrepante valorização a ela dada, por exemplo: uma carga horária inferior em comparação com outras disciplinas. Isso possivelmente devido ao fato de a educação brasileira ter, desde o início do período republicano, passado a valorizar mais o conhecimento técnico-científico, em concomitância ao ideal próprio do contexto capitalista (que se acentuaria cada vez mais ao longo das décadas seguintes) que anseia pela formação de especialistas para o trabalho de caráter industrial e tecnológico. De nossa parte, não defendemos uma supremacia dos saberes filosóficos frente aos outros, mas uma defesa que evite o seu detrimento e que promova espaço para que ela contribua da forma já acenada, dada a sua singularidade que também é a de permitir uma visão mais humana e interdisciplinar que se manifesta em uma relação harmoniosa frente às outras disciplinas e a tudo que tange a realidade escolar, para o bem da sociedade.

2.2. Do período colonial aos nossos dias

No período Colonial, vemos o ensino de Filosofia sob a égide dos jesuítas¹⁰ e, dado o caráter religioso da Companhia de Jesus, e o contexto histórico da época que se mostrava em um coadunamento entre política e religião, os conteúdos filosóficos ministrados estavam em conformidade com a orientação político-religiosa. Como nos diz Cartolano, “a política de monopólio suscitou um teocracismo, que foi assumido pelos jesuítas recém-chegados à universidade Coimbra” (1985, p. 20). Disso decorre a predileção pelo estudo de autores cristãos como Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Padre Antônio Vieira com seus sermões exortativos contra o despotismo dos portugueses e demais práticas existentes na sociedade que aos seus olhos eram inadequadas e, Matias Aires, com suas reflexões sobre a vaidade dos homens, dentre outros. Tais estudos também compreendiam as questões de caráter moral para satisfazer o peculiar interesse da tradição cristã de fomentar uma vida pautada na justiça e no bom relacionamento com Deus.

¹⁰ 1549: “Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Há, com efeito, razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas. (...) os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. (...) A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”. (SAVIANI, 2013, p. 15-16).

Vale ressaltar que nesse período (referimo-nos ao séc. XVI), mesmo já correspondendo à modernidade, os jesuítas assumiram uma Filosofia mais de orientação medieval, ficando também alheia à revolução científica do séc. XVII, como podemos ver nas palavras de Cartolano: “esse teocracismo jesuíta gerou um monopólio do pensamento e afastou Portugal do movimento científico que se processaria na Europa, durante o século XVII, com Bacon, Galileu e também Descartes” (1985, p. 20).

Nesse momento a Igreja estava eivada da convicção de que o espírito da época representado pela reforma protestante estaria impondo a desordem e a insubordinação das pessoas. Desta feita, nos deparamos com uma Filosofia restrita à esfera teológica, de caráter escolástico aristotélico, restrita às camadas ricas que seguiam os padrões aristocráticos semelhantes aos da metrópole. Nas palavras de Cartolano, “além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais ‘importados’ e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas” (1985, p. 20).

Neste contexto histórico se evidencia no Brasil uma elite simpatizante do movimento contra reformista oriundo da Europa por nele reconhecer um meio de afugentar o espírito crítico, que também aflorava do continente europeu, por considerar que este último poderia comprometer sua posição social; daí decorre o fato de valorizar e beneficiar formas dogmáticas de pensamento representadas pelo movimento contra reformista.

O objetivo era uma educação que aspirasse a erudição, tornando os homens letrados e católicos, em conformidade com o interesse das elites coloniais em manter seu *status quo*¹¹; valem-se desse viés de caráter espiritual para a manutenção do poder político e social em uma relação de produção própria da época. Da parte da Igreja havia o interesse de coibir o avanço da reforma protestante que grassava na Europa gerando divisão entre os cristãos. Daí o empenho na revitalização e afirmação de sua doutrina. Araújo e Soares aduzem que:

A Filosofia que faz parte dos ensinamentos educacionais desde o Brasil Colônia inicia-se sendo elitizada para o clero e doutrinações religiosas, posteriormente para os senhores, políticos e poderes econômicos vigentes, sempre sendo ocultada das camadas populares, tinham como objetivo evitar sua popularização e posteriores revoltas; o que os senhores temiam ao deixar a Filosofia se popularizar era que a população pudesse provocar manifestações e posterior perda do poder colonialista que já estava estabelecido. Por ser uma disciplina que traz temas de reflexões sobre dominação, subalternidade,

¹¹ Os jesuítas consistem em um forte auxílio ao governo português para a colonização do Brasil. Conforme a afirmação de Azevedo, “um dos maiores e mais poderosos instrumentos de domínio espiritual e uma das vias mais seguras de penetração da cultura europeia nas culturas dos povos conquistados, mas rebeldes, das terras descobertas” (AZEVEDO, 1964, p. 503).

política, direitos etc. acontecimentos que eram presentes no cotidiano desse povo, por esses motivos quem tinha acesso ao ensino de filosofia era a elite dominante: os senhores, filhos de senhores e o clero. (2014, p. 1199).

Em 1599, é publicado o *Ratio Studiorum*¹² correspondendo à proposta pedagógica dos jesuítas e agregando elementos da cultura europeia. Tinha um caráter universalista uma vez que consistia numa orientação para todos os jesuítas independentemente de onde eles estivessem em qualquer parte do mundo (SAVIANI, 2013). Em sua composição inicial estava o curso de humanidades ofertado pela fase chamada “estudos inferiores”, consistindo no que chamamos hoje de nível médio¹³, no qual se encontravam os cursos de retórica, humanidades e as gramáticas, sendo que a Filosofia e a teologia correspondiam à fase superior dos estudos. Vale considerar que punha a teologia no lugar de destaque e estabelecia que o ensino de filosofia (ministrado nos colégios e seminários católicos) deveria seguir uma orientação aristotélica-tomista.

A oferta dos conteúdos filosóficos era organizada mais precisamente conforme Saviani nos apresenta: “1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral” (2013, p. 56). De modo geral, a educação pautada pelo *Ratio* destinava-se às elites e nelas se expressa por meio da rigidez que era peculiar a essa camada social, considerando a sua forma de interpretar a realidade. Como nos diz Cartolano, “ela se dirigia somente à classe dirigente da colônia, constituída dos proprietários rurais; o índio e o negro eram excluídos desse processo” (1985, p. 22). Ainda, conforme a autora, “essa educação aristotélica e livresca veio a desempenhar um papel importante na construção das estruturas de poder da colônia” (1985, p. 22).

A Companhia de Jesus consistia numa força antirreformista, destinada a defender o dogma e a hierarquia da Igreja Católica. Dessa forma, se apresenta como escudo frente às descobertas científicas do século XVI e XVII e as novas concepções

¹²“As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural”. (SAVIANI, 2013, p. 58)

¹³ “O curso secundário nasceu no Brasil em 1553 ou 1556 com a fundação de um colégio da ordem dos jesuítas, em Salvador. O ensino de Filosofia surgia, ao mesmo tempo, numa das classes do colégio (Maciel, 1959: 15). Já em 1575, no fim de um curso de Filosofia se conferia nos colégios o grau de bacharel e de mestre em artes (Filosofia) (Leite, 1938: 74 e 1948:107)”. (CARTOLANO, 1985, p. 22)

filosóficas que também surgem nesse ínterim, das quais podemos citar como exemplo o racionalismo cartesiano, mediante o fato da Igreja considerar tudo isso fatores que tendem a comprometer sua hegemonia política e intelectual. Eis a emergência dos efeitos do antropocentrismo que vem suplantar o teocentrismo de outrora. Nesse momento, o ser humano surge com uma nova postura diante do mundo, passando a ser pautado mais por bases materialistas e naturais. Por mais que não tenha abdicado de vez da ideia de Deus, nesse momento o intelecto humano passa a ser considerado uma extensão do intelecto divino. O Cogito cartesiano¹⁴ surge como fundamento e meio de validação do conhecimento e assim impele o ser humano a conhecer e dominar a natureza, prescindindo da orientação escolástica. Assim, conforme as palavras de Cury, “a razão promovida pelo próprio homem em valor absoluto se fez a única luz da sociedade, única mediadora entre os homens e Deus destronando a realeza social de Jesus Cristo” (1978, p. 33).

Essas novas ideias chegaram ao Brasil embaladas pelo espírito iluminista do século XVIII. O iluminismo traz como metas basilares a reunião e a ampla difusão dos conhecimentos científicos por meio do movimento enciclopedista e uma orientação revolucionária de pensamento pautada em grande medida pelo racionalismo cartesiano. Desta feita, o iluminismo opera uma revolução entre os intelectuais e religiosos da época, indo de encontro a uma forma de conhecimento fundamentada na revelação, posto que a razão é apresentada como a única fonte do conhecimento. Apresenta como traço peculiar uma crítica política pela qual ataca todas as formas de opressão. Por esse seu caráter político é que no Brasil seus simpatizantes irão ser perseguidos, acusados de subversão que contrariaria a ordem estabelecida por Portugal. Conforme Cartolano:

As ideias dos enciclopedistas revolucionaram os meios intelectuais e religiosos da época, pois repudiavam todas as orientações teológicas precedentes; já não aceitavam a revelação como fonte da verdade, pois a razão passa a ser a única fonte do conhecimento. (...) O enciclopedismo significou, portanto, naquela época, ato de subversão, de infiltração de ideias contrárias à ordem estabelecida em Portugal e nas colônias. E pelo crime de enciclopedismo prendeu-se, em 1794, muita gente no Brasil, principalmente em Minas Gerais, por ocasião dos levantes contra a cobrança dos quintos, durante o ciclo da mineração. (1985, p. 24)

¹⁴“Resume-se nessa palavra a expressão cartesiana ‘cogito ergo sum’ (...), que exprime a auto evidência existencial do sujeito pensante, isto é, a certeza que o sujeito pensante tem da sua existência como tal”. (ABBAGNANO, 2007, p. 173).

As ideias iluministas vão influenciar as reformas educacionais do Marquês de Pombal¹⁵ no Brasil, no ano de 1759, que começa com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias. Contudo, não houve mudança do ensino a partir das bases. O que houve foi o interesse restrito em banir os jesuítas sem que no lugar pusessem uma nova orientação pedagógica, sendo por isso acarretada uma acentuada desestatização do ensino. Ademais, houve a convocação pela primeira vez de leigos para lecionar, fato que fez permanecer a mesma orientação jesuítica devido estes novos educadores serem oriundos da ordem pedagógica precedente e filhos dos proprietários rurais destinados a manter a hegemonia social das elites. Assim, o ensino de Filosofia continuaria correlacionado à esfera religiosa e mantendo o aspecto livresco, com baixo nível de criticidade e originalidade. Azevedo afirma que,

o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão (1964, p. 539).

Cabe-nos ressaltar também que neste contexto o Brasil contou com a contribuição dos franciscanos para a continuação do ensino de Filosofia. Em 1759, em decorrência da reforma pombalina, há a instalação na esfera do ensino superior das cadeiras de Filosofia no Rio de Janeiro a serem administradas pelos franciscanos. Maciel, citado por Cartolano, pontua que:

em 1776 os Franciscanos instalaram seus ‘estudos’ no Rio, havendo oito cadeiras para os estudos de Retórica, Graco, Hebraico, e cinco cadeiras para os estudos de Filosofia, História Eclesiástica, Teologia Dogmática, Teologia Moral e Teologia Exegética. Em 1799, uma carta régia, datada de 15 de agosto, cria várias cadeiras no Rio, entre as quais Filosofia. (MACIEL, 1959, p.16, apud: CARTOLANO, 1985, p. 25)

Por se situarem em um momento de crise econômica em Portugal, as reformas pombalinas se efetivam enquanto reação para superar este problema. Daí a ciência passa

¹⁵Com a morte de D. João V, Dom José I assume o reino de Portugal e nomeia como Primeiro-Ministro o Marquês de Pombal que, acusando os jesuítas de conspirar contra o Estado, expulsou-os de Portugal e de seus domínios (1759), confiscando seus bens. Esse fato, provocou uma profunda regressão do ensino, tanto aquele que era destinado às elites da colônia, quanto no interior das propriedades rurais (grandes fazendas ou engenhos) e que era ministrado pelos professores–padres–capelães. Com a expulsão dos jesuítas ocorreu a reforma idealizada pelo Marquês de Pombal na área educacional, baseada na ideologia iluminista que vigorava então, destacando-se as mudanças empreendidas na Universidade de Coimbra, em 1772 (...). No entanto, a Filosofia não mais assumiria uma posição privilegiada em relação a outros campos do saber. As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, uma nova versão da “educação pública estatal”. (PUPIN, 2006, p. 30-31)

a ser mera técnica para que o Estado alcance riqueza e vigor econômico. A educação, comprometida com esse intuito, vai se dar por meio de aulas régias em todas as capitanias, motivadas pelo intuito de suplantar uma formação religiosa.

O ensino de Filosofia, além do Rio de Janeiro, vai ser também empreendido por determinação régia em Pernambuco e na Bahia. Verifica-se uma considerável perda na oferta do ensino como um todo em comparação ao período jesuítico, que já se apresentava como deficitário. Conforme a informação de Pupin,

Para solucionar este vazio o rei de Portugal determinou, por meio do Alvará de 1759, que deveriam ser criadas aulas régias em todas as capitanias brasileiras. A denominação de Aulas Régias coube ao modelo educacional imposto pelo governo português na segunda metade do século XVIII em todas as terras que estavam seus domínios, cuja intenção objetivava suprimir a formação religiosa e o duplo poder do qual eram investidos os professores-padres jesuítas: catequizar e instruir (...). Foram criadas, nessa ocasião, apenas três aulas régias de Filosofia para todo o Brasil: uma no Rio de Janeiro; uma em Pernambuco e uma na Bahia. A responsabilidade do Estado português nesse sistema de aulas avulsas se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares dos conteúdos ensinados, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e a sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Se apenas uma minoria tinha acesso à educação formal, a partir da reforma pombalina esse acesso diminuiu ainda mais. Os jesuítas deixaram um vazio, configurando uma ruptura na trajetória do ensino da disciplina Filosofia no Brasil. Se apenas uma minoria tinha acesso à educação formal, a partir da reforma pombalina esse acesso diminuiu ainda mais. (2006, p. 32-33)

A chegada da Família Real ao Brasil vai ser responsável pela repaginação da história da educação brasileira. A escola nesse novo contexto vai contar com uma clientela emergente do desenvolvimento econômico do país. Trata-se de uma burguesia que se mostra em ascensão trazendo consigo novas ideias. É um momento em que os portos são abertos e, em decorrência, acabam por permitir que novas ideias entrem no Brasil-colônia. Devido ao desenvolvimento econômico que se anuncia juntamente com essas novas ideias vai também haver, pela exigência da classe comercial, demanda por novas escolas que formem os membros da burguesia para o exercício da política e dos quadros administrativos, condição imprescindível ao governo da colônia. Cartolano nos diz que “a escola era a via de ascensão social e o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era garantia para a conquista do poder político e do prestígio social” (1985, p. 27). No entanto, muito havia ainda que ser feito para o pleno desenvolvimento da educação e para a sua inserção político-social-transformadora, haja vista, como Cartolano também nos aduz, “a classe emergente incorpora e assimila as ideias da classe dominante da metrópole e nada a aproxima das classes dominadas que

fornece a força de trabalho” (1985, p. 27). Em linhas gerais, Pupin contribui com nossa análise dizendo que:

A vinda da Família Real abriu uma nova perspectiva para a educação no Brasil. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil, D. João VI instalou as Academias Militares, as Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico. Sob o reinado de D. João VI, inicia-se um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. No entanto a educação popular e a expansão dos estudos elementar e secundário permaneceram restritas e descuidadas. (2006, p. 30-31)

A independência política do Brasil pelo rompimento com Portugal trouxe novos ares para o ensino de Filosofia que passa a ter um conteúdo composto pelo espírito conciliador elitista, humanista e universalista conforme ao que era corrente na Europa naquele momento. Considerando este momento, Cartolano assevera que os cursos de Filosofia

foram ministrados nas Faculdades de Direito criadas desde 1827, em São Paulo e Recife. (...) Nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do colégio Pedro II (1985, p. 28).

Na sequência há mais uma vez a invasão de ideias estrangeiras que viriam a influenciar em grande medida a cultura brasileira e os autores locais. Isso em decorrência do impacto das mudanças ocorridas no século XIX no âmbito econômico, conforme os elementos já expostos acima e considerando também a abolição da escravidão e o surgimento da lavoura cafeeira que gerou poder econômico e, conseqüentemente, a elevação do padrão de vida.

O período republicano no Brasil¹⁶ coincide com as ideias positivistas e liberais que passam a ter influência intelectual no Brasil desde a segunda metade do séc. XIX. Tal fato é exemplificado na Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho de 1879, pela qual garantia a liberdade de ensino nos âmbitos primário e secundário, retirava a obrigatoriedade do ensino religioso católico e manteve a cadeira de Filosofia no Colégio Dom Pedro II, que naquela época consistia na instituição de referência do ensino

¹⁶ A versão positivista da república, em suas diversas variantes, oferecia tal saída. O arsenal teórico positivista trazia armas muito úteis. A começar pela condenação da monarquia em nome do progresso. Pela lei dos estados, a monarquia correspondia à fase teológico militar, que devia ser superada pela fase positiva, cuja melhor encarnação era a República. A separação entre Igreja e Estado era também uma demanda atraente para esse grupo, particularmente para os professores, estudantes e militares. Igualmente a ideia de ditadura republicana, o apelo a um executivo forte e intervencionista servia bem a seus interesses (...). Por último, a proposta positivista de incorporação do proletariado à sociedade moderna, de uma política social a ser implementada pelo Estado, tinha maior credibilidade que o apelo abstrato ao povo abria caminho para a ideia republicana entre o operariado, especialmente o estatal. (CARVALHO, 2003, p. 27)

secundário no Brasil. De modo geral, é próprio do período republicano (considerando o período de influência positivista que vai do final do século XIX até 1930) a discussão sobre o ensino público, a sensibilização frente às questões que se destacavam naquele momento e que giravam em torno do problema da Abolição da escravatura, da imigração e de tudo que dizia respeito à modernização dos meios de produção e das relações de trabalho, se destacando também a questão eleitoral e a escolar que passa ser pensada ainda mais como instância propulsora dos ideais em destaque, uma vez que a educação passa a ser considerada pelos positivistas peça chave para a solução dos problemas sociais¹⁷. Há aqui a vinculação entre conhecimento e mudança social como condição para a manutenção da estabilidade social e política. Como afirma Pupin,

A República instala-se no Brasil a partir de um conjunto de ideias liberais e sob forte influência positivista. No final do Império intensificaram-se os debates sobre a questão da instrução pública articulada com temas candentes que agitavam a sociedade brasileira, como o problema da Abolição da escravatura, o incentivo à imigração, a modernização técnica da produção pela introdução de máquinas, a reforma eleitoral, a questão republicana e a formação do trabalhador. (...) Os debates apontavam para a construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central. Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da escola redentora da humanidade. Entre os positivistas estava a crença na educação como arma para erradicação dos problemas do país e para o combate à criminalidade e à barbárie, que assolavam os “sertões” brasileiros. (2006, p.38-39).

O ensino de Filosofia vai sofrer investidas contrárias nesse momento em virtude de a filosofia passar a ser considerada retrógrada e incapaz de resolver problemas, diferentemente do conhecimento científico que disporia de uma instrumentalização adequada destinada a lidar com os fatos. Como nos diz Paim, “proclama-se como saber positivo (afirmado, fecundo, verdadeiro) justamente porque só se ocuparia das relações entre fatos.” (1967, p. 193). Este impulso surge com a reforma de Benjamin Constant, implementada no Colégio Dom Pedro II, fato que podemos comprovar a partir da apresentação das disciplinas ofertadas nesse colégio depois dessa reforma. Vejamos o que nos mostra Cartolano:

As disciplinas obrigatórias eram as seguintes, distribuídas de acordo com a classificação das ciências de Augusto Comte: ‘português, latim, grego, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, evoluções militares e esgrima, música. (1985, p. 34-35)

¹⁷ Vale ressaltar que a despeito do ideal que eles exponham continuaria a manutenção da segregação social no âmbito escolar, já que o ensino não foi ofertado amplamente, se restringindo unicamente ao beneficiamento das elites.

A reforma de Benjamin Constant aproximou mais a educação dos ideais positivistas já fomentados anteriormente pela Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho. Este, no entanto, manteve a Filosofia no secundário, já aquele a restringiu ao ensino de Lógica. Vale ressaltar que neste íterim a Filosofia se apresentava tanto como algo que não se coadunava com os ideais positivistas como também estava associada à concepção católica, fator que já lhe gera impacto contrário pelos respingos da reforma de Carvalho por ocasião da retirada da obrigatoriedade do ensino religioso católico. Nas etapas que se sucedem, vemos que o ensino de Filosofia vai continuar sendo afetado negativamente, uma vez que vinte anos após a reforma de Constant há a Reforma Rivadávia Correia que o suprime, não poupando nem a lógica que tinha sido mantida anteriormente. Um vento mais favorável surge quatro anos depois, com a Reforma de Carlos Maximiliano, ao introduzir a Filosofia do Direito como disciplina obrigatória e ao abrir espaço a outros domínios da Filosofia, como lógica e história da Filosofia, em caráter facultativo. Tal reforma é importante porque vai consistir em ponta de lança para a reforma seguinte, a Reforma Rocha Vaz, de 1925, que restitui a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Temos a contribuição de Brocanelli que nos diz:

Assim, a partir da Reforma do Ensino de 1891 (Reforma Benjamin Constant), o Curso de Filosofia da época ficou reduzido ao ensino da Lógica. Posteriormente, em 1911 com a Reforma Rivadávia Corrêa, na Lei Orgânica do Ensino, ficou expressa a supressão do Ensino de Filosofia, no Curso de Direito, no Rio Grande do Sul, e até mesmo a Lógica deixou de ser ensinada. Na Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, introduziu-se novamente a Filosofia do Direito, mas determinou à Lógica, Psicologia e História da Filosofia o caráter facultativo. Somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, é que são instituídas uma Cadeira de Filosofia no quinto ano ginasial e outra de História da Filosofia no sexto ano, tornando-a disciplina obrigatória. (2012 p. 50)

A revolução de 1930 trouxe juntamente com o governo de Getúlio Vargas uma vertiginosa transformação para o país. É um momento de passagem de uma sociedade agroexportadora para uma industrial e, por isso, vai exigir uma escola que capacite mão-de-obra para as indústrias. No entanto, a elitização ainda permanecerá e se configurará em uma oferta diferente paralelamente à educação para operários. Em contrapartida a tal fato, há também a insurgência das camadas populares que passam a lutar por maior acesso não só à escola profissional, mas também à acadêmica, para assim também obter maior elevação social. Segundo a análise de Cartolano,

A revolução de 30, portanto, destruindo o monopólio do poder das oligarquias e criando condições para a implantação do capitalismo industrial no Brasil, contribuiu para a ampliação do horizonte cultural e a alteração de nível de aspirações de parte da população brasileira, principalmente nos centros atingidos pela industrialização. (...) A luta de classes no Brasil pôde então

assumir o caráter de ‘luta de classes’ à medida que as camadas mais baixas da população passaram a forçar a entrada na escola, de modo a conseguir, através dela, a ascensão a posições de maior destaque na sociedade. (1985, p. 55)

É um momento em que se posicionam equilibradamente a pedagogia tradicional e o escolanovismo que vem representando a renovação da educação nacional por meio da Reforma de Francisco Campos (Dec. n.º 21.241 de 04/04/1932)¹⁸ que se caracteriza, dentre vários aspectos, pela defesa de uma articulação entre escola e sociedade seguindo uma ideia pautada pela convicção de que os educandos são o cerne da prática pedagógica, assim consistindo num contraponto à educação tradicional. Outra peculiaridade da reforma de Campos é o fato de a educação passar a ser tratada como questão nacional. Nas palavras de Saviani, (...) “resultou evidente a orientação do novo governo em tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (2003, p. 196). Desta feita, é apresentado pela reforma o decreto n.º 21.241, de 14 de Abril de 1932 que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e, vale considerar, o decreto n.º 19.941, de 30 de Abril de 1931, que introduziu pela primeira vez o ensino religioso nas escolas públicas mediante uma insistente reivindicação da Igreja Católica (SAVIANI, 2003, p. 196). Por este último fato, constatamos a incorporação das demandas ideológicas de católicos e liberais e é nesse ínterim que se apresenta o ensino de Filosofia. Esse quadro político ideológico no âmbito da educação nos é expresso por Cartolano na citação que segue.

A reforma de Campos (Dec. n.º 21.241 de 04/04/1932) estabeleceu uma situação completamente nova para a educação secundária no Brasil, pois criou o regime secundário de estudos e a frequência obrigatória. (...) incorporou alguns aspectos das lutas ideológicas entre católicos e liberais e, nesse sentido, introduziu algumas disciplinas no currículo. É o caso, por exemplo, da psicologia e lógica, da sociologia e da história da Filosofia, que passaram a compor o currículo do ciclo complementar. Dentre os pioneiros e autores do manifesto da Educação Nova, apresentado ao público em 1932, Fernando de Azevedo tinha formação em sociologia e Anísio Teixeira em Filosofia (este último foi o disseminador da Filosofia de Dewey, no Brasil), o que, de certo modo, influenciou a direção tomada pela reforma, quanto ao currículo. (1985, p. 56)

Em 1942 há a Reforma Capanema (Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942) que não altera consideravelmente o ensino de modo geral e em particular o de Filosofia. Se caracteriza por “ser enciclopédico e elitista, devendo proporcionar cultura geral e

¹⁸ O ensino secundário, segundo a reforma de Campos, devia se voltar para a formação do homem, habilitando-o, por atitudes e comportamentos, a viver por si e tomar decisões. (CARTOLANO, 1985, p. 57-58)

humanística aos adolescentes que se preparam para o ensino superior” (CARTOLANO, 1985, p. 58). O ensino secundário organizava-se em dois ciclos que eram ofertados em quatro anos ginasiais e em outra fase chamada de colégio, que deveria ser ofertada em três anos que, por sua vez, dava-se de forma paralela em dois cursos: o clássico e o científico. A Filosofia se fazia presente em ambos, conforme Cartolano:

o ensino de Filosofia ocupou um maior espaço nos cursos clássicos e científicos, sendo ministrado como disciplina obrigatória na 2º e 3º séries daquele e na 3º série deste último. Também é mantido o elitismo das fases anteriores. Mas, a história da Filosofia, que pela reforma de Campos estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos, é deixada de lado por Capanema. (1985, p. 58)

Vemos que nesse contexto da década de quarenta, marcado pela Reforma de Capanema, a Filosofia é apresentada em uma organização curricular que em linhas gerais visava tanto o conhecimento científico como a formação clássica e intelectual.

No que concerne aos momentos posteriores à reforma de Capanema, a Filosofia será tratada como se segue:

A Filosofia era a disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico. (...) As aulas de Filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na segunda série do clássico e terceiro científico e duas aulas semanais no terceiro clássico. O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão Cunha, em portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na terceira série do científico e três aulas nas séries do clássico, distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da Filosofia. Mas as alterações não cessaram aí, e pela portaria n. 966, de 02 de dezembro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a portaria n. 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da Filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país (CARTOLANO, 1985, 59).

A sequência da história do ensino de Filosofia no Brasil é marcada pelos efeitos adversos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei nº. 4.024 –, de 1961. Esta se originou de um debate que se iniciou em 1948 em grande parte marcado pela disputa entre os defensores da escola pública e os da escola privada. Saviani (2013) nos diz que Igreja Católica e donos de escolas particulares se uniram na defesa da escola privada, sendo que estes últimos se aliaram à primeira para ter amparo argumentativo, uma vez que eram desvalidos de doutrina. Do lado da escola pública posicionaram-se um número significativo de intelectuais que juntos representavam três correntes de pensamento, a saber: liberal-idealista, liberal-pragmatista e de tendência

socialista com Florestan Fernandes. A amplitude desse debate é constatada também pelo fato de ter mobilizado a imprensa, a opinião pública e os mais variados segmentos da sociedade civil.

No auge da efervescência da discussão surge um fato novo no Congresso Nacional, em 1958, que intensificaria mais ainda o debate: o substitutivo Lacerda, de autoria do deputado Carlos Lacerda. Conforme as palavras de Saviani,

O substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o veem como risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo (2013, p. 288).

Para Cartolano (1985) o substitutivo Lacerda partia de uma defesa da possibilidade de a família escolher a educação dos filhos e por isso requeria do Estado a garantia de que houvesse possibilidade de acesso por parte da população tanto à escola pública como à particular. Contudo, segundo a autora, o projeto privilegiava a educação privada e dessa forma comprometia o acesso das classes pobres ao ensino de melhor qualidade, uma vez que o ensino particular é um ensino pago. Mediante esta constatação, houve vários protestos em todo o país contrários ao substitutivo, por parte de intelectuais, pedagogos e liberais. Desta reação surgiu o “Manifesto dos Educadores”, documento assinado pela ala parlamentar progressista que se destinou a informar a população quanto aos efeitos nocivos das propostas de Lacerda e, concomitantemente, iniciou uma jornada de defesa da escola pública.

Ainda conforme a autora, advindo de uma gama de manifestações e debates o projeto acabou sendo transformado em lei pela sanção do presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961. Desta feita, ficou garantida às escolas públicas e privadas a liberdade de ensino e ajuda financeira. E, no tocante à Filosofia, conforme a afirmação de Silveira, “daí em diante, a Filosofia passaria a sofrer um processo de extinção gradativa que se manifestou na forma de redução de programas e de carga horária, até culminar com sua efetiva eliminação dos currículos” (1991, p. 114). Essa derrocada do ensino de Filosofia deve-se ao fato da lei ter trazido consigo, como nos atesta Cartolano (1985), uma descentralização do ensino que permitiu às escolas liberdade de escolha na composição de seu currículo, ao passo que permitiu que o Conselho Federal de Educação - CFE fixasse como obrigatórias português, matemática, geografia, história e ciências.

Nesse ínterim, a Filosofia perde a sua obrigatoriedade conquistada com a Reforma de Capanema, restringindo-se à condição de disciplina optativa e à esfera de conhecimento restrita à Lógica, conforme a pontuação de Cartolano: “A filosofia é, aqui,

valorizada como necessária à medida que se apresenta como instrumento da lógica, ou seja, ‘da grande arte do raciocínio’, indispensável, também, à formação científica” (1985, 65). Souza aduz sobre essa questão que:

(...) o processo de extinção da Filosofia dos currículos dos cursos secundários, que teve início com a redução gradativa do número de horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatoriedade e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa (1992, p. 64).

Além da ênfase em sua função lógica, a Filosofia é encarada nesse momento também como algo que apenas se circunscreveria no âmbito metafísico, cabendo-lhe somente questões que não fazem parte do âmbito das ciências, a saber: o que é Deus? O que é o amor? O que é a felicidade? Questões postas sem nenhuma correlação com a realidade, mas que, no entanto, paradoxalmente, são tratadas como as que realmente importam e são decisivas. Adquire com isso uma formatação que a configura como conhecimento complementar, superior, mas sem vinculação com a realidade. Com isso, constatamos que está formado um itinerário que culminará com a completa exclusão da filosofia da grade curricular brasileira no período ditatorial que se avizinha. Conforme Brocanelli:

Durante esse tempo, até o Golpe de 1964, a Filosofia permaneceu como optativa ou complementar, o que permitia mera especulação metafísica por parte dos professores, não se aprofundando em assuntos e problemas ligados à realidade econômica, política, social e cultural do país e de seu povo naquele momento. Essa condição do Ensino de Filosofia levou-a à sua exclusão efetivamente após o ano de 1964. (2012, p.50)

O golpe militar no ano de 1964 marcou drasticamente nossa história. Por ele os militares vão impor força repressiva a toda a sociedade e aliar suas demandas às da burguesia nacional e internacional. Essa postura é asseverada pela abertura dada ao governo norte-americano para que interferisse em nossas questões econômicas, políticas e educacionais. No que diz respeito à educação, ver-se-á que passará a fazer parte de uma política ideológica de reordenamento social atrelada a intervenção americana que a delineará de modo a servir aos seus anseios estritamente econômicos por meio da modernização tecnológica e burocrática que é imposta à sociedade brasileira. Emilia Trigueiro nos diz que,

durante esse regime, avançaram os processos de urbanização, industrialização e desenvolvimento econômico, e retrocederam os momentos de liberdade e democracia. (...) Desse modo, a educação passou a ser vista como uma forma de ascensão social, pois, assim, o indivíduo poderia lutar por melhores salários e condições de vida, isso levou a classe média a buscar ainda mais a universidade, para manter o seu status, e também a classe trabalhadora como forma de melhorar de vida. (2019, p. 35).

É nessa seara pautada pela concepção empresarialista, como nos atesta Cartolano (1985), que surgirá a resolução n.º 36, de 30-12-68 do Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo tornando a Filosofia uma disciplina optativa, e a lei federal n.º 5.692 de 1971 que reforma o Ensino Médio banindo-a de vez e tornando o ensino de 2º grau profissionalizante¹⁹. Anteriormente a sua extinção, foi criada a disciplina Educação Moral e Cívica por meio do decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, consistindo numa antevisão da suplantação a ser sofrida pela Filosofia dois anos depois. É momento de repressão em que a censura será imposta negando a liberdade de expressão e de pensamento crítico próprios da Filosofia, pois tais elementos consistiam em ameaça à ordem em vigor a quem não interessa uma educação que fomentasse a reflexão sobre a realidade e os problemas sociais. Cartolano aduz que:

(...) enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar ideias desse “humanismo” conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar o seu empreendimento. (1985, p. 80)

Desta feita, é negada toda atividade reflexiva e imposta uma educação de caráter mais catequista e ideológico (CARTOLANO, 1985). Pupin nos informa que

Em todo o período militar, de 1964 a 1985, a Filosofia foi como que proscrita, em que pese o esforço de muitos indivíduos e de algumas instituições, através de expedientes criativos, em exercitá-la, mesmo com os riscos inerentes àquela situação antidemocrática. Os currículos foram depurados de todas as disciplinas que pudessem veicular ideias e posturas críticas contestatórias. Sendo a Filosofia uma disciplina voltada para a discussão crítica de ideias, de reflexões sobre teorias e conceitos, ganhou, de imediato, a aversão dos ideólogos do poder e a sua exclusão era tida como uma necessidade, em nome da “Segurança Nacional”.

Diversas agências dos Estados Unidos participaram desse processo, dentre as quais se destacou a USAID (*United States Agency for International Development*), agência interlocutora de acordos entre as duas nações. (2006, p. 44)

Depois de um longo período de ausência da Filosofia nas escolas brasileiras é iniciado um movimento de retorno no início da década de 80 por parte da sociedade civil, dos movimentos estudantis e sindicais; momento que coincidiu com o enfraquecimento

¹⁹ “Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau do currículo pleno do estabelecimento. § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. (Brasil, 1971, S/P)

do regime militar e com o processo de redemocratização do país, conforme nos atesta Batista, Pinafo e Torquato (2017). Em 1982, o Conselho Federal de Educação emite o Parecer nº. 7.044/82 abrindo espaço ao seu ensino nas escolas, no entanto, um espaço restringido pelo caráter optativo que lhe é imposto, por isso apresentando-se como mera forma de diversificação do currículo. Outros problemas de ordem político-administrativas também se impuseram dificultando seu ingresso, conforme nos atesta Valverde e Esteves:

A lei 7.044/82 atribuiu à Filosofia o estatuto de disciplina optativa e às instituições de ensino a decisão acerca da maneira como ela deveria ser trabalhada. Contudo, a despeito de a disciplina fazer parte de um elenco de componentes disciplinares e, assim, *poderia* ser contemplada no currículo da unidade escolar, a situação material do começo da década de 1980 embargava a real incorporação da Filosofia como um dos componentes curriculares nas escolas: o achatamento salarial - pelo qual o magistério foi vitimado - inclinava os professores a lutarem por não reduzir, e ainda aumentar, a jornada de trabalho. Com efeito, a inclusão de mais uma disciplina no currículo seria uma ameaça às outras, uma vez que atribuir algumas horas-aula à Filosofia significaria subtraí-las de outras disciplinas. Mesmo com a desobrigação da inclusão das disciplinas de EMC e OSPB, o estatuto de optativa à disciplina Filosofia não foi suficiente para que as unidades escolares a introduzissem no currículo. (2015, p. 274)

Em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, consistindo depois de um longo período em um dos efeitos da constituição de 1988 no que concerne ao aprimoramento e à democratização da educação no Brasil. Nesse ensejo, é renovada a esperança dos educadores do país quanto ao reingresso da Filosofia nas estruturas curriculares. No entanto, nesse momento não houve a consolidação da Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos e, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, foi restrita a condição de geradora de conteúdos que consistam em temas transversais.

Conforme nos diz Pupin, “o artigo 36, § 1º inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, determina que, ao final do ensino médio, todo estudante deverá ‘dominar os conhecimentos de Filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania’” (2006, p. 47). Vemos por esse dispositivo o apelo ao civismo campeando e restringindo uma educação filosófica de maior amplitude. Diante dessa situação os educadores, juntamente com intelectuais e demais representantes da sociedade civil, vão se articular e fazer tramitar na câmara e no senado uma proposta de lei complementar que viesse sanar os limites do artigo 36 da LDB para que a Filosofia e também a sociologia fossem reintegradas como disciplinas obrigatórias, mas o presidente Fernando Henrique Cardo vetou a partir de argumentos falaciosos. Romana Pinho nos atesta que:

Quando o artigo 36 da nova LDB de 1996 assegura a lecionação de conteúdos filosóficos no ensino médio, não estipula, como já antes discutíramos, a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e, na prática, pouca coisa se altera comparativamente ao parecer de 1982. Os educadores mostraram-se descontentes com as soluções da LDB de 1996 no que concerne à Filosofia e, durante cerca de três anos, fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar ao artigo 36, sugerindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. O projeto foi, no entanto, vetado em outubro de 2001 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, alegando que uma alteração dessa natureza implicaria um esforço orçamental e que o número de professores formados nessas disciplinas era insuficiente para fazer frente às novas exigências. (2014, p. 762).

Essa afirmação que alega a precariedade da oferta de professores é deveras decepcionante. Caso fosse constatada a veracidade de tal precariedade, consideramos que seria mais um motivo para que fosse viabilizado devidamente o ensino de Filosofia nas escolas, sabendo que elas consistem em base e estímulo para o ingresso dos alunos no ensino superior, que por sua vez pode dotar o ensino médio de professores filósofos.

Mediante o descontentamento da parte dos educadores, como também de vários segmentos da sociedade, diante dessa situação marcada por uma legislação vigente que concebe que os saberes filosóficos deveriam estar circunscritos a um civismo anteriormente estipulado e a restrição à transversalidade a partir de seus temas, surge um novo parecer, como nos diz Dutra e Del Pino: “somente cinco anos mais tarde, com o Parecer CNE/CEB 38/2006, começou novamente a se efetivar a inclusão da disciplina de Filosofia” (2008, p.91).

Este parecer de 2006 foi o prenúncio de algo bem melhor que aconteceu dois anos depois, em 2008, quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da lei 11.684/08 incluiu a Filosofia na grade curricular tornando seu ensino obrigatório em todo o Ensino Médio, cabendo aos estados executar sua inserção até 2011. Pinho nos relata que:

Os profissionais ligados à Filosofia e, sobretudo, as associações, que defendiam o regresso do ensino da disciplina nas escolas brasileiras, tiveram um papel fundamental para que, no ano de 2008, o artigo 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 fosse alterado. A partir dessa data (Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008), o ensino da disciplina de Filosofia torna-se obrigatório em todas as séries do ensino médio. Foi o resultado de muitos anos de insistência e dedicação à causa do enaltecimento do pensamento filosófico brasileiro. Não se tratava apenas de reivindicar a inclusão da disciplina de Filosofia no sistema curricular do ensino secundário, mas também de valorizar o trabalho filosófico no Brasil. Ou melhor, de mostrar que o trabalho filosófico no Brasil era possível. (2014, p. 766)

2.3. Novas configurações do ensino médio: qual o lugar da Filosofia enquanto disciplina?

A reforma do Ensino Médio celebrada pela Lei nº 13.415 tem como marco inicial o Projeto de Lei nº 6840/13 de 2013, a Medida Provisória nº 746/16, passando ainda em 2016 pelo Projeto de Lei de Conversão nº 34/16 e culminando com a referida Lei nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017 (NETO; LIMA; ROCHA, 2017).

Segundo os autores, as discussões em torno dela envolvem os mais variados segmentos da sociedade, como representantes de instituições educacionais, pesquisadores em educação, docentes, estudantes, governo, sociedade civil. Afirmam também que os representantes de tais segmentos apresentam opiniões divergentes, uns mostrando-se a favor e outros contra, de modo que constatamos que a Reforma não tem sido amplamente aceita. Uns acreditam que ela solucionará os problemas educacionais ligados ao Ensino Médio do país, elevando os índices e o patamar da educação brasileira. Os que são contrários geralmente a associam ao contexto histórico atual marcado pelo neoliberalismo, que incitaria políticas educacionais pautadas pelas demandas capitalistas. Neste caso, a educação estaria em consonância com um contexto de acirramento da exploração da mão de obra para que haja a manutenção do lucro, de modo que o fosso social entre ricos e pobres aumente ainda mais. De modo geral, ainda conforme os autores supracitados, o contexto no qual se assenta a Reforma é o de crise do capitalismo, da economia e da política.

O Projeto de Lei nº 6840/13 de 2013 elaborado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI (Brasil, 2013):

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. (BRASIL, 2013, p.1).

O texto justifica as alterações afirmando que estão sendo pautadas por avaliações nacionais e internacionais do Ensino Médio e afirma que essa etapa do ensino brasileiro necessita de uma reformulação. Dentre os problemas vistos pela comissão está a evasão e a disparidade entre idade/série, como também a elevação precária do nível de ensino a despeito do aumento do número de matrícula e dos investimentos feitos. Para a superação de tais problemas, aponta como meio eficaz a universalização do ensino que, segundo o

documento, deve partir do reconhecimento dos fatores socioculturais e econômicos do público. O documento afirma que:

Durante os mais de dezessete meses de funcionamento da Comissão Especial, foram realizadas dezenas de Audiências Públicas, Seminários Estaduais e um Seminário Nacional nos quais foram debatidas as razões para a falta de interesse dos jovens no ensino médio e para os resultados pouco promissores obtidos neste nível de ensino. Dentre os inúmeros temas e causas debatidos nesta Comissão Especial, alguns foram recorrentes na quase totalidade das discussões realizadas, ensejando, da parte da Comissão Especial, a formulação desta iniciativa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996, LDB). (BRASIL, 2013, p.7).

Ainda conforme a PL, o ponto mais debatido pela CEENSI foi a consideração da necessidade do ensino médio se tornar mais atraente aos jovens e que possibilite a sua entrada no mercado. Afirma também que o atual Ensino Médio dispõe de um currículo ultrapassado pelo fato de ser formal e dispor de conteúdos e disciplinas obrigatórias excessivas, de modo a desconsiderar as individualidades dos educandos. Disso decorre a organização do currículo por área de conhecimento, conforme nos diz a citação abaixo:

Nesse sentido, propomos a primeira alteração na LDB, de forma que os currículos do ensino médio sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 8).

Na sequência, o documento propõe que na terceira série do ensino médio haja à disposição dos alunos opções formativas que enfatizem umas das quatro áreas supracitadas, de modo que eles possam escolher da forma que lhes aprouver, esperando que sua escolha corresponda às suas necessidades e aspirações. Consta também que os currículos do ensino médio devem seguir uma base nacional comum que estabelecerá como prioritárias as disciplinas de língua portuguesa e matemática, e o ensino de assuntos variados como se segue:

O estudo do mundo real físico e natural, da realidade social e política, especialmente a brasileira, e de uma língua estrangeira aplicada à opção formativa e/ou habilitação profissional do aluno, além daquela já adotada na parte diversificada do currículo. Comporão ainda essa base comum conhecimentos de ciências, artes, letras e processo de transformação da sociedade e da cultura. Dentro da nova perspectiva curricular, é necessário que se contemplem temas de grande relevância para o jovem hoje e fundamentais para seu crescimento como pessoa e como cidadão, a serem desenvolvidos nos componentes curriculares pertencentes às áreas do conhecimento, como prevenção ao uso de drogas e álcool, meio ambiente, educação sexual, noções básicas da Constituição Federal, do Código de Defesa do Consumidor, importância do exercício da cidadania, participação política e democracia e ética na política. (BRASIL, 2013, p. 08-09)

Outro ponto de destaque deste PL é a defesa da ampliação da carga horária (BRASIL, 2013) como forma de ampliação do tempo do aluno na escola a partir do critério de que esse fator também contribui para a melhoria dos índices de aprendizagem. O texto argumenta que isto estaria em consonância com o que foi estabelecido pelo FUNDEB. Conforme suas palavras,

Optamos por adotar a jornada em tempo integral estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é de, no mínimo, sete horas diárias (art. 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007), com a possibilidade de extensão dessa jornada a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2013, p.09).

O texto estabelece também o tempo para implantação da jornada integral, que seria de dez anos para atender 50% das matrículas e mais dez para os outros 50%. Todas as escolas de Ensino Médio, então, seriam contempladas. Conforme Neto, Lima e Rocha (2017), o seu artigo 24 estipula carga horária mínima anual de mil e quatrocentas horas no Ensino Médio. No entanto, seu substitutivo vem alterar esse ponto afirmando que essa carga horária poderá ser viabilizada pela ampliação progressiva que parta das oitocentas horas até chegar progressivamente às mil e quatrocentas horas, conforme o critério dos sistemas de ensino. Tal alteração foi mantida pela Medida Provisória nº 746/2016 e pelo Projeto de Lei de Conversão - PL nº 34/2016 que, no primeiro parágrafo do mesmo artigo (24), afirma:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir da publicação desta lei. (BRASIL, 2016, p. 02)

A Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, decorre do Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016. Vem operar a reforma do Ensino Médio e, como traço mais emblemático, fomentar a implantação de escolas em tempo integral.

A reforma do Ensino Médio, conforme nos atesta Lindberg (2019), engendra elementos pelos quais se manifesta conceitualmente, financeiramente e metodologicamente. Fomenta uma educação que desenvolva habilidades e competências que possibilitem aos estudantes boa relação com o mundo do trabalho e que esta esteja em consonância com o exercício da cidadania. No que diz respeito às unidades curriculares, o autor destaca que somente matemática e português são consideradas disciplinas obrigatórias, enquanto as outras são subsumidas em grandes áreas do conhecimento. A saber:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017, S/P)

No que tange à Filosofia, a nova lei vai fazer com que a BNCC a considere como estudos e práticas. Prescindindo de uma estrutura disciplinar, nela passa a identificar uma instância promotora de atividades consideradas de caráter filosófico, como, por exemplo, protagonismo juvenil, exercício da cidadania etc. (LINDBERG, 2019).

Vale salientar a formação dos cinco itinerários formativos que vão compor o currículo juntamente com a BNCC. Vejamos nos termos que se seguem;

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 475)

Fica a cargo dos estados a oferta de no mínimo um dos itinerários aos seus discentes, cabendo a estes escolher livremente o itinerário que considere que melhor atende às suas expectativas. Neste ponto identificamos uma contradição quando perguntamos pela real liberdade dos estudantes em escolher os itinerários formativos se todos não forem ofertados. Neste tocante, Lindberg nos diz que “a aparente liberdade de escolha depende da capacidade do Estado em ofertar os itinerários formativos. (...) 1) Não são todas as cidades do país que possuem escolas de nível médio; 2) Há um déficit de professores em todas as áreas” (2019, S/P).

Há também a possibilidade de as redes estaduais agruparem em arranjos dois ou mais itinerários formativos, formando assim os chamados itinerários formativos integrados. Para o itinerário formativo são destinados 40% do tempo que o estudante permaneça na unidade escolar. (LINDBERG, 2019)

Ainda conforme o autor, a DCNEM fomenta um currículo por área de conhecimento destinado a se organizar e a planejar-se nas áreas de modo interdisciplinar e transdisciplinar. Desta feita, no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, História, Geografia, Sociologia e Filosofia deixam de existir enquanto disciplinas e passam a se articular envoltas em habilidades e competências. Isto exige procedimentos metodológicos variados, que ensejem colaboração entre as práticas pedagógicas e os interesses dos educandos, num processo de valorização e promoção do protagonismo juvenil.

2.3.1. A BNCC e a Filosofia como habilidade e competência no ensino médio

Depois de executada a reforma, foi homologado em 14 de dezembro de 2018 o texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que corresponde à terceira edição, uma vez que houve uma primeira versão disponibilizada em caráter preliminar em 16 de setembro de 2015 e a segunda versão em 3 de maio de 2016, consistindo em um avanço em relação à primeira. Contudo, na sequência do processo, na passagem da segunda versão para a terceira, as versões anteriores não foram contempladas em seu cerne; a terceira versão surge com uma fisionomia própria. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

Conforme nos atesta o site oficial, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07).

Vale considerar que a BNCC tem um histórico visto em uma linha do tempo que remonta à Constituição brasileira de 1988, que já prevê em seu Artigo 210 a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1988). Sua regulamentação vem em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, por meio de seu Artigo 26 (BRASIL, 1996). Em 1997 são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consistindo em auxílio à execução do currículo do Fundamental I (do 1º ao 5º anos) (BRASIL, 1997); no ano seguinte são consolidados os PCNs destinados ao Fundamental II, do 6º ao 9º anos (BRASIL, 1998). Em 2000, são lançados os do Ensino Médio (PCNEM), divididos em quatro volumes, com o intuito de que sejam difundidas as bases para a reforma curricular e conduzir o professor no processo de reformulação de sua prática pedagógica. (BRASIL, 2000).

É instituído em 2008 o Programa Currículo em Movimento destinado a melhoria de toda a educação básica; esteve em vigência até 2010. Neste mesmo ano é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), evento onde especialistas ressaltaram a urgência de uma Base Nacional Comum Curricular que componha um Plano Nacional de Educação. Ainda em 2010, surge a Resolução n. 4 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Em 2012, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução n. 2 e, no ano seguinte, é instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) pela Portaria n. 1.140. Em 2014, é regulamentado o Plano Nacional de

Educação (PNE) pela Lei n. 13.005, para uma vigência de dez anos. Quatro de suas vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica contemplam a Base Nacional Comum Curricular. Esta terá ainda em 2014 como grande contributo para sua formulação, a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), que foi desenvolvida pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). No ano seguinte, houve outro evento de suma importância para elaborar a BNCC: I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

O passo seguinte em relação ao seminário supracitado é a disponibilização das duas versões prévias da BNCC definitiva, conforme já tratamos anteriormente. Analisaremos, agora, como a Filosofia vai ser tratada em ambas as versões.

Na primeira versão, a Filosofia é apresentada como componente curricular obrigatório, imprescindível, para as três séries do Ensino Médio. Destaca seu valor interrogativo que abrange as mais variadas questões que envolvem a existência humana, aspirando sempre à amplitude das questões e das respostas. Ressalta a singularidade da Filosofia em relação aos outros componentes curriculares - tanto das ciências humanas como de outras áreas - e ao mesmo tempo indica como um de seus atributos a possibilidade de diálogo e de interdisciplinaridade com esses outros componentes curriculares (Brasil, 2015). A importância da Filosofia para o(a) estudante de Ensino Médio é afirmada pelo documento como se segue:

Na medida em que deve contribuir para a formação do/a estudante como agente articulador e transformador de saberes, capaz de questioná-los, corroborá-los e melhorá-los, é de fundamental importância que a Filosofia lhe seja apresentada em cada um dos três anos do nível médio como experiência conectada com sua vida e problemas escolares, políticos e existenciais. Os processos de mediação docente podem variar desde que não se perca o protagonismo do/a estudante na oportunidade de filosofar. (BRASIL, 2015, s/p)

A segunda versão continua afirmando a mesma coisa sobre a Filosofia, só que de uma forma mais simplificada, uma vez que não apresenta os objetivos específicos para cada uma das séries do Ensino Médio, como o faz a primeira versão. Apresenta somente os fundamentos do componente e a sua estrutura no ensino médio, com informações semelhantes as que já constam na versão anterior (Brasil, 2016). No entanto, apresenta como peculiaridade, como informação final, um aceno ao relacionamento entre Filosofia e cidadania, ao modo do que preconiza a LDB e já antecipando o que constará na versão seguinte. A saber: “Viabiliza-se assim, entre outras coisas, a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra ‘cidadania’”. (BRASIL, 2016)

A terceira e definitiva versão da BNCC, no que diz respeito ao Ensino Médio, está “centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral”, (BRASIL, 2017, p. 469) em consonância com a reforma do Ensino Médio, conforme já tratamos acima. Então, as aprendizagens serão norteadas pelas competências indicadas pelo referido documento e desenvolvidas por áreas de conhecimento. No caso da área das ciências humanas, as competências são as seguintes:

1) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos diversos âmbitos em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles; 2) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações; 3) Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais; 4) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades; 5) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; 6) Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 570).

Para Lindberg (2019) as competências para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, impõem um parâmetro diferente para o ensino da Filosofia. Pela nova formatação, a Filosofia está dissolvida na referida área e contemplando sumariamente apenas três áreas peculiares à Filosofia, a saber: a Epistemologia, a Ética e a Filosofia Política. Em outro texto escrito pelo referido autor juntamente com Carneiro, é afirmado que:

A despeito das versões anteriores da BNCC, a disciplina Filosofia foi convertida a um capítulo da Ética e Filosofia Política, algo semelhante ao que versava a LDB aprovada em 1996. Isso representa um retrocesso histórico, ocasionando na prática a redução das possibilidades de se trabalhar conteúdos filosóficos nos atuais termos da BNCC/EM. O aluno fica distante de debates centrais na formação filosófica mais ampla presente no debate epistemológico, estético, metafísico e mesmo lógico. Sobre a ausência da lógica, em particular, a BNCC/EM chega a ser contrária aos seus próprios fundamentos. Afinal, o documento ignora sua própria consideração de um jovem que investiga, lança hipóteses, argumenta, segue a “dúvida sistemática”, identifica ambiguidades e contradições etc. Todas essas ações contempladas pelo exercício lógico-filosófico desaparecem nos atributos das competências e habilidades da área de humanidades. (CARNEIRO; LINDBERG. S/D, S/P)

O autor ainda destaca que os termos habilidades e competências dispõem de uma noção que esteve muito em voga nos anos noventa e que está em conformidade com a

concepção pedagógica neotecnicista²⁰, destinada a capacitar os(as) estudantes somente a executar os conhecimentos que lhes são disponibilizados previamente, assim limitando o caráter crítico e criativo que a educação poderia lhes garantir.

A despeito das conquistas que obtivemos nos últimos anos e dos resultados obtidos, a Reforma fez com que a Filosofia deixe de ser disciplina obrigatória e que volte ao patamar inicial em relação à lei de 1996. Como nos diz o 2º parágrafo do artigo 35- A, a Filosofia foi posta como estudos e práticas, como se segue: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017).

Com isso, o ensino da Filosofia retrocede ao estágio de 20 anos atrás, ao que foi reservado à Filosofia pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) de 1996, considerando a afirmação de que o estudante precisava ter noções fundamentais de Filosofia para o exercício da cidadania após concluir o ensino médio. Na visão de Lindberg (2019), essa nova legislação faz com que a Filosofia passe a ser apresentada de modo etéreo, desvinculada da sua natureza conceitual e metodológica próprias.

Em Entrevista à Anpof sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Edgar Lyra Netto²¹ (NETTO, 2016), perguntado se a BNCC privilegiará no ensino de Filosofia: o ensinar a história da Filosofia ou temas filosóficos; ele responde que a intenção é que os professores proporcionem aos alunos o ato de filosofar levando em conta questões que mais se aproximem da vida. Cita que os objetivos propostos pelo documento podem ser seguidos pelo docente por caminhos variados, considerando que essa flexibilidade possibilita a mobilização das suas potencialidades pedagógicas garantidas pela sua formação. Desse modo, não importa se prioriza a história da Filosofia ou os temas ou nenhum deles.

²⁰“Esses dados podem mostrar o neotecnicismo (ou seja, a retomada do tecnicismo nos dias atuais), principalmente, pela ideia da produtividade no campo educacional, que se deu a partir dos anos setenta, associadas à Teoria Geral de Administração. Outro indício seria a ideia da didática se restringir, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos, considerados como prioritários nos encaminhamentos da avaliação em larga escala. Ainda, caracteriza-se como um dos indícios do neotecnicismo, a abordagem para as políticas educacionais construídas em torno dos conceitos de responsabilização pelos resultados (aumento da média em testes nacionais e internacionais) e meritocracia – distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias.” (Silva, 2018, p. 13)

²¹ Doutor em Filosofia PUC-Rio, docente da PUC-Rio e assessor da SEB-MEC na elaboração do documento de Ciências Humanas da Base Nacional Curricular Comum. (Site anpof. <https://www.anpof.org/comunicacoes/entrevistas/entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacionalcomum-curricular-bncc>).

Filho, Carvalho e Figueiredo (2018) contribuem com a discussão fazendo algumas constatações e levantando algumas hipóteses sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio no contexto atual em questão. Iniciam afirmando que a BNCC não exclui a Filosofia nem a impõe diretrizes rígidas no Ensino Médio, até mesmo porque se trata de um documento que se restringe em definir as aprendizagens essenciais. Contudo, reconhecem que o fato dos estados, municípios e escolas terem autonomia para definirem o currículo torna o futuro da Filosofia incerto. Considerando essa preocupação, sugerem que:

A permanência de Filosofia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de Filosofia. Não apenas as escolas que se especializarão em “ciências humanas, mas mesmo as escolas especializadas em ciências exatas poderão ter horas de formação em Filosofia. A melhor estratégia de resistência, neste momento, parece-nos estar na ação dos professores: começando por seus estudantes e pelo Conselho de Escola, eles podem iniciar um movimento de conscientização: (i) sobre a continuidade da Filosofia como unidade curricular; e (ii) sobre a importância da Filosofia na formação humana. A partir daí, em união com os professores da escola, do município, do estado e do país, os professores podem e devem lutar para que os projetos pedagógicos das escolas conservem Filosofia (como também sociologia, história e geografia!). O MEC e as secretarias estaduais de educação apostarão na atual propaganda derrotista e na possibilidade de as próprias escolas assimilarem a falsa ideia de que a Filosofia caiu, tirando-a do seu currículo. Se as próprias escolas excluírem por si mesmas a Filosofia do Ensino Médio, a legitimidade retirada será maior (nisso parece investir a BNCC). (FILHO ET AL, 2018, S/P)

A preocupação dos referidos autores já se mostra efetiva na realidade. Ratinho Jr., governador do Paraná, anunciou em dezembro umas alterações no currículo do Ensino Médio para as escolas públicas a serem postas em prática a partir de 2021. Dentre as mudanças previstas está a diminuição de carga horária de filosofia, sociologia e artes. O governo intenciona criar disciplinas, uma delas é Educação financeira. Vicente nos informa que:

Além do retorno presencial de forma híbrida por causa da pandemia de coronavírus, os alunos das escolas estaduais do Paraná terão outra novidade na volta às aulas em 18 de fevereiro: uma nova grade curricular, com inclusão da disciplina de Educação Financeira. Além disso, haverá reforço de aulas de Matemática e Língua Portuguesa. Mas para encaixar essas modificações na carga de 25 horas/aula semanais, a Secretaria de Estado de Educação e Esportes (SEED) reduziu pela metade as aulas de outras três disciplinas - Filosofia, Sociologia e Artes. (VICENTE, 2021, s/p)

Muita gente do meio educacional está se manifestando contra a medida adotada pelo estado do Paraná, de modo particular, Candiotto, dizendo que:

É de conhecimento público a importância dessas disciplinas nos parâmetros curriculares do ensino médio de países desenvolvidos e de tradição democrática. O reconhecimento de seu valor inquestionável para a formação dos estudantes no Brasil é correlato ao processo de redemocratização, de laicização do Estado, da valorização da cidadania e do pluralismo político. Entender o desenvolvimento e as transformações sociais, aprender a criar e articular conceitos, estimular o raciocínio lógico e a elaboração de juízos, desenvolver a capacidade de imaginação e expressão artística, agir a partir de princípios éticos e compreender a política como a condição excelsa do ser humano não parecem ser domínios do conhecimento que devam ser subtraídos aos adolescentes e jovens, especialmente os já desfavorecidos pelas desigualdades econômicas, sociais e políticas do estado do Paraná. (CANDIOTTO et al, 2021, S/P)

Quanto à defesa da presença da Filosofia no Ensino Médio, Filho, Carvalho e Figueiredo (2018) afirmam que é necessário o empenho dos professores no debate em torno do Ensino Médio de modo a promover um diálogo que mostre a importância da Filosofia ser mantida no currículo. Ressaltam que a BNCC em sua completude atua a partir de conceitos que se destinam à análise da Filosofia. Desta feita, a própria BNCC permite que os professores disponham de conteúdos pelos quais pode dialogar e asseverar que é importante a Filosofia ser mantida no Ensino Médio. Nas palavras dos autores, “a BNCC opera com as ideias de dignidade humana, de sentido e atribuição de sentido, de teoria e experiência, de natureza e cultura, desconhecimento e contextos de produção de conhecimento, de universalidade e diferença etc.” (FILHO et al, 2018, S/P)

Na sequência, os referidos autores consideram de grande valia o fato de esse novo formato dispor de outros modelos formativos que envolvem o uso de laboratórios, oficinas etc.; veem nessa modernidade tecnológica um aporte para a filosofia.

Algo que também merece destaque na abordagem destes autores é o fato de entenderem que a Filosofia não se restringe às ciências humanas, sendo que as transcende. Com isso, fundamentam a afirmação exemplificando que há Filosofia da matemática, das ciências exatas, etc. Essa observação corrobora com a ideia de que a BNCC fomenta ainda mais a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, de modo particular a Filosofia. Barra também endossa essa ideia asseverando que:

Além disso, nunca é demais alertar para o risco de a inclusão da Filosofia entre as ciências humanas torná-la refém da agenda própria dessas ciências. Digo isso, em particular, em relação à modalidade escolar da Filosofia e das ciências humanas. Na própria BNCC, ao lançar um olhar para fora da área das ciências humanas, depara-se com objetivos talvez ainda mais próximos da modalidade escolar da Filosofia do que aqueles compartilhados com as ciências humanas. (BARRA, 2018, p. 06).

Na sequência, Barra (2018) toma como exemplo os objetivos da língua portuguesa para o ensino médio trazidos pela BNCC e frente aos quais aduz que os

estudiosos da questão apontam que a formação de leitores não se reduz ao ensino de uma mera técnica de leitura e de decodificação. Sua ideia está em conformidade com o pensamento de Britto, que nos diz que “a especificidade da leitura está (...) na inclusão do sujeito num determinado 'modo de cultura' e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas.” (BRITTO apud BARRA, 2018, p. 06). Desta feita, assevera que:

Não seria exagero dizer que, no atual contexto escolar nacional, a Filosofia é a disciplina que melhor pode cumprir esse projeto de Britto para uma formação sustentável de leitores, pois ela pode, como talvez nenhum outro componente curricular, proporcionar aos jovens uma interação real com a cultura letrada, uma inclusão efetiva num determinado “modo de cultura”, um trânsito sólido entre formas de cultura mais densas e elaboradas por intermédio de textos, no sentido forte do termo. Em outras palavras, há uma agenda factível para um genuíno letramento filosófico. (BARRA, 2018, p 06).

2.3.2. Filosofia como habilidade e competência no Ensino Médio

Como já falamos acima, a BNCC do Ensino Médio destina-se à educação para o desenvolvimento de competências e habilidades. Conforme o próprio documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.08)

Quanto ao conceito de habilidade, Brito (2019) nos diz que a BNCC não define de forma precisa o conceito de habilidade, no entanto, é possível inferir a sua definição a partir do entendimento do conceito de competência. Assim, habilidade é um “tipo específico de competência em que a mobilização de conhecimentos, definidos como conceitos e procedimentos, se tornam práticas cognitivas e socioemocionais” (Brito, 2019, p. 18). A partir da consideração das competências e habilidades, afirma que a BNCC garantiu uma orientação para que haja o educar autônomo e emancipatório.

Conforme o autor em destaque, na definição de competências e habilidades, a BNCC não retirou o telos filosófico que é a base do ideal de autonomia educativa. Oportunamente, o que houve foi a garantia de possibilidade formal do ensino de Filosofia, mesmo numa perspectiva interdisciplinar. Desta feita, nas letras do autor,

O próprio ensinar orientado ao desenvolvimento de determinadas competências e à aquisição de determinadas habilidades pressupõe que a educação básica, como um todo, está orientada por linhas filosóficas específicas capazes de garantir a autonomia de pensamento” (BRITO, 2019, p. 18).

O autor apresenta um quadro que relaciona, a título de sugestão, um campo da filosofia às dez classes de competências definidas na BNCC para a educação básica.

Vejamos:

Quadro 1:

	Competências definidas na BNCC	Classificação filosófica sugerida
01	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Competência em hermenêutica filosófica
02	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Competência em Filosofia da ciência
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Competência em Filosofia da arte e estética
05	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Competência em Filosofia da tecnologia.
06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Competência em Ética e Antropologia filosófica
07	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Competência em lógica e argumentação, ética prática, Filosofia do direito e ética utilitarista.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Competência em fenomenologia, existencialismo e ética das virtudes.
09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Competência em Filosofia política, ética e Filosofia dos direitos humanos.

10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Competência em ética deontológica e principialismo
----	---	--

Fonte: (Brito, 2019, p. 19)

Na sequência, o autor salienta que mesmo reconhecendo que a BNCC possibilita o ensino de filosofia não encontra no documento as condições efetivas para a sua realização. Mas o ideal filosófico foi mantido e cabe aos profissionais da educação juntamente com os órgãos e setores responsáveis buscarem instrumentos pelos quais possam realizar esse ideal.

Ao emprendermos esta análise da história do ensino de Filosofia no Brasil constatamos alguns de seus traços peculiares que puderam ser manifestados ao longo da história, pela influência imposta por fatores históricos, como também sua relação com a realidade escolar de cada momento. Esta vem se desenvolvendo ao longo do tempo amalgamada com as estruturas econômica, política e social efetivadas no Brasil desde o período colonial.

A filosofia, juntamente com o todo que compõe a educação, tem sido submetida às vicissitudes da sociedade e às deliberações das instituições governamentais, fato este que a impôs condições nem sempre condizentes ao espírito filosófico. Este que é por nós entendido como fomentador do bom usufruto do pensamento, da consciência crítica, da busca pela verdade, enquanto fatores para a devida inserção das pessoas no mundo como sujeitos de suas vidas, de sua formação e como responsáveis pela comunidade. A Filosofia é assim também essencial para o comprometimento político dos educandos, se apresentando como parte indissociável do processo educativo, enquanto colunas basilares da sociedade que empreendem a formação de homens e mulheres lúcidos; que não concordam com as injustiças sociais.

Quando dizemos que a filosofia em alguns momentos foi negligenciada em seu ensino, estamos considerando, dentre muitos elementos, a condição que lhe foi imposta pela dualidade do sistema educacional que tem se mostrado ao longo do tempo como traço forte, uma vez que acompanha as desigualdades sociais. Como exemplo disso, vemos em alguns momentos históricos, como o colonial, que a Filosofia foi ensinada às elites, em um âmbito de busca de ascensão social, como também no início do período republicano, em que era considerada um conhecimento requintado, superior, mas sem vinculação com as questões sociais. Vale ressaltar que nesse momento a estrutura educacional ainda mantém a elitização e relega, de forma deficitária, a educação

profissional aos mais pobres, fato que distancia a Filosofia destes e que distanciará de todos em 1971, pela lei 5.692.

O movimento pendular do ensino de Filosofia ao longo de sua história indica a sua falta de consolidação em nosso país. Como nos diz Cartolano,

Enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar as ideias desse humanismo conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar seu empreendimento (1985, p. 80)

Na esteira das palavras de Cartolano e considerando o momento atual para a educação brasileira como um todo e, de modo particular, para a filosófica, em que mais uma vez a ensino de Filosofia retroage, é pertinente à colaboração de Emília Trigueiro quando nos diz que

Assim, considerando que as instituições escolares são formadas por uma combinação de tradições e mudanças, conclui-se que fazer esse percurso histórico foi necessário e importante para a percepção de que ainda são reproduzidos os modelos de quase 500 anos atrás, sendo eles marcantes na escola atual (2019, p. 40).

Ademais, nós educadores e filósofos, encontramos nesse mesmo movimento pendular do ensino de Filosofia no Brasil, a convicção de sua importância, dado o fato que sempre conseguimos, contando com a força de vários segmentos da sociedade, que retorne. Alenta-nos também a constatação de várias atividades filosóficas salutares no âmbito escolar vistas no passado e que se fazem representar no presente por meio de inúmeras atividades benéficas, autênticas e genuinamente filosóficas, validadas pelos estudantes, educadores e pela sociedade. Acreditamos que é necessário, para uma educação de qualidade, que continuemos defendendo o ensino de Filosofia e que este seja nutrido pela sua identidade, peculiaridades e metodologias próprias.

3 O uso e a importância das tecnologias digitais na educação

Dentre as circunstâncias impostas pela pandemia do Covid 19, está a necessidade de trabalharmos na modalidade remota pelas tecnologias digitais. No que tange ao ensino de filosofia, é mais um desafio que lhe ocorre nessa altura de sua longa trajetória e que lhe convida a adaptar-se para que possa continuar fluindo satisfatoriamente, gerando aprendizagem e contribuindo para a formação da consciência crítica dos alunos de ensino médio.

Este momento também é marcado pela Reforma do Ensino Médio e pela pergunta a respeito do lugar que a filosofia estará ocupando nessa nova configuração balizada pela BNCC e pela ideia de formação de habilidades e competências nos educandos.

De modo geral, mediante a consideração da emergência do uso das tecnologias digitais da educação nesse contexto pandêmico, como também de sua relevância comprovada pelo fato de serem há muito tempo reclamadas pela sociedade atual (da informação) e contempladas pela BNCC, as tratamos neste capítulo. Partimos da análise do ensino remoto no período pandêmico, seguido das tecnologias digitais no ciberespaço. Buscamos na sequência apontar a importância da tecnologia para a aprendizagem na sociedade da informação e a relação entre a educação e a cibercultura, culminando com a apresentação do papel do professor frente às mídias digitais.

3.1 O ensino remoto no período pandêmico

Deparamo-nos com um mundo assolado pelos efeitos da pandemia do Coronavírus²². Este tem imposto um cenário desolador onde as pessoas sofrem pelo afeito

²²A Organização Mundial de Saúde declarou na tarde de hoje, dia 11 de março, pandemia de coronavírus. Até a coletiva de imprensa realizada às 13h30, horário de Brasília, os dados sobre da contaminação do vírus eram: 118 mil casos em 114 países, com 4.291 pessoas mortes, a maioria delas na China, país origem do Covid-19 (1). Nas últimas duas semanas, o número de casos de COVID-19 fora da China aumentou 13 vezes e o número de países afetados triplicou. Esta é a primeira pandemia causada por um coronavírus. Mais de 90% dos casos estão em apenas quatro países, e dois deles – China e República da Coreia – têm epidemias em declínio significativo. Todos os países devem encontrar um bom equilíbrio entre proteger a saúde, minimizar as perturbações econômicas e sociais e respeitar os direitos humanos. (SBMFC, 2020, s/p).

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China

direto da doença quando infectadas (milhares de pessoas infelizmente têm morrido em todo o mundo) ou com outros inúmeros efeitos em decorrência do confinamento que ela impõe; dentre os quais destaco o abalo econômico que tem gerado desemprego e, conseqüentemente, a fome e a violência que vitimam principalmente os mais pobres e os que estão em situação de vulnerabilidade. Contudo, nos perguntamos: toda essa situação caótica deve-se somente ao efeito do vírus? Ou além de sua inerente letalidade potencializada pela facilidade de contágio há outros fatores que amplificam seu efeito destrutivo? Será que tais fatores não são impostos pela sociedade capitalista neoliberal que tende a fragilizar a maior parte da população mundial pela imposição da desigualdade social? Santos nos assevera que:

Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje. (2020, p. 06)

Contando ainda com a análise de Santos quando destacamos a potencialização da crise pelo capitalismo, vejamos o que ele diz abaixo:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. Neste capítulo, porém, analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. Proponho-me analisar a quarentena a partir da perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido com estas formas de dominação e imaginar, também da sua perspectiva, as mudanças sociais que se impõem depois de terminar a quarentena. São muitos esses coletivos sociais. Seleciono uns poucos. (2020, p. 15)

Esse contexto pandêmico com o imperativo da quarentena impôs à educação aulas remotas²³ em todo o país, nas esferas pública e privada. Uma nova realidade que

e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (BRASIL, 2020, s/p)

²³ “Portaria MEC nº 343 DE 17/03/2020. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas

surpreendeu e exige adaptação de todos os envolvidos. A novidade é desafiadora por determinar o uso de recursos tecnológicos para sua efetivação e pelo fato atípico das aulas se darem a distância. Ela antagoniza com a ideia clássica de escola como espaço físico onde os sujeitos do ato educativo interagem diretamente e a configura como espaço coletivo de aprendizagem. Muitas das práticas educativas inclusive são possibilitadas pela presença física de ambos, como as atividades esportivas, por exemplo. Nas palavras de Novo,

As aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. Aulas remotas oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância. Normalmente, as lições são encaminhadas às turmas pelos professores de cada matéria, no mesmo horário da aula presencial. Aula remota e educação a distância são a tendência do momento para dar continuidade ao ano letivo em meio às restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Com a suspensão das aulas presenciais, o Ministério da Educação, em caráter excepcional, divulgou e tem prorrogado uma portaria que autoriza a retomada das disciplinas em andamento por meio de aulas on-line e atividades remotas. A medida é válida para universidades federais, faculdades privadas e outras unidades de ensino”. (NOVO, 2020, s/p).

São inúmeros desafios, podemos citar também a falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte expressiva de alunos e também de professores, fato que também evidencia as disparidades socioeconômicas capitalistas que nesse acaso afetam diretamente a aprendizagem. Isto é, quando se trata de ensino remoto a qualidade da aprendizagem vai depender em grande medida dos recursos mencionados. Vale ressaltar também que além desses recursos outros fatores impõem força, como moradia (há na casa espaço apropriado para aprendizagem?), capacidade operativa, dentro outros fatores. Quanto à situação do ensino remoto no Ceará, vejamos o que Andrade diz na Edição 09 de julho de 2020 do Jornal O povo:

Com impactos em todas as atividades - já dura mais de 50 dias a suspensão das aulas presenciais devido ao combate à pandemia de Covid-19 -, não há previsão de reabertura das escolas do Estado. Desde 19 de março, por determinação governamental, as instituições de ensino passaram a se valer de estruturas digitais para tornar possível a continuidade do processo de aprendizagem de crianças e adolescentes da educação básica. Contudo, as experiências de implementação de atividades remotas vem tornando cada vez mais expostas as disparidades dentro dos sistemas educacionais. Enquanto as escolas da rede privada de ensino já se valiam de plataformas online para apoiar a aprendizagem, com atores escolares já familiarizados às ferramentas, as redes públicas municipais têm menos de 50% dos municípios com escolas mantendo atividades de ensino remoto, devido, sobretudo, à dificuldade de acesso à internet de cerca de 40% dos alunos, conforme estimativas da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-CE). Já a rede

presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017”. (BRASIL, 2020)

estadual vivencia empecilhos semelhantes aos dos municípios, ainda que de forma menos profunda. Com alunos no último ano do Ensino Médio, a preocupação se concentra em como o futuro ingresso no Ensino Superior poderá ser prejudicado, caso o isolamento se prolongue. (ANDRADE, 2020, s/p)

O ensino remoto teve início no Ceará com a interrupção das aulas presenciais que se deu com o decreto estadual 33.510 de 16 de março de 2020, que se apresenta nos seguintes termos: “Art. 3º III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março” (CEARÁ, 2020) .

De lá para cá o governador vem renovando essa medida de modo que, como podemos ver pelo último decreto, 33.796 de 08 de novembro de 2020, destinado à região do Cariri, continua até a data atual. A saber:

Art. 10. Os municípios integrantes da Região de Saúde Cariri permanecerão na Fase 4 do Processo de Abertura Responsável das Atividades Econômicas e Comportamentais no Estado do Ceará. § 1º Nos municípios da Região de Saúde Cariri, permanecem vedado(a)s: IV - as aulas presenciais em universidades e nas escolas da rede de ensino público e privado do Estado. (CEARÁ, 2020, s/p)

No dia 21 de dezembro de 2020, o site o oficial do Governo do Estado do Ceará divulgou medidas concretas tomadas para que professores e alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários às aulas remotas. O texto diz que:

O Governo do Ceará adotou providências concretas para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem diante do cenário de pandemia. A necessidade de distanciamento social exigiu uma série de adaptações na dinâmica educacional, sobretudo na relação entre professor e aluno, e uma delas foi a prática do ensino remoto. Entre as ações assumidas pelo Governo para que as atividades pudessem ser realizadas de forma satisfatória, e visando à promoção da equidade, foram adquiridos 347 mil chips com pacote mensal de 20GB de internet móvel para os alunos. O investimento estadual, somente nos primeiros seis meses da iniciativa, será de R\$ 29,4 milhões. Ao todo, serão beneficiados 338 mil estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e de 1ª à 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas do estado, somados a 8.959 alunos de baixa renda que cursam o Ensino Superior nas universidades Estadual do Ceará (Uece), Regional do Cariri (Urca) e Estadual Vale do Acaraú (UVA), além do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec) e das Faculdades de Tecnologia Centec (Fatec). O Governo do Ceará também buscou formas de apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores. Com o objetivo de melhorar a qualidade da transmissão das aulas virtuais, foram adquiridos kits de gravação para todas as 728 escolas públicas estaduais, incluindo os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas), além dos 13 Centros Cearenses de Idiomas (CCIs). O investimento total foi de R\$ 5,6 milhões. O kit é composto de computador, câmera e tripé. (CEARÁ, 2020, s/p)

Por último, foi publicado no diário oficial de 11 de janeiro de 2021 a Resolução nº 487/2020, que:

Altera o artigo 2º da Resolução CEE nº 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo dos anos de 2020 e de 2021, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. Art. 1º Altera o artigo 2º da Resolução CEE nº 481, de 27 de março de 2020, que passa a ter a seguinte redação: Art. 2º O regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) poderá ser estabelecido, a critério das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e de educação superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará, até 31 de dezembro de 2021. (CEARÁ, 2021, s/p)

Considerando, então, todo esse tempo em que o estado do Ceará está executando o trabalho remoto, convergiremos nossa pesquisa para a análise das tecnologias da educação.

3.2 As tecnologias digitais no ciberespaço

Vivemos um momento excepcional em que a pandemia nos impôs um trabalho remoto e, concomitantemente, uma busca imediata (penso que por parte da maioria dos/das professores/as) de atualização de conhecimento das mídias digitais. Acreditamos que essa atualização, reconhecimento da importância e apropriação de tais recursos sejam imprescindíveis não só nesse momento pandêmico, mas também após esse momento, uma vez também que (assim pensamos) estávamos um tanto estagnados nesse quesito. Em 1999 Pierre Lévy já afirmava que vivíamos um novo dilúvio, que é o das informações, que cresce de forma exponencial, explosiva, cada vez mais acelerada. Para ele, vivemos em um ciberespaço onde a cibercultura impõe formas culturais completamente diferentes dos tempos passados. Assim, cabe-nos a capacidade de oportunizar um processo educativo que transforme tais informações em conhecimento de fato, pautado pelo senso crítico; eis um desafio! Lévy define o ciberespaço²⁴ como:

O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações

²⁴“O ciberespaço é o ‘hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante’; é o “ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes’; é o ambiente que ‘não tem controle centralizado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa, desordenadamente, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, permitindo agregações ordinárias, ponto a ponto, formando comunidades ordinárias” (LEMOS apud SILVA, 2008, p.71)

provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século”. (LEVY, 1999, p. 92-93)

Então, o ciberespaço há tempos vem nos envolvendo progressivamente e neste momento pandêmico tem se evidenciado com mais força dada a necessidade de nele nos lançarmos com mais profusão mediante a necessidade de que a comunicação seja a distância; no nosso caso, que as aulas sejam remotas. Assim, está sendo de suma importância o usufruto desse espaço de comunicação disponibilizado pela internet, das inúmeras utilidades que oferece, dessa realidade hipertextual que se expande cada vez mais acompanhando o aumento constante da capacidade de memorização de informações digitais por parte dos computadores.

O conhecimento digitalizado tem um fluxo cada vez maior, mais rápido, preciso, adaptável e interativo. Desta feita, observamos que o ciberespaço traz em seu cerne o pendor de agregar de forma sinestésica e interfaceada tudo que já existe enquanto recursos destinados à construção e transmissão da informação e do conhecimento.

O ciberespaço traz consigo a cibercultura que, nas palavras de Lévy, “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999, p. 15-16). Para Rodrigues (2020), na esteira do pensamento de Lévy (1999), é uma relação que se estabelece entre a informação, os valores e os conceitos que evoluem em meio a sociedade. De forma que tanto a informação pode alterar os valores de uma sociedade, como os conceitos e anseios de uma sociedade podem alterar a maneira de lidar com a informação. Conforme Margarites e Sperotto, “as redes abrem espaço para novas formas de colaboração e compartilhamento, favorecendo o aparecimento de diferentes referências e modos de vida”. (2011, p. 13).

Mesmo reconhecendo a gama de problemas que giram torno do desenvolvimento das tecnologias da informação, Lévy (1999) enaltece seu lado positivo, considerando que esse desenvolvimento permite uma maior expressão da humanidade dos indivíduos e o encontro entre ambos, independente das diferenças e das distâncias. Em suas letras:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja "bom". Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os

filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (1999, p 10)

Ele nos diz que “as telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descoberta pacífica das diferenças” (LÉVY, 1999, 12). Ressalta que essa realidade traz consigo uma onda de esperança, uma resposta razoável ao crescimento demográfico, por oferecer aos humanos “o fino enredamento (...) de todos os horizontes em um único e imenso tecido aberto e interativo” (LÉVY, 1999, 12).

Contudo, precisamos ressaltar que essa realidade pautada pela urgência de acesso ao ciberespaço e à cibercultura ainda é marcada por dificuldades enfrentadas pelos mais pobres. Conforme a afirmação de Kenski (2012), o desenvolvimento e a riqueza estão condicionados a um espaço onde há a predominância das mais novas tecnologias, se desdobrando na economia, na cultura e na sociedade. Aqueles que não têm os meios de acesso a essa nova realidade são os excluídos, os subdesenvolvidos. Está emergindo uma nova ordem geográfica em que importa menos onde o sujeito habita, já que se impõe como mais importante as condições de acesso às novas realidade tecnológicas. Conforme a autora nos fala,

Para Lyotard (1988 e 1993), (...) o grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia. Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. (KENSKY, 2012, p. 18)

Desta feita, a autora acima reconhece que a educação se encontra inserida nessa seara com o dever de adaptar-se e apropriar-se dos recursos tecnológicos de forma crítica. Ela afirma que a ação docente está sendo diretamente impactada por um novo cenário que impõe uma nova relação entre o conhecimento, o professor e a forma como as tecnologias são exploradas para que haja aprendizado.

3.3. A importância da tecnologia para a aprendizagem na sociedade da informação

Vivemos na chamada sociedade da informação onde as formas de aprender passam, necessariamente, por profundas transformações. Em meio a tais, segundo Assmann (2005), é necessário que abracemos as tecnologias ao passo que nos distanciamos tanto do tecnologismo ingênuo como de uma postura que tenda a rechaçar medrosamente a técnica. Há um meio termo que deve ser abraçado em nome de uma aprendizagem eficaz e autônoma. Desta feita, não há espaço para o receio de que a tecnologia vem suplantar a personalidade, anestesiar a consciência e ameaçar a subjetividade; como também para o medo do professor ser superado, como trataremos melhor a frente.

O autor supracitado concebe a sociedade da informação como a que está amplamente utilizando tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação, em um universo versátil que gera inovações em âmbito comercial, social e jurídico, que redimensiona copiosamente a vida da sociedade em todas as suas dimensões.

Ponderadamente, o autor ressalta que a sociedade da informação está ainda em processo de constituição de modo que é almejado um tempo em que não haverá exclusão social que cerceie o acesso dos menos favorecidos aos meios de informação. Para isso, é necessária uma dimensão social, políticas públicas encabeçadas pelo Estado imbuídas de uma ética da solidariedade que garanta o acesso a todos. Ressalta também que o que deve caracterizar a sociedade da informação não é a mera disponibilização crescente de informação, mas um processo amplo e contínuo de aprendizagem; nesse ínterim, a informação entra como matéria prima a ser classificada, analisada, estudada e processada para que haja conhecimento de fato.

Quanto às políticas públicas, Assmann assevera que:

No acesso a sociedade da informação as políticas públicas podem fazer a diferença. Para que sejam aproveitadas todas as vantagens econômicas e sociais do progresso tecnológico e melhorada a qualidade de vida dos cidadãos, a sociedade da informação deve assentar nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos, o que só será possível se todos tiverem acesso a uma cota parte mínima dos novos serviços e aplicações oferecidos pela sociedade da informação. (...) São necessárias políticas públicas que possam ajudar-nos a nos beneficiar das vantagens do progresso tecnológico, assegurando a igualdade de acesso à sociedade da informação e uma distribuição equitativa do potencial de prosperidade. (...) O caráter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Por isso, não é legítimo abandonar os mais desprotegidos e deixar criar uma classe de infoexcluídos. (2005, p. 17).

Ainda segundo Assmann (2005), as TIC's não são mais apenas meros instrumentos, segundo uma visão tradicional mais atrelada ao passado, mas um conjunto de elementos ativos. Antes eram meros agentes potencializadores dos sentidos humanos,

hoje se destinam a ampliar o nosso potencial cognitivo e se manifestam em um entrelaçamento complexo e cooperativo entre nós e a máquina/técnica. Desta feita, nos encontramos interligados enquanto agentes cognitivos humanos no desenvolvimento do conhecimento, enquanto também os sistemas interagentes artificiais se mantêm em mútua cooperação. Juntos compomos e promovemos uma parceria que gera novas formas de pesquisa e promove novas formas de aprendizagem²⁵. Moran colabora com essa abordagem dizendo que:

As tecnologias caminham para a convergência, a interação, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes no mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular (que serve para falar, enviar torpedos, baixar músicas). A digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo, traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam de espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados. Na educação, o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, pela internet. E a educação a distância cada vez aproxima mais as pessoas, pelas conexões em tempo real, que permitem que professores e alunos falem entre si e formem pequenas comunidades de aprendizagem. As tecnologias são meio, apoio, mas, com avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformam-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação. (2012, p 89-90)

A hipertextualidade é um auxílio tecnológico que garante autonomia ao estudante, uma autonomia imprescindível a torná-lo gestor de seu próprio processo de aprendizagem, que assim poderá ser livre e criativo na interação com outros aprendentes. Segundo Assmann, “a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais” (2005, p. 23).

Contra possíveis objeções da parte de quem venha questionar essa nova forma de aprendizagem, argumentando que deteriora o caráter genuinamente humano que a

²⁵ Com relação à interatividade que entre nós e a máquina na promoção do conhecimento contamos com o fator hipertextual da tecnologia. O hipertexto, segundo Araújo, “está relacionado à própria evolução da tecnologia computacional quando a interação passa à interatividade, em que o computador deixa de ser binário, rígido e centralizador, para oferecer ao usuário interfaces interativas. Vem auxiliar o ser humano na questão da aquisição e assimilação do conhecimento, pois tal como o cérebro humano, ele não possui uma estrutura hierárquica e linear, sua característica é a capilaridade, ou melhor, uma forma de organização em rede. Ao acessarmos um ponto determinado de um hipertexto, conseqüentemente, outros que estão interligados também são acessados, no grau de interatividade que necessitamos. Ao navegar pela internet vamos encontrando endereços de sites, palavras sublinhadas, ícones piscando, e muitos outros atrativos que nos levam a clicar com o mouse e abrir diversas janelas, pois bem, este é o chamado efeito hipertextual no ciberespaço. Da mesma forma pode acontecer num documento de texto (Word, Página na internet), onde se inserem palavras-chaves que levam a outros textos ou imagens. O hipertexto permite ao leitor decidir o rumo a seguir na sua viagem pela leitura, tornando o tempo e o espaço, em relação à construção textual, flexível”. (ARAÚJO, S/D, S/P)

envolve, o autor citado ressalta que o dado humano está salvaguardado. O que agora há é, segundo Link-Pezet (apud ASSMANN 2005, p. 24), uma “auto constituição ontológica de um novo sujeito a partir dos seus objetos”, objetos estes que agora são flexíveis e cooperantes.

Se há algo que ainda se rende às linguagens tecno-formais é a criação de memórias mecânicas, contudo, salvaguardando o potencial humano, há as habituais amostras de descobertas imprevistas, isto é, não decorrentes de programações prévias, que se dão a partir da manipulação desta memória por parte do agente humano. Como aduz Assman,

É essa versatilidade criativa que muitos autores se referem quando usam conceitos como auto-organização e emergência para referir-se às inovações criativas do conhecimento, que se tornaram possíveis mediante à cooperação humana com organizações hipercognitivas hipertextuais nas máquinas inteligentes. (2005, p. 24)

O autor em destaque trata a formação do conhecimento atual considerando a passagem do pensamento formal para o pós-formal. Aquele se dá em um processo dialético mediante o encontro entre o pensamento lógico de caráter racionalista e a experiência sensorial; este se mostra por “aspectos aleatórios, nas turbulências neuronais, nas perturbações imprevistas da atenção, nos elementos de indeterminação, enfim, na dinâmica de constante mudança propiciada por novos de retroalimentação (...)”. Isto é, o autor se refere ao movimento de nosso sistema cognitivo que já é simulado parcialmente pela inteligência artificial, concebendo que esse encontro impacta em muito a forma como o conhecimento está sendo gestado na atualidade. Ressaltamos que com isso não estamos diante do indeterminismo do conhecimento, mas da intercolaboração de vários agentes pela mediação da tecnologia²⁶. Lopes colabora com essa discussão afirmando que:

Eles exigirão a colaboração de uma nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento que significa aprender a buscar o saber. A construção do conhecimento, antes centrado preferencialmente na razão, necessitará se refeita. As tecnologias digitais favorecem novas interações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções. Estas mudanças não provocam a destruição do que foi anteriormente construído pela escola, mas exigem a superação de ações antagônicas e visões fragmentadas do conhecimento. Não se pretende anular tudo que a escola já produziu, mas, a partir destas conquistas, realizar uma reestruturação do processo educativo. (2005, p 34-35)

²⁶Assmann (2005) ainda ressalta que é sempre necessária uma abordagem filosófica em torno de conceitos que se sobressaem quando tratamos da tecnologia da informação, por exemplo: emergência e auto-organização (algo supostamente espontâneo). Isto é, a discussão não pode se restringir ao campo técnico e operacional, mas deslocar-se para o plano das questões filosóficas, como ética e política. A saber, “que tipo de níveis decisórios não podem ser ‘delegados’ à crescente ‘relativa autonomia cognitiva’ dos sistemas multiagentes eletrônicos”. (2005, p.30).

A autora em destaque se contrapõe a uma estrutura escolar centrada na transmissão de informações por parte do professor, na postura meramente receptiva por parte dos estudantes e que utiliza a tecnologias somente como auxílio. Assim, urge que se estabeleçam novas formas de ensinar e aprender em um novo contexto escolar que utilize de forma adequada as tecnologias digitais, reconhecendo que estas remodelam e dão um novo significado à aprendizagem em sua completude.

Ainda conforme Lopes (2005) há a necessidade de que os termos aprender e ensinar sejam ressignificados mediante a consideração da complexidade imposta pelo redimensionamento do espaço, tempo, circulação, organização e meios de armazenamento do conhecimento. De tal forma, atualmente é inadequado oferecer ao ser humano uma aprendizagem individualizada que só reconheça dois polos: ensinar e aprender. É imprescindível que reconheçamos muito além disso os processos cooperativos de aprendizagem em que de modo vital os sujeitos²⁷ interajam em um processo de coautoria. Com isso, as tecnologias digitais reclamam um ambiente educacional no qual se estabeleçam relações que engendrem variados meios de interação.

A referida autora, pela apreciação do contexto atual, concebe o ser humano como um coletivo auto-organizado. A saber:

Além da reconfiguração dos saberes que as tecnologias impõem, estas também estão implodindo o ideal humanista de um homem individual, autônomo de identidade e subjetividade, ou seja, há uma profunda desconstrução da concepção do sujeito iluminista, racional, de identidade una. Cada sujeito não é só a expressão de sua individualidade, mas também da coletividade, pois o eu só se produz nas relações e interações com os demais. O determinismo, característica das teorias e práticas educativas, dá lugar à interatividade e ao não determinado e imprevisto. (LOPES, 2005, p.37)

Ao passo que reconhece a coletividade que envolve o sujeito, Lopes (2005) chama também atenção para o fato de que a aprendizagem não acontece somente no momento de consciência, mas, e principalmente, de forma inconsciente, por meio dos sentidos e desejos. Assim, pelas emoções, o sujeito constrói o conhecimento de forma prazerosa e criativa. Há de considerarmos “a complexidade bio-socio-genética do conhecimento. Não é mais possível ignorar importantes conceitos como auto-organização, a complexidade, os sistemas dinâmicos e adaptativos, entre outros” (Lopes,

²⁷ “O ser humano não dispõe de uma soberania interna, pelo contrário, está mergulhado em uma coletividade, construída de autores humanos e técnicos. O homem é plural, diverso, descentrado, um labirinto composto através das interações que estabelece. Ou seja, o homem emerge do novo que caoticamente surge” (LOPES, 2005, p. 38)

2005, p. 40). Assim posto, nos vemos diante de uma realidade escolar que precisa abraçar as tecnologias digitais e com isso ressignificar todas as ações educativas, sabendo que “esta nova forma do ambiente escolar emergirá das relações sociais entre elementos humanos e técnicos e a natureza” (LOPES, 2005, p. 39).

3.4. A educação em sua relação com a Cibercultura

A relação entre a cibercultura e a educação envolve também a nova relação com o saber, conforme Levy (1999). Para o autor, ao refletirmos sobre os sistemas de educação precisamos levar em consideração os dados peculiares da contemporaneidade no que diz respeito ao saber. Nesse caso, primeiramente nos deparamos com a sua velocidade com que surge e se renova e que assim também nos obriga (enquanto profissionais, intelectuais, etc.) a sempre buscarmos nos reinventar na busca de aprender e transmitir conhecimento. Levy também constata que, nesse ínterim, o ciberespaço também comporta

tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem: — novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados, — novos estilos de raciocínio e de conhecimento (...). (LÉVY, 1999, p. 157).

O autor nos chama atenção para as peculiaridades do universo atual marcado pelo avanço tecnológico mostrando-nos que ele indiscutivelmente impacta todos os elementos que dizem respeito à prática educativa, a saber: memória, imaginação, percepção, raciocínios. Isto é, dados essencialmente humanos, mas que são potencializados e lhes são garantidas inúmeras formas de acesso pela tecnologia da educação e informação. Estamos, então, diante de dados biológicos que se alargam pela tecnologia, assim se mostrando evidente a indissociabilidade entre tal recurso e as práticas educacionais.

Kenski, corrobora com essa concepção, ressaltando o quanto a tecnologia viabiliza a aprendizagem e a interação entre as pessoas, afirmando que:

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade

de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário. (KENSKI, 2012, p. 47)

Conforme a autora, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), sendo bem utilizadas, alteram a atuação tanto de professores como dos alunos de modo a melhorar significativamente os níveis de aprendizagem. Contudo, ela constata que ainda não há uma devida utilização das TIC's na realidade educacional brasileira. A sua devida utilização vai bem além do mero uso de internet e computadores, por exemplo. O que é visto, são professores que utilizam tais recursos de forma isolada, seriada, restrita ao espaço da sala de aula e aos limites da disciplina que ministra. É necessário que sejam compreendidos e devidamente incorporados pedagogicamente. Kenski assevera que:

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender. A sua história de vida, os acontecimentos anteriores, os objetivos que definiram a sua participação em uma disciplina e a sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. As mediações feitas entre o seu desejo de aprender, o professor que vai auxiliar você na busca dos caminhos que levem à aprendizagem, os conhecimentos que são a base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso a esses conhecimentos, bem como as articulações com eles configuram um processo de interações que define a qualidade da educação. (KENSKI, 2012, p. 46)

E ressalta que o mal usufruto das TIC's pode gerar efeitos adversos e aponta que um dos motivos de haver tais ações docentes mal-sucedidas é a falta de formação pedagógica para o uso das tecnologias para os professores. Dessa forma, uma aula por mais que conte com recursos tecnológicos pode continuar sendo uma aula enfadonha que segue os moldes tradicionais, “em que esses profissionais do ensino estão mais preocupados em usar as tecnologias que têm a sua disposição para ‘passar o conteúdo’, sem se preocupar com o aluno, aquele que precisa aprender” (KENSKI, 2012, p. 57).

Quanto a uma educação que reconhece a importância do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes como condição de aprendizagem genuína e que descredibiliza uma educação bancária destinada a uma mera transmissão de conhecimento, Moran (2012) colabora com a discussão dizendo que o conhecimento não é algo que se imponha, mas que se constrói, e que a educação tem como principal desafio buscar o desenvolvimento nos alunos ao longo dos anos a curiosidade, a motivação e o gosto em aprender. Para que haja esse gosto é preciso o desejo de aprender e sentir-se capaz de fazê-lo. Isso demanda, além da capacidade de ler e escrever, a de fazer análise,

comparação, síntese, organização de ideias e sua aplicação, tudo num ambiente que há estímulo e espaço para a liberdade. Em suas letras,

Numa escola autoritária, pode haver domínio técnico, mas é muito difícil despertar a curiosidade, o gosto por aprender. O conhecimento constrói-se no clima de estímulo, de colaboração, até de uma sadia competição. O professor não pode conhecer pelo aluno; pode informá-lo, ajudá-lo, aprender com ele, mas quem desenvolve níveis mais superficiais ou profundos de conhecimento é cada pessoa. O aluno aprende, o professor também, juntos. (MORAN, 2012, p. 43)

Para que haja, então, uma educação que reconheça o engajamento ativo tanto de professores como de alunos no usufruto das tecnologias, aulas atrativas e promotoras de conhecimento, o autor supracitado defende a necessidade de haver capacitação para os docentes, funcionários e alunos; ressalta que essa capacitação tem que ser contínua e que priorize a aprendizagem na prática.

3.5 O papel do professor frente às mídias digitais

Frente às novas tecnologias, conforme Lopes (2005), o papel do professor está alterado. Cabe a ele agora empenhar-se em promover um processo educativo embasado na interatividade e na criatividade. Deve abdicar de uma autoridade unilateral e centrar-se no propósito de ser um condutor de caminhos; se destacar por ter a capacidade de promover discussões, dúvidas e permitir que seus discentes vislumbrem a possibilidade de existência de múltiplos itinerários que podem ser percorridos no processo de aquisição do conhecimento. Então, o docente é alguém “que simplifica a caminhada, indica caminhos, expandindo as possibilidades de aprender. Auxilia o aluno a percorrer os mais variados tipos de caminhos para a construção do conhecimento” (LOPES, 2005, p. 41).

A referida autora prossegue analisando a atuação do professor frente às interfaces, isto é, toda tecnologia digital. Espera-se que esta interface permita interação de forma transparente, fácil e eficiente, que de tão eficaz e simples sua presença seja quase imperceptível. Semelhante à interface digital, encontra-se o professor “que, no estabelecimento de suas mediações entre o aluno e as informações, é alguém essencial, pois dá a direção, indica caminhos, facilita a construção e a aquisição dos conhecimentos de uma forma simples e clara” (LOPES, 2005, p. 41). Contamos também com a contribuição de Miranda et al que afirmam que:

A tecnologia tornou-se uma aliada quando o assunto é processo ensino-aprendizagem; é uma ferramenta para ajudar a personalizar as atividades em sala de aula; além disso, facilita no processo de aquisição de conhecimento dos alunos e professores. (...) Contudo, é importante ressaltar que a tecnologia não

substitui e nem diminui a presença do professor em sala - apenas modifica seu papel nessa nova concepção de aprendizagem. Conclui-se que esse novo cenário de aprendizagem favorece uma educação em que o aluno é o centro do processo, o professor é o mediador do conhecimento e, portanto, precisa mostrar aos alunos que existem diferentes formas de aprender e construir conhecimento. (2020, p. 01)

Lopes (2005) ressalta que quando fala em simplicidade não está se referindo a ações simplistas que decorram dos educadores; longe disso, o docente necessitará buscar parcerias que promovam aprendizagem de modo interativo e criativo, almejando que o educando se desenvolva da forma mais completa possível. Para isso, precisa compreender melhor a realidade e promover ações educacionais mais inovadoras, passando pelo reconhecimento do aprendente como um coautor que mantém com os demais relações e interações com o seu meio. Em suas letras, “as tecnologias digitais são mais compatíveis com um conjunto de aprendizagem permanentemente aberto, em contínua construção e reconstrução, um processo continuamente aberto e composto de interdependências entre agentes humanos e técnicos” (LOPES, 2005, p. 42).

Nesse ínterim, urge que o professor desenvolva metodologias que partam da concepção de que a aprendizagem se dá por relações integradas e dinâmicas, em espaços abertos e interativos, que reconhecem as mais variadas dimensões humanas e que almejem a promoção da autonomia do educando. Tal autonomia é construída mediante o diálogo entre o sujeito e o meio, pela associação de conhecimento e prática, em um processo de complementação entre esses elementos. Condizendo a esta ideia, Morin nos diz que,

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (2000, p. 55)

Ainda na esteira do pensamento de Lopes (2005), o professor, uma vez se reconhecendo como interface, mediador, e que a aprendizagem se dá em espaço aberto de modo construtivo e dialógico, que o conhecimento surge a partir de ações entrelaçadas de exploração e construção coletiva e individualmente, assume duas novas funções, a saber: o de promotor de associações e vínculos e de sensibilidades.

A autora metaforicamente atribui ao professor o papel de promotor de associações numa educação que conta com mídias digitais a função de um link, pois este “estabelece elos e vínculos de um espaço-informação com vários outros e vice-versa”

(LOPES, 2005, p. 44-45). Assim ela fala que “o papel do professor não pode estar restrito à função de anunciador de informações. Há funções mais preciosas, como o de organizador de ambientes de aprendizagem com o maior número possível de aberturas para que o aluno trilhe o caminho do aprender” (LOPES, p. 45).

Nesta perspectiva, com relação à organização de ambientes de aprendizagem, vale citar os Modelos de Rotação apresentados por Horn (2015), como forma de inspiração de ações pedagógicas a serem executadas na modalidade remota. Estes compreendem:

a) Rotação por estação - nessa estação, os alunos fazem um rodízio de acordo com a agenda do professor, sendo, pelo menos, uma delas, tarefas *on-line*, sendo que as demais podem ser atividades escritas em papel, pequenos projetos, instruções individualizadas e trabalhos em grupo; b) Laboratório Rotacional é semelhante à Rotação por estação. Nessa estação, os estudantes são encaminhados para o laboratório de informática, para a parte do ensino *on-line*. A ideia, nesta estação, é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o acompanhamento *on-line*; c) Salas de aulas invertidas - são assim denominadas porque invertem completamente a função normal da sala de aula; os estudantes têm lições ou palestras *on-line*, de forma independente, seja em casa ou durante o período de realização de tarefa; os estudantes ainda aprendem por meio de aulas expositivas e, muitas delas, em versões *on-line* como, por exemplo, vídeos caseiros; d) Rotação individual - numa rotação individual, os estudantes alternam num esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um *software*, ou um professor, estabelece o cronograma de cada aluno, de acordo com suas necessidades individuais; 1. O Modelo Flex é uma modalidade em que os alunos se movem com flexibilidade com o computador ou em pequenos grupos; 2. O Modelo À la carte é a forma mais comum de ensino híbrido; pode ser utilizado em qualquer curso ou disciplina literalmente *on-line*, enquanto frequenta o ensino presencial; 3. O Modelo Virtual Enriquecido ocorre basicamente *on-line*; os encontros presenciais ocorrem de maneira agendada entre tutores e alunos. (HORN, apud MIRANDA et al, 2020, p. 04-05)

Vale considerar também que muitos alunos têm muito a nos ensinar no que tange às tecnologias digitais e é de suma importância valorizarmos esse saber e tomá-lo como ponta de lança para o diálogo. E, conforme asseveram Moran, Massetto e Behrens, “com as novas tecnologias, o diálogo tronar-se-á muito mais frequente e contínuo, com outra dimensão de espaço e tempo (não só encontro semanal com os alunos, durante as aulas)”. (2010, p. 169). Isto é, dependendo da disponibilidade do professor, os alunos poderão contactá-lo a qualquer hora, independentemente de onde estejam.

Já o professor como promotor de sensibilidades neste mesmo universo é aquele que se empenha em fazer com que a informação flua e que o conhecimento seja construído de modo particular pelo aluno. Assim, cabe “ao professor auxiliar o aluno a organizar as informações, desenvolver análise crítica, reflexão criativa (...)” (LOPES, 2005, p. 45).

Trata-se de reconhecer o aluno em sua integralidade, que seus sentimentos, emoções, sentidos e razão são imprescindíveis para que haja aprendizagem. Conforme a afirmação de Moran, Massetto e Behrens, “esse conceito de aprendizagem tem a ver com o conceito de desenvolvimento do ser humano como todo, em suas diferentes áreas: área de conhecimento, de sensibilidade, de competências e de atitudes e valores” (2010, p. 140).

Nesse contexto, o professor bem conduz a aprendizagem quando apresenta ambientes coletivos, que disponham de várias possibilidades para o aluno fazer seu caminho como alguém que se reconhece como inteligente e capaz. Para que isso ocorra, é essencial que se despoje de uma postura de sábio, detentor do saber, e assuma a função de representante da coletividade aprendente. Como diz Moran, Massetto e Behrens, “e o professor, como fica nesse processo? Desaparece? Absolutamente. Tem a oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, a facilitador, o incentivador e o motivador dessa aprendizagem” (2010, p. 140). E ainda, conforme Moran, “é um articulador de aprendizagens ativas, um conselheiro de pessoas diferentes, um avaliador de resultados. Seu papel é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola convencional” (2012, p. 150).

Moran (2012) salienta que o uso das mídias digitais demanda da parte do professor o desenvolvimento de várias competências, conforme passaremos a tratar. A primeira que podemos citar é que esteja capacitado a utilizar os recursos tecnológicos, que saiba gerenciar o tempo de atividades a distância em uma combinação com o tempo da presencial. Há também a necessidade de que ele oriente seus alunos a fazer pesquisa pela internet de modo a encontrar os melhores materiais e saber distinguir informações relevantes de informações irrelevantes. Isso suscita auxiliá-los a aprender a perguntar, a se deterem em questões importantes, a disporem dos devidos critérios para escolher os sites e páginas da internet e comparar os textos que forem encontrando. Inspira também que proponha temas interessantes e que indique um itinerário de pesquisa que parta dos níveis mais simples para os mais complexos, “e assim ajudar o aluno a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas, e uma organização semântica contínua” (MORAN, 2012, p. 104).

Nesse tocante, analisando metodologicamente, precisa equilibrar dois momentos distintos, que são o de organização e de “provocação”. Isto em virtude de considerar que o ato de educar nessa seara digital é “ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar uma síntese coerente, mesmo que momentânea, dessas

informações e compreendê-las. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar.” (MORAN, 2012, p 101)

Na sequência, o referido autor cita um segundo passo a ser dado nesse processo, que é o necessário questionamento dessa compreensão, um tensionamento que vise superá-la de modo a gerar novas sínteses, como também novas oportunidades e formas de compreensão. Nesse ínterim, o professor se apresenta como questionador, criador de tensões produtivas.

Souza (2016), na esteira do pensamento de Prensky (2010), presente na obra *Teaching Digital Natives — Partnering for Real Learning*, defende a Pedagogia da Parceria, que consiste em um meio de trabalho coletivo como forma de promover a aprendizagem dos alunos. Destaca que tem que ser reconhecida a força de ambas as gerações representadas por professores e alunos, ambas podem contribuir para o desencadeamento do processo de aprendizagem. Esse modo cooperativo de aprendizagem se dá “num processo em que o professor orienta, garantindo o rigor e o significado, e o aluno pesquisa, trabalha em equipa e simula situações reais (através de jogos, por exemplo), e deste modo responde às questões de forma motivada e refletida” (SOUZA, 2016, p. 21). No quadro abaixo podemos ver os papéis de professores e alunos segundo Prensky (2010) em sua concepção de pedagogia parceira:

Quadro 2:

Papel do aluno	Papel do professor
Como pesquisador	Guia / Motivador (Coach)
De usuário para especialista	Designer da aprendizagem
Como pensador com senso de autor	Ajusta objetivos
Como aquele que muda o mundo	Acompanha as atividades
Trabalho por pares /Trabalho em equipe	Provocador de oportunidades e contextos
Práticas /Simulações em situações reais	Propõe questões, não dá respostas

Fonte: (PRENSKY, Apud SOUZA, 2016 p. 21-22)

Trata-se de uma educação que contando com as mídias digitais precisa estar em consonância com o ideal da aprendizagem colaborativa que faça frente a uma educação tradicional, conforme podemos ver a partir de Kenski:

Quadro 3:

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor – orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - “Uma garrafa a encher”	Aluno - “Uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Proativa, investigativa

Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Fonte: (KENSKI, 2008, p. 16)

Quanto a esse momento pandêmico no qual nos encontramos, Souza (2020) nos questiona como devemos atuar no ensino remoto e quais são as possibilidades que poderemos encontrar em meio a toda essa complexidade engendrada pela pandemia da Covid 19. Aponta que precisamos nos aproximar do nosso alunado de forma simples, diversificada e acessível. Alerta-nos que não devemos:

Transpor a mesma abordagem da sala de aula presencial – mas buscar o diálogo, o design da aprendizagem, fortalecendo os diversos polos de emissão, deixar o ditar/falar do mestre – propiciar trocas, provocar novas oportunidades e contextos, compreendendo as condições e ritmos de cada um frente as tecnologias digitais (SOUZA, 2020, p. 03).

Na sequência, aduz que precisamos ampliar nosso lastro formativo²⁸ que esteja em conexão com uma ecologia de saberes. Também alerta que é imprescindível consciência política focada na detecção e resolução de problemas pelos quais porventura nós e nossos alunos estejam passando em decorrência da falta de acesso aos recursos digitais ou outros problemas que tenham a ver com a seara tecnológica. Segundo a mesma, precisamos gerar mobilização para que portas sejam abertas, conflitos sejam superados... que ampliemos “sentimentos e cordialidades nesse novo contexto virtual, (...) co-construindo possibilidades numa geração que cria, compartilha, colabora, coopera para uma pedagogia pós-abissal ao possibilitar emergir novas redes numa ecologia de saberes.” (SOUZA, 2020, p. 04)

²⁸ Souza (2021) apresenta algumas interfaces digitais disponibilizadas na internet a serem utilizadas conforme os objetivos do docente, a saber: “Equipes de projeto (Drive); - Pesquisa de informação (Navegadores – Google, Safari); - Construção de recurso – Objetos de aprendizagem (Educreations); - Debate de ideias síncrono (Hangout, Meet, Zoom, Skype); - Debate de ideias assíncrono (Fóruns, Biblioteca); - Atividades programadas (Hot Potatoes); - Webconferência (Master Class); - Geração de Brainstorming (ideias) (Padlet); - Comunidade de prática (Edmodo/ Facebook); - Resolução de problema coletivo (Drive); - Simulações (Jogos on-line - Kahoot); - Mapas Conceituais (Metacognição – Cmap); - Estudo de caso (Corkboard); - Elaboração de diário (Metacognição/Blogger); - Elaboração de portfólio (Relatório – Mendeley/ Zotero); - Preparação de resenha (Editor de textos); - Preparação de vídeos e apresentações (Prezzi/ YouTube); - Preparação de projeto/ trabalho científico (Editor de textos)”. (Souza, 2021, p. 15)

4 Ensino remoto na Região do Cariri: uma abordagem dos docentes na interface da realidade pandêmica

Nossa investigação de enfoque qualitativo de alcance explicativo iniciou com uma pesquisa bibliográfica a partir de livros e artigos para aprofundamento das categorias de análise principalmente alienação, emancipação, tecnologias da educação, ensino remoto e ensino de Filosofia com Karl Marx (2005, 1978, 2005, 2009), Theodor Adorno (1995), Immanuel Kant (1980, 1996, 2005), Joaquim Severino (2006, 2003), Lídia Maria Rodrigo (1987), Silvio Gallo (2003, 2004, 2003), Junot Matos (2003, 2015), Pierre Lévy (1999), Marcos Masetto (2010), Hugo Assmann (2005), José Manoel Moran (2010, 2012), Vani Moreira Kenski (2012, 2020).

O procedimento metodológico que adotamos foi a pesquisa participante. É um procedimento metodológico que acreditamos dar conta de nosso objeto de pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos, essa pesquisa “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (2003, p. 194). Nas palavras de Mann, é uma "tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tomando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles" (apud Marconi e Lakatos, 2003, p. 194). No nosso caso, julgamos ser de grande valia o fato de sermos professores de Filosofia propondo-nos a estudá-la junto aos nossos pares. Segundo Prodanov e Freitas, a pesquisa participante é:

Quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Essa pesquisa, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. (2013, p. 67)

Ainda conforme Prodanov e Freitas, a primeira fase da pesquisa deve ser marcada pelos seguintes procedimentos:

Determinação das bases teóricas da pesquisa (formulação dos objetivos, definição dos conceitos); definição das técnicas de coleta de dados; delimitação da região a ser estudada; organização do processo de pesquisa participante (identificação dos colaboradores, distribuição das tarefas, partilha das decisões etc.); preparação dos pesquisadores; elaboração do cronograma de atividades a serem realizadas. (2013, p. 68)

Com relação à segunda fase da pesquisa participante, Prodanov e Freitas (2013) asseveram que devemos identificar a estrutura social da população investigada, como também o contexto vivenciado por ela considerando seus aspectos socioeconômicos e tecnológicos, para que saibamos as diferenças sociais que há entre os seus componentes, o que pensam sobre o que estão vivenciando. Alertam também para a necessidade de os dados coletados serem analisados qualitativamente, ao que afirmamos que assim procederemos em nossa pesquisa. Quanto à análise qualitativa dos dados, Arilda Schmidt Godoy afirma que:

Pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (1995, p. 21)

Prodanov e Freitas (2013) observam que a pesquisa participante envolve algumas orientações que se encontram previamente postas, mas sem que consistam em um esquema rígido, podendo ser utilizadas de modo flexível, adaptando-se aos mais variados contextos e ocasiões. Consideram que há uma relação indissociável entre metodologia e o pesquisador e que este conhece suas capacidades e as põe a serviço das causas que envolvem o setor popular onde se encontra. Trata-se de uma metodologia que não se desassocia dos grupos sociais parceiros da pesquisa. Felcher, Ferreira e Folmer apontam que na pesquisa participante:

Cada um dos envolvidos é pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo; aspira-se a uma comunicação o mais possível horizontal entre todos os participantes; o pesquisador não tem uma ação destinada a resolver um problema; utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação; as metas e o desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas que se elaborem com a intervenção de todos os participantes. (2017, p. 07)

Consideramos que o que expusemos acima sobre a Pesquisa Participante se coaduna tanto com o nosso objeto de pesquisa (ensino remoto de Filosofia para a formação da consciência crítica) como também com os sujeitos nela envolvidos. Estes são os professores de Filosofia da Região do Cariri que em sua maioria são conhecidos por nós e conosco estudam há um tempo considerável o ensino de Filosofia em virtude do curso de extensão da Urca do qual participamos desde seu início, no ano de 2016. Vale ressaltar que este curso de extensão nasceu com o intuito de aproximar-se da educação básica por meio do diálogo com os professores de Filosofia da região. Atualmente nos

encontramos a cada mês e especificamente preparamos o “III Encontro dos Professores de Filosofia da Região do Cariri (CREDES 18, 19 e 20)”, que ocorreu nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 2021. Há, então, uma identificação comunitária entre nós em torno do ensino de Filosofia que atualmente é acossada pela situação à qual estamos submetidos em virtude da pandemia, de modo especial a emergência do ensino remoto em nossa prática docente. Situação em que sentimos também os efeitos adversos do capitalismo e diante do qual fazemos frente ao nos perguntarmos em que medida o ensino remoto de Filosofia permite a formação da consciência crítica ao discente de Ensino Médio. Em suma, encontramos-nos em um ambiente propício para uma comunicação horizontal e dialógica.

Demos prioridade em trabalhar com os que são graduados em Filosofia e dentre os quais optamos em trabalhar com vinte professores em média²⁹, contudo, somente dezoito tiveram disponibilidade para participar. Fizemos reuniões gravadas pelo *Meet*³⁰ ao longo dos meses de maio e junho deste ano onde discutimos questões condizentes tanto ao ensino de Filosofia como a realidade atual da educação marcada pelos efeitos adversos da pandemia do Coronavírus, além de outras questões abertas à livre participação dos sujeitos da pesquisa. Almejamos também saber em quais circunstâncias pedagógicas eles se encontram para trabalhar remotamente nesse momento pandêmico.

Fizemos por meio da referida plataforma grupos de discussão e entrevistas reflexivas. Quanto à entrevista reflexiva, Dias, Bork e Oliveira nos dizem que:

A proposta de entrevista reflexiva foi construída com o intuito de tornar horizontais as relações de poder, isto é, considerar, igualmente, a participação dos atores envolvidos, incluindo suas subjetividades nesse processo de interação social, que, por sua vez, influenciam no tipo de informação obtida. Dessa forma, as intencionalidades do entrevistador, a aceitação para participar, e as formulações existentes nas respostas dadas pelo entrevistado com o propósito de contribuir na pesquisa, são definidas pelas emoções desses participantes. A prática da pesquisa reflexiva propõe que o entrevistador compartilhe sua compreensão com o participante, lhe dê uma devolutiva, possibilitando uma interação perceptual do outro e de si. Nesse processo, a reflexão da fala do entrevistado oportuniza uma abertura para o entrevistado concordar, discordar

²⁹ Considerando o isolamento social imposto pela pandemia, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado por e-mail individualizado para cada um dos/das colaboradores(as) e solicitamos que os/as mesmos(as) nos enviassem o referido documento com sua assinatura digitalizada também por e-mail. Na oportunidade disponibilizamos todas as devidas instruções de envio. Temos como referência as orientações do CONEP (2021).

³⁰ Destacamos no TCLE os riscos e os benefícios próprios do ambiente virtual e das atividades não-presenciais que utilizamos. CONEP (2021). Também conforme o que propõe o CONEP (2021), ressaltamos que é importante que o/a participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do referido documento. Ainda conforme o CONEP (2021), garantimos ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento antes de responder as perguntas.

ou reformular suas proposições. Assim, vislumbra-se uma participação ativa de ambos no resultado final. A forma como deve ser desenvolvida uma pesquisa, segundo a proposta de entrevista reflexiva, é descrita no livro de acordo com as seguintes etapas: (a) contato inicial; (b) a condução da entrevista, que é subdividida em: aquecimento; a questão desencadeadora; a expressão da compreensão; produção de sínteses; elaboração de questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento e (c) devolução. (2019, p. 05)

O método de análise dos dados foi o hermenêutico-dialético que, segundo Gomes (2002), é um método que parte do reconhecimento de que a ciência se dá em uma dinâmica que envolve tanto a razão dos pesquisadores como também a experiência na realidade concreta. Em suas palavras, vejamos os passos em que se dá esse método:

(a) Ordenação dos dados: neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante. (b) Classificação dos dados: nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fizemos sobre ele, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante. (c) Análise final: Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática. (GOMES, 2002, p. 78-79)

A partir de fevereiro buscamos maior aproximação com os/as docentes de Filosofia das Credes 18, 19 e 20 para dialogar e deles solicitar informações sobre o trabalho remoto.

Desde dezembro do ano de 2019 estamos aprofundando a bibliografia referente ao ensino de filosofia, educação remota e novas tecnologias na educação. Os meses de fevereiro, março, abril, maio e junho deste ano (2021) foram dedicados também a participação nos encontros relativos ao projeto de extensão. Nos meses de maio e junho nos dedicamos à coleta de dados que envolveu a realização de grupos de discussão³¹ e entrevistas individuais. A maior parte dos dados foi obtida nos grupos de discussão; as entrevistas individuais foram feitas pontualmente junto a alguns professores para fornecer informações adicionais.

Nos grupos de discussão lançamos inicialmente algumas questões básicas e, conforme era esperado, a liberdade de discussão que os participantes dispunham na oportunidade fez surgir muitos dados que posteriormente analisamos conforme o método de análise supracitado.

³¹Ver roteiro nos apêndices.

No primeiro encontro do grupo de discussão participaram dezessete professores, no segundo onze e no terceiro, que foi a continuação do segundo encontro com os professores que haviam faltado, foram cinco os participantes. Em alguns momentos posteriores fizemos junto a onze professores entrevistas individuais por meio do *WhatsApp*. Optamos por apresentá-los aqui por nomes fictícios, conforme já tínhamos assegurado pelo TCLE³².

No primeiro encontro tratamos de questões advindas da percepção que os docentes estão tendo da experiência com o trabalho remoto em linhas gerais e das condições pedagógicas que estão dispostos para essa modalidade de ensino. No segundo e no terceiro encontros tratamos da possibilidade de o ensino remoto contribuir para a aprendizagem de filosofia e para formação da consciência crítica do/da aluno(a) de Ensino Médio. Buscamos também saber nesses dois últimos encontros quais estratégias de ensino de filosofia podemos sugerir aos professores para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de Ensino Médio.

Apresentamos como produto dessa pesquisa um material destinado a contribuir para o aperfeiçoamento de nossa atuação docente em filosofia; nós professores da rede estadual do Cariri, das Credes 18, 19 e 20. Esse material tem formato de e-book e estará disponível em uma plataforma da internet (Google Classroom) que permitirá a todos tanto a sua leitura como a discussão e diálogo contínuos em torno dele. A ideia é que ele juntamente com a plataforma consista numa oportunidade de interação entre os docentes em torno do ensino de filosofia, motivados pelo anseio de aprimoramento de nossa prática. Também o disponibilizaremos no site do Mestrado Profissional em Educação da URCA e na Educapes.

4.1. Trabalho remoto: entre o público e o privado

Analisando de perto o trabalho remoto/domiciliar, buscando ver seus efeitos em nossa vida como um todo, constatamos que somos levados muitas vezes a permitir que a atividade laboral aqui e acolá se entrelace aos nossos momentos que antes diziam respeito estritamente a nossa vida pessoal que, por sua vez, era resguardada por nossa casa. Conforme a professora Adriana³³:

³² Ver apêndices.

³³ Casada, tem uma filha, trabalha trinta e três horas semanais em 18 turmas.

Ser professor pra nós, atualmente, não é apenas saber cognitivamente os conteúdos. Mas é saber passar, como passar, de que forma, de que maneira; ter um pouco de atuação teatral; ser um pouco de psicóloga e ser de tudo um pouco. E neste momento da pandemia exige mais porque, na minha opinião, acho que esta linha que já estava quase rompida entre o público e o privado, praticamente não existe mais! Porque eu sinceramente não sei, na minha casa, dentro da minha casa, quando é que eu estou trabalhando e quando é que eu estou no meu momento de lazer. Não é?! Principalmente assim: porque no início da pandemia foi toda aquela confusão; não tinha plataforma; não tinha uma maneira digamos, mais concisa de como trabalhar... a gente foi jogado em uma situação e pronto! Tivemos que nos virar nos 30, todos nós. Depois veio o Google Sala de Aula, tudo ficou bem mais organizado! As escolas tiveram que se adaptar! (Profa. Adriana)

O que acima expomos evidencia que a atividade docente no regime remoto está mais extenuante: há aumento de trabalho potencializado pelo esforço que estamos fazendo para nos adaptar ao novo modo de trabalho. Ainda conforme a professora Adriana,

Nesta nova escola que eu estou presente, eu vejo o quanto isso está me sobrecarregando! Porque cada vez mais, mesmo tendo uma organização, a gente já se sente assim. Porque antes da pandemia eu acho que essa era a figura do professor. E agora com esta pandemia, eu acho que o tempo de trabalho está muito mais estendido! Então dez horas da noite direção mandando mensagem; é live em feriado; em final de semana... não é?! É como se dissessem assim: “está em casa, você tem que fazer! Tem que fazer!”. É sempre em busca de resultados, mas nunca há um olhar para o ser humano, para o indivíduo (o aluno, o professor). Então eu acho que isso tudo faz parte de todo um sistema! (...) a gente também tem vida! Professor tem que ter vida. (Profa. Adriana)

O professor Eugênio³⁴ concorda com a professora Adriana e ressalta que sua palavra aludiu para a multiplicidade de tarefas que o professor precisar executar, asseverando o que realmente há. Segundo ele, “a ação do professor é uma ação múltipla. E essa linha tênue entre o privado e o pessoal, se tornou mais tênue agora”. É que para o referido professor, antes já convivíamos com o trabalho domiciliar, incidindo/invadindo assim, de certa forma, o labor em nossa vida pessoal.

Há uma gama de coisas que já tínhamos que executar em casa, como elaboração e correção de avaliações, elaboração e apreciação de projetos, dentre outras coisas. Vale ressaltar que em se tratando das aulas de filosofia e de sociologia a quantidade de alunos e concomitantemente de avaliações é bem maior, considerando que é só uma aula ministrada dessas disciplinas em cada sala, 27 ao todo. Nas palavras do professor Eugênio: “já tinha uma linha tênue entre o profissional e o pessoal. Agora com essa

³⁴ Casado, tem um filho, trabalha quarenta horas semanais. Ministra aula em dezesseis turmas. É também Diretor de Turma e Professor Coordenador de área.

realidade pandêmica, que nós estamos convivendo neste momento, nestes últimos anos, isso se torna muito evidente e revela esta outra face. Já existia, no entanto, não era tão evidenciada”.

O professor Manoel³⁵ concorda com essa colocação do professor Eugênio, que passamos a ter essa multiplicidade de tarefas, fazendo referência a figura da deusa Shiva³⁶. Diz: *“lembrei logo o deus Shiva dando aula; até Shiva desceu pra dar aula! É isso aí essa multiplicidade”*. Concorda também que já desempenhamos muitos trabalhos em casa. Observa:

Antes de acontecer a pandemia isso já ocorria com uma menor intensidade, porque a partir do momento em que eu levo atividade para dentro da minha casa, para fazer lá, corrigir prova, ou elaborar prova, que a gente sabe muito bem que não fazíamos isso na escola; a gente cansou de fazer isso dentro de casa; a gente também já tinha essas relações entre público e privado, mas menos intensa. (Prof. Manoel)

A professora Isabel³⁷ endossa o exposto, afirma vivenciar essa mistura de ambientes (o doméstico e o de trabalho) e concebe um liame entre o privado e o público em nosso trabalho docente. E, como já ressaltara o professor Eugênio, *“isso não era só agora na modalidade remota, isso já acontecia no ensino presencial. Mas isso na modalidade remota se intensificou, tomou uma proporção mais intensa. E aí a gente vê que o nosso tempo de trabalho foi estendido, que as atividades se multiplicaram”*. Assim, há ainda mais a necessidade de autogerenciamento em meio a esse mundo do trabalho e da vida privada que estão ocorrendo num mesmo espaço. Tais fatores, continua o professor Eugênio, *“geram um campo muito amplo de conflitos e que vai exigindo de nós como pessoa, como profissional, uma capacidade muito grande de autogerenciamento. De você ter que autogerir esse mundo subjetivo com esse mundo objetivo exterior a nós”*.

³⁵ Casado, sem filhos, trabalha quarenta horas semanais. Ministra aulas em vinte e sete turmas em duas escolas, uma regular e outra de tempo integral.

³⁶ Por ter quatro braços; alusão à multiplicidade de tarefas que estamos tendo que executar.

“O deus Shiva é um dos principais da religião hindu. Dentre várias atribuições que recebe, ele também é considerado criador do Yoga e, assim, deus dos yogis. Além de se referir aos mestres e professores da prática, atualmente, yogi diz respeito a um dos caminhos da evolução mental, que significa destruir algo e construir uma novidade no mesmo lugar. A principal representação de Shiva consiste em um homem de quatro braços sentado na posição de lótus. Dois dos braços ficam sobre as pernas do deus, enquanto os outros dois carregam simbolismos. A mão direita espalmada representa a bênção oferecida e a esquerda segura um tridente”. (MOTA, S/D, S/P).

³⁷ Solteira, sem filhos, trabalha quarenta horas semanais em treze turmas e é diretora de turma de duas delas.

O professor Eugênio também pontua que as dificuldades dessa realidade se intensificaram porque tivemos que assimilar essa nova rotina de forma brusca. “Quando algo se impõe para nós, nos tira a capacidade de escolha, já é um tanto complicado porque nos requisita uma capacidade a mais de lidar com isso”, afirma.

Essa multiplicidade de tarefas é também vista pelo professor Willian³⁸, dentre os elementos comuns aos demais, por meio da sua peculiar realidade de professor das redes pública e privada, incluindo cursinhos pré-vestibulares. São realidades distintas e, a título de exemplo, cita que é muito cansativa a interação com essas variadas instituições onde trabalha por meio de grupos de *WhatsApp*. Diz que: “*hoje só de instituições eu tenho que participar de pelo menos setenta grupos de WhatsApp. Então eu não dou conta de tanto grupo de WhatsApp só de instituições de ensino. Fora os grupos que a gente já tem de amizades, que a gente tem disso e daquilo*”. E pontua: “*Não dá pra olhar, eu não vou conseguir ler nem que eu tivesse as vinte e quatro horas do dia ligado só em WhatsApp; eu não conseguiria ler tantas mensagens que saem nesses grupos*”.

Essa angústia frente aos inúmeros grupos de *WhatsApp* é também sentida pelo professor Artur³⁹, que se expressa da seguinte forma:

Se eu tenho trinta grupos de WhatsApp na escola pública quantos grupos terei ao todo se eu estou na escola privada como professor de primeiro, segundo e terceiro anos? E na universidade privada, na qual eu sou professor de filosofia, eu dou aula em três cursos diferentes! Então, quantos grupos de WhatsApp? E como dar conta de uma instituição de mil e trezentos estudantes, que é a escola pública? (Prof. Artur)

De modo geral, o uso que fazemos das mídias digitais, em virtude do trabalho remoto, tornou o contato com os recursos tecnológicos mais exasperador. É que antes já utilizávamos com frequência nossos celulares, computadores e tevês em nosso cotidiano. Eu particularmente, em muitos momentos antes da pandemia, senti a mente e a vista cansadas pelo contato com telas; com a demanda atual, esse cansaço tornou-se maior e de vez em quando incomoda. Em muitos momentos não consigo acessar determinados sites e páginas da internet que antes acessava com certa frequência. Da mesma forma dos professores Willian e Artur, também não estou⁴⁰ conseguindo interagir nos grupos de *WhatsApp* a contento e também sinto que se multiplicaram.

³⁸ Casado sem filhos, trabalha na escola pública quarenta horas semanais em vinte e sete turmas.

³⁹ Casado, pai de duas filhas, trabalha na escola pública quarenta horas semanais. Faz parte da gestão escolar como coordenador pedagógico, mas nesse período pandêmico mediante os atestados médicos que alguns professores precisaram colocar ministrou aulas para dez turmas em média para suprir a carência.

⁴⁰ Em alguns momentos eu, o pesquisador, vou me apresentar em primeira pessoa do singular.

Vale também destacar que os incômodos físicos⁴¹ vão além dos mentais e visuais, se manifestando em outras partes do corpo, como nas costas e coluna, por exemplo, em virtude de termos que passar muito tempo sentados, em uma postura enrijecida pelo certo grau de imobilidade que o uso com celular, tablet ou computador impõe. O professor Artur e eu sentimos também incômodos deste tipo.

Ainda em relação às muitas dificuldades que estamos enfrentando, professor Eugênio ressalta que acredita ser bem difícil para o docente que tem filho criança, uma vez que a criança pode ter dificuldade em entender que o pai ou mãe (ou ambos, como há casos) mesmo estando em casa, não pode interagir com ela quando estiver em trabalho remoto. Essa situação pode acabar por impor que tais profissionais (principalmente as mulheres) de alguma forma se sintam obrigados a conciliar, simultaneamente, o trabalho com as atividades domésticas ligadas aos filhos. Nesse tocante, Lima contribui dizendo:

Além dos problemas domésticos (angústia existencial, medo de pegar novo Coronavírus, brigas decorrentes da convivência exaustiva, desemprego, doenças e mortes de familiares e conhecidos), agora os professores são pressionados para darem conta de saber como preparar aulas para alunos ausentes-presentes. Professores, principalmente com filhos pequenos, terão que arrumar tempo e lugar abrigados da interferência deles. (LIMA, 2020, S/P)

O professor Manoel concorda que há essa realidade dizendo:

E assim, eu estou falando dentro da experiência de um homem solteiro sem filhos. Então o que acontece: eu sei que o meu amigo que tem filhos e que tem família, a realidade dele pode ser muito mais intensificada do que a minha. E acredito que o meu amigo que também dá a mesma aula de filosofia em outra escola pública, a intensidade vai ser muito maior devido a questão dele ter família, dele ter esposa, dele ter filhos, enfim, o que já foi relatado por professores que têm família. (Prof. Manoel)

Atesta que de fato houve essa introjeção do mundo do trabalho na nossa vida privada, como se esses dois mundos tivessem se fundido. Afirma que:

Então eu quando saía da minha casa pra ir trabalhar eu vestia um personagem, que era o Prof. Manoel, e esse personagem chegava em uma instituição pública e eu era um funcionário público, dando uma aula numa escola pública para alunos de escola pública. Agora esse processo de assimilação do ensino remoto e essa minha vida pública vêm pra junto de minha vida privada. (Prof. Manoel)

⁴¹“A intensificação da jornada é comum ao trabalho remoto e ao teletrabalho. O home office, por si só, já expõe o trabalhador aos riscos ergonômicos e organizacionais. Por isso, vemos esse aumento de doenças osteomusculares, do tecido conjuntivo e ligadas a transtornos mentais e comportamentais” (Amaral, 2021, S/P).

Professor Ricardo⁴² entra no diálogo assegurando que sua situação é semelhante a dos demais professores citados, também enfatizando que todos nós tivemos que aceitá-la compulsoriamente frente às circunstâncias atuais. Tem dois filhos que estudam e uma esposa que também trabalha na educação. Como os demais, salienta a questão do espaço, a alteração geográfica operada pelo trabalho remoto, a rotina domiciliar que é impactada pelo fato de passar a sediar de certa forma a escola onde trabalham e estudam. De fato, nossa casa é o lugar onde nossa intimidade precisa estar salvaguardada; é lugar de descanso e aconchego e que por isso precisa se diferenciar do local de trabalho. É o espaço que sedia nosso lar. Em essência, nossa casa sempre teve essa peculiaridade, mas não é isso que está acontecendo nessa modalidade atual de trabalho docente e de estudo. Vejamos o relato do professor Ricardo:

A minha experiência como professor, nessa situação que a gente foi de forma compulsória obrigado a abraçar, não foi muito diferente da de vocês. No meu caso, eu tenho dois filhos; os dois estudam. A minha esposa também trabalha na educação. Essa questão dos espaços, ela ficou muito complicada, né? A minha casa virou uma escola e cada quarto uma espécie de sala de aula. A intimidade, o espaço da casa, ficou muito comprometido. Nesse momento a minha esposa está brincando com o meu filho mais novo lá, e a preocupação dela é brincar numa altura, em um volume, que não atrapalhe, que não interfira no que está acontecendo agora nesse momento. Então essa é uma questão complicada. (Prof. Ricardo)

O referido professor juntamente com sua esposa também enfrenta outro problema decorrente desse contexto. Como ele destaca, sua esposa é coordenadora escolar e por isso precisa ir para a escola para auxiliar os professores que estão gravando aula, de modo que ele fica em casa trabalhando e tendo que muitas vezes auxiliar seu filho de sete anos para que ele acompanhe as aulas, ao mesmo tempo que faz suas aulas. Nesse momento, então, são muitas falas (duas realidades escolares em evidência) enquanto ele se desdobra para ser pai e professor num só momento. Afirma que essa situação é muito complicada.

Ele enfatiza que dispomos de uma identidade que é atrelada às variadas dimensões que compõem nossa vida, sendo que assim não somos definidos unicamente pelo que fazemos, mas pelo todo que corresponde ao fato de que, conforme ele coloca, “*você é pai, você é esposo, você é professor, você é dono de casa...*” (Prof. Ricardo). A escola ao adentrar sua casa está comprometendo a harmonização dessas dimensões.

⁴²Casado, pai de dois filhos, trabalha quarenta horas semanais.

O professor Alberto⁴³ concorda com o que citamos sobre a questão espacial a qual estamos submetidos no ensino remoto; o fato da escola ter adentrado a nossa casa. Reconhece que é desafiador trabalhar em casa porque de fato há uma tendência das atividades domésticas se entrelaçarem com as atividades laborais da docência. É então uma realidade que nos exige reaprender/readaptar. Em seu caso, como também no do professor Ricardo, esse fator se intensifica pelo fato de sua esposa também trabalhar fora, isto é, precisa ter uma atenção a mais às atividades domésticas e a suas duas filhas, sendo que a mais nova tem cinco anos e por isso exige mais dele.

Também vivencio⁴⁴ essa realidade. Sou professor em pleno exercício da profissão em quarenta horas semanais, curso pós-graduação, estou me dedicando a esta dissertação e tenho uma filha de um pouco mais de um ano de idade para cuidar juntamente com uns idosos da família, que não moram em minha casa, mas estão sob minha responsabilidade. Minha esposa também é professora e trabalha em duas instituições (em uma como professora e na outra como psicóloga). Assim, nossa casa está subsidiando nossos trabalhos e nosso lar, de modo que também sentimos esse entrelaçamento de atividades laborais e domésticas, como também os incômodos inerentes ao redimensionamento de tempo e espaço.

Como exemplo cito o fato de termos apenas uma área apropriada para estudo em nossa casa e que estamos tendo que nos reverter em seu uso. Às vezes estamos trabalhando simultaneamente e nossa filha acorda de repente e lançamos a pergunta um para o outro: “quem vai lá ficar com ela”? Precisamos, então, estabelecer critérios para isso e muitas outras coisas. Houve momentos também em que a Heloísa (nossa filha) quis ficar conosco nesses momentos de trabalho a ponto de chorar e de termos que largar o que estávamos fazendo para ficar com ela. Isto é, conforme já fora exposto, a criança muitas vezes não entende que o pai ou a mãe não podem ser interrompidos quando estão trabalhando; quer seus cuidados sempre. Algumas vezes um de nós precisa ir para outro cômodo da casa para que o outro possa estudar e trabalhar em silêncio. A propósito, este é muitas vezes interrompido pela campainha que sempre é acompanhada pelo latido do cachorro e alguém precisa ir atender a porta.

⁴³ Casado, pai de duas filhas, trabalha quarenta horas semanais em uma escola de Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁴ Em alguns momentos me expressarei em primeira pessoa para falar de minha experiência.

Professor Estevão⁴⁵, no tocante ao espaço doméstico onde ele ministra suas aulas, ressalva que conta com a vantagem de ser solteiro e de morar na zona rural onde, no seu caso, há bastante silêncio. São, então, fatores que têm contribuído para sua qualidade de vida e de trabalho.

O Professor Marciel⁴⁶ também reconhece que o trabalho remoto não está lhe trazendo transtornos. Diz que, por questões particulares, este período, em termos de efetivação do trabalho, está tranquilo para ele. *“Eu moro no sítio, bem sossegado; o vizinho mais próximo é a léguas de distância. Em termos de trabalho, do efetivo trabalho, está melhor do que se fosse presencial. Eu teria que me deslocar, eu teria que me mudar pro centro porque eu moro no sítio, ou não chegaria na hora”*, argumenta. Ainda há fato da escola onde trabalha ter dividido as tarefas em base técnica e comum, uma semana para cada uma. *“Então eu dou aula uma semana e quinze dias depois é que vou dar aula novamente. Nesse meio período, posto atividades, então eu tenho mais tempo principalmente pra estudar mais filosofia e outros assuntos”*, explica.

Passando a palavra ao professor George⁴⁷, o qual defende que é fundamental que acompanhem a dimensão do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como a resiliência, a tolerância, a frustração e a autogestão. Fazendo referência ao pensamento de Byung-Chul Han, presente na obra *‘Sociedade do cansaço’*⁴⁸, destaca que o trabalho remoto é de fato mais exaustivo porque *“a gente trabalhando home-office, a experiência que temos é que o trabalho não cessa quando a gente sai do ambiente de trabalho; porque o nosso ambiente de trabalho é a casa”*. De uma forma mais precisa, pontua que a

⁴⁵Solteiro, sem filhos, trabalha 27 horas semanais em desses seis turmas.

⁴⁶ Solteiro, sem filhos, trabalha quarenta horas semanais em vinte e quatro turmas.

⁴⁷ Casado, pai de dois filhos, na escola pública trabalha quarentas horas semanais.

⁴⁸*Sociedade do cansaço* é um livro curto – numa época de velocidade e esgotamento, trata-se de uma forma precisa de transmitir para o público leitor o aspecto tenebroso da valorização de indivíduos inquietos e hiperativos que se arrastam no cotidiano produtivo realizando múltiplas tarefas. Publicado originalmente em língua alemã, *Sociedade do cansaço* foi traduzido para o português em 2015 e ampliado na segunda edição em 2017 com dois textos anexos esclarecedores: “Sociedade do esgotamento” e “Tempo de celebração: a festa numa época sem celebração”. No livro, o sul-coreano Byung-Chul Han, professor de filosofia e estudos culturais da Universidade de Berlim, parte de uma constatação relativamente comum para o problema das relações entre sociedade e sofrimento psíquico: cada época tem suas enfermidades. Dado que os sofrimentos psíquicos são compreendidos nos dias atuais sobretudo como desvios neuroquímicos, para o autor do livro em tela nossa época se configura como uma “violência neuronal”. Não obstante a expressão, sua explicação passa ao largo de aspectos fisiológicos do sistema nervoso: sofrimentos psíquicos como síndrome de *burnout*, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e depressão são apreendidos pelo autor em sua relação direta com o modo operatório do capitalismo contemporâneo. (CORBANEZI, Elton. 2018, S/P)

experiência atual na verdade não é que tenha trazido o trabalho para casa, mas a de quem transformou sua casa em seu trabalho.

Ainda conforme o professor George, soma-se aos que relataram que o trabalho remoto faz com que haja uma confluência entre ele e as atividades domésticas. *“Então é bem difícil. Eu tenho dois filhos, um vai completar quatro anos e uma menina com um. E eu sou muito participativo, cuido mesmo: dou banho, troco fralda, dou comida e tudo isso. E no tempinho que surge quando termino aula aqui, já estão ali fora me esperando”*, afirma, ressaltando também que alterna essas atividades com sua esposa que também é professora. Mas assegura que tem conseguido organizar seus horários devidamente.

4.2.Desafios no processo de adaptação ao trabalho com as mídias digitais

Conforme já destacamos, o trabalho educacional nesse período pandêmico impôs em caráter emergencial que adotássemos a educação remota e, concomitantemente, a utilização das mídias digitais em nossas aulas e demais atividades. Isso fez com que tivéssemos que adicionar às atividades que já tínhamos que executar o trabalho de assimilação, adaptação e aprendizagem necessárias ao trabalho docente nessa nova realidade. Segundo Lima:

83% dos professores brasileiros, em média, ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto. O sistema escolar não consegue "treinar" também a distância os professores para desempenhar a nova função. É o que aponta uma pesquisa do Instituto Península realizada com 7.734 mil professores de todo o país entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020. 88% deles afirmaram que nunca tinham dado aula de forma virtual antes da pandemia. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais. (2020, S/P)

Esta Pesquisa do Instituto Península (2020) também atesta que depois de seis semanas de confinamento os professores do Brasil não tiveram amparo suficiente para o trabalho remoto nem apoio emocional por parte das instituições responsáveis. 55% deles afirmaram que nessas circunstâncias não receberam qualquer suporte ou treinamento para trabalhar remotamente. “Os professores se sentem despreparados para o ensino virtual, mas o interesse é latente: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido” (Instituto Península, 2020, S/P). Vejamos o relato de Heloisa Morel, diretora executiva do referido instituto:

Percebemos na pesquisa que os resultados estão interligados. Os professores afirmam que não se sentem preparados e que não receberam treinamento, mas

estão ávidos por isso. Eles tiveram que se reinventar para aprender a dar aulas de uma maneira radicalmente diferente, sem nunca terem experimentado este formato. As redes de educação precisam auxiliar estes docentes e oferecer apoio e suporte necessários para que possam dar aulas remotas mantendo a qualidade de aprendizagem dos alunos. Muitas já estão se organizando para isso e se preocupando em manter fortalecido o vínculo dos professores com a escola. Essa liderança é fundamental para mover o setor. (MOREL apud INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, S/P)

Quanto ao suporte emocional, ainda conforme a pesquisa em destaque, “75% dos professores revelaram que não receberam nenhum suporte emocional das escolas neste momento tão difícil e incerto, uma questão importante já conhecida antes da pandemia e que se mostra ainda mais crucial agora” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, S/P). Heloisa Morel defende que:

O suporte emocional é ação prioritária para que os professores possam manter a saúde mental, o corpo e as emoções equilibradas nestes tempos de pandemia. Eles querem e precisam deste cuidado. Os gestores podem, de maneira geral, encontrar algumas soluções temporárias para este desafio, como cursos de formação. No entanto, no médio e longo prazo, é importante que se criem políticas de cuidado aos professores, pois são eles que estão, diariamente, na linha de frente com os alunos. Desenvolver integralmente estes educadores deve ser também um dos focos dos gestores públicos. (MOREL apud INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, S/P)

O professor Pedro⁴⁹, em sua contribuição, concorda que nas circunstâncias atuais o trabalho docente adquiriu maior complexidade em virtude também de todo um processo adaptativo. Ressalta que independentemente de um conhecimento didático-pedagógico prévio que dispúnhamos, esse momento atual trouxe novidades que exigiram de nós maiores expertises, considerando as peculiaridades de uma educação mediada pela tecnologia e os demais desafios impostos. Como ele nos fala,

Nosso tempo ficou apertado porque a gente teve que aprender algo para lecionar nesse período. Não que nós não soubéssemos lecionar. Mas nós não sabíamos lecionar nessa modalidade. Então não podia parar, na semana seguinte já estava na internet produzindo, enviando algum material para os meus alunos; mas eu não sabia fazer isso! (Prof. Pedro)

Enfatiza também que foi incômodo ter que no início trabalhar pelo WhatsApp posto que as mensagens dos alunos além de serem inúmeras ao longo do dia se somavam as dos demais contatos de seu cotidiano. Necessitava de outro recurso mais apropriado, que garantisse mais fluidez às aulas, até que o Estado ofereceu aos professores e alunos a plataforma *Classroom* que dentre outros recursos oferece acesso ao *Google Meet*.

⁴⁹ Casado, pai de uma filha, trabalha quarenta horas semanais.

Contudo, o fluxo adaptativo continua porque mais uma vez foi necessário que aprendessem a utilizar essas ferramentas, além de gravar aulas para postar para os alunos. Em suas letras,

Aí não recebemos muito bem aquele arrocho de WhatsApp, até vir o Classroom, a gente descobrindo como gravar uma aula, como usar o Meet...enfim, coisas que boa parte de nós nunca tinha feito. Então primeiramente teve essa descoberta, que fez com que nosso tempo ficasse muito complicado. Mas acho que também nós estamos nos adaptando, de certo modo. (Prof. Pedro)

Nesta perspectiva, Lima, Junior e Coutinho asseveram que:

Para a realização das atividades pedagógicas remotas, especialmente na educação básica, devem ser cuidadosamente considerados: disponibilidade de requisitos tecnológicos das instituições de ensino e dos educandos; engajamento dos educandos; e sobretudo a formação profissional por parte dos docentes para a operacionalização das ferramentas. (...) a literatura aponta que há uma preocupação com alguns aspectos inerentes ao processo educacional – a formação, satisfação, sobrecarga e qualidade de vida dos docentes, especialmente no que diz respeito ao curto espaço de tempo para se adaptar às necessidades da *práxis* pedagógica. (2020, p. 31-32)

Outros fatores que desafiam o professor Pedro, ao modo dos professores anteriormente citados, são as peculiaridades do trabalho doméstico, isto é, num espaço que não sofreu a devida adaptação para que a aula flua sem maiores intercorrências e nem que o professor sinta sua privacidade invadida. Relata que durante as aulas sofre com o barulho externo e interno e com o fato do espaço onde está trabalhando ser invadido por quem vive na casa, como crianças e animais; isso de fato pode atrapalhar o trabalho. Ele diz que *“entra carro da pamonha fazendo zoadas, carro do ovo, cachorro latindo, menino...entra sempre tudo na aula, né? E saber que sua sala de aula agora vai ter sempre aquelas coisas”!* Ressalta que, reconhecendo que no trabalho remoto isso pode acontecer a qualquer momento, longe de se conformar com o incômodo, prefere redimensionar a situação buscando transformar a intercorrência em algo interessante aos alunos. Conforme acentua, *“eu tenho criança aqui em casa, eu tenho cachorro, eles já entraram na minha aula várias vezes e o negócio é saber fazer com que seja interessante”.*

Em falar em aula interessante, o referido professor reconhecendo a situação dos alunos que também sofrem a extenuação das aulas on-line, defende que as aulas precisam ser o mais interessantes possível e que esporadicamente haja da parte do docente maleabilidade para adaptar suas aulas à realidade e rotina do alunado e da escola como um todo, para que a sobrecarga seja atenuada para ambos. Vejamos seu relato:

A sexta-feira é o dia em que eu dou uma aula com uma turma especificamente, uma aula de atualidades, mas no mesmo dia a escola está vendo aula da área de natureza. Então eu marquei a vídeo chamada. Como eu não tenho uma comunicação direta com o professor da aula de natureza, a aluna disse assim: 'professor; nós temos quatro vídeo chamadas hoje. Com o senhor, vão ficar cinco!' E averigui e vi que eram cinco vídeo chamadas mesmo. E aí eu fiquei pensando: 'Não...eu vou fazer essa aula com outra turma, eu gravo e envio pra vocês!' É muito cansativo para a gente, mas antes de tudo temos que pensar que é muito cansativo para os nossos alunos. Eu acho que temos que fazer com que isso seja menos cansativo, seja engraçado, enfim: seja leve. Mais importante mesmo é fazer com que eles sejam motivados a participar. (Prof. Pedro)

Nesse quesito, ressalta que já se pergunta como serão as aulas depois desse período pandêmico, quando retornarmos ao regime presencial. Está acossado pela experiência e aprendizados adquiridos pelo trabalho remoto. Pergunta-se o que levará daqui para a próxima fase, já antecipando e defendendo que há um legado desse momento a ser reconhecido por nós e que o ensino deverá ser aperfeiçoado por tais experiências e aprendizagens.

Eu penso muito nisso: como é que vai ser a volta do ensino presencial? O que é que eu vou trazer de dentro do que eu fiz online? Porque assim; eu nunca fui um professor de usar slide, por exemplo! E no ensino remoto, é difícil uma aula que eu não use? Quem me conhece sabe que eu vou e desenho no quadro...faço outras coisas. E não tenho como desenhar aqui na minha aula. Então isso meio que ficou impedido. Eu acho que o importante é a gente conseguir levar da forma mais positiva possível. (Prof. Pedro)

Considero bastante pertinente esse questionamento que o professor Pedro lança. Acredito que o aprendizado que estamos tendo nesse momento nos possibilitará no período pós-pandêmico o desenvolvimento de aulas cada vez mais interessantes e eficazes no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia e protagonismo por parte do alunado. Esse contado emergencial com as mídias digitais abriu mais espaço para o fluxo e demandas das tecnologias da educação que há muito tempo somos convidados a abraçar, juntamente à ideia de ensino híbrido e pedagogias ativas que essa seara tecnológico-educacional enceta.

Prof. Ricardo, por sua vez, alega que a escola ao entrar em sua casa trouxe problemas antes inexistentes. Anteriormente, ao ir à escola, tinha a certeza de que lá iria dispor do silêncio, ou pelo menos de um ambiente mais adequado. Agora, há vários fatores externos, uma vizinhança que atrapalha com o barulho, que traz inúmeros transtornos tanto quando está ministrando a aula e quando está gravando e editando os vídeos para postar para os alunos.

Vale considerar e lembrar o que já tínhamos salientado, que tivemos que aprender emergencialmente (e nos aperfeiçoar em alguns casos) a lidar com as mídias

digitais. Imaginemos, então, esse processo de adaptação que em si trouxe desafios peculiares junto a outras intercorrências, como essa referida falta de silêncio, que de fato é condição indispensável para um trabalho de qualidade. O professor em destaque bem expõe essa situação dizendo:

Agora eu tenho uma vizinhança onde uns gostam de ouvir som alto. Então de um lado tem alguém ouvindo um funk muito doido e do outro tem alguém fazendo uma pregação, já que tem uma igreja aqui próximo que faz muito barulho. Esse barulho traz problema pra gravar aula. Eu tenho que esperar todo mundo ir dormir pra eu poder gravar uma aula. Gravação de aula, vocês sabem, não é um negócio que você começa e termina ali. Você grava uma vez, não gosta! Depois o trabalho de edição, que era uma coisa da qual eu não tinha a menor habilidade. Tive que aprender às pressas como cortar vídeos, como mudar o fundo de tela, manusear todo esse negócio aí. Fazer uma aula de 50 minutos ficar com 20 minutos. Porque a aula gravada ela não pode ser longa. (Prof. Ricardo)

Ele evidencia ainda mais que a escola está sendo invasiva ao adentrar nossa casa quando destaca que ao gravarmos a aula temos que ter cuidado com o que poderá aparecer na imagem além do que é necessário. Como diz, “*o fato de ‘a escola entrar na minha casa’ a torna invasiva sim. Tem que ter cuidado com o que vai aparecer para não entrar na vida da gente, além daquilo que seria necessário*”. Consideramos essa observação bastante razoável, haja vista já haver ali uma rotina digna e consolidada, que sente os transtornos da presença da sala de aula pelo trabalho remoto traz a casa, sendo que dentre os quais está esse fato de ter que evitar que qualquer outra imagem ou som que não diga respeito à aula sejam evitados. Este aspecto também é ressaltado pelo professor Manoel. Vejamos:

Então o que eu vejo hoje é que isso não só se intensificou como também bagunçou isso não só da minha vida social, mas também minha vida privada, e minha vida pública. Eu tenho essa consciência. Eu vejo que nós não só não fomos preparados para essas inserções tecnológicas dentro da educação, como também nós não fomos preparados psicologicamente para os conflitos que vão surgir a partir dessas inserções. (Prof. Manoel)

No que tange a expertise no trato com a tecnologia professor Ricardo considera que a parceria com os colegas de trabalho foi muito importante para que aprendessem juntos por meio da partilha de conhecimentos que iam adquirindo. A saber: “*o pessoal da área de humanas lá da escola é muito junto, então tinha muito essa partilha de informação, de recursos, de aplicativos, de técnicas (...) todo mundo estava inicialmente aprendendo (...) e essa troca de experiência facilitou muito a vida da gente*” (Prof. Ricardo). Mas ressalta que continua sendo um desafio. Nesse tocante, temos também a contribuição do professor Manoel que diz:

Então enquanto professor eu entendo que há agora, a partir dessa aceleração⁵⁰, uma necessidade de que a gente possa de certa maneira aprender essas novas tecnologias para dinamizarmos nossas aulas. Então isso é um fato do qual e que vai depender muito de mim enquanto pesquisador, enquanto buscador... Então eu vi muitos relatos de professores agora dizendo que tiveram que ir atrás, que tiveram que aprender; isso daí é um fato que é uma realidade, de que nós já estamos nela e é o que vai diferenciar uma aula da outra, uma metodologia da outra, que é essa inserção do professor quanto a essas novas tecnologias para o ensino aprendizagem. (Prof. Manoel)

A professora Isabel também sentiu essa necessidade de buscar conhecimento necessário para trabalhar com as mídias digitais. Salienta que “*não foi só uma busca para construção de novas metodologias, mas também a necessidade de adquirir novas habilidades para operacionalizar o ensino; o momento nos impõe isso*”. Acredita que ela e “*muitos de nós aqui não tínhamos essas habilidades de gravar aula, de ter que lidar com todas essas plataformas digitais... Então essa foi uma dificuldade*”.

Também sentimos em certa medida os incômodos acima relatados pelos colegas. Desde a falta de silêncio nos momentos de aula e de gravação de materiais audiovisuais para meus alunos à busca abrupta de aprendizagem e assimilação dos recursos tecnológicos para o trabalho remoto. Concordamos que a interação e ajuda dos colegas de trabalho, juntamente com nosso interesse de pesquisar e aprender, foram cruciais nesse período. Desta feita, foram evidenciados aspectos peculiares a nós estudantes e professores, como a resiliência, o companheirismo, a união e o diálogo para a superação das dificuldades, em uma relação de reciprocidade entre ação e aprendizagem mediada pela sensibilidade e responsabilidade ante ao trabalho educativo.

O professor Manoel também enfoca que ao analisar seu trabalho considera necessário anteriormente reconhecer alguns fatores, sendo que o primeiro é o fato de que o conceito de trabalho é algo que vem se modificando ao longo do processo histórico e que transcende a sua vinculação à ideia de salário, de emprego. É mais amplo e abrangente que isso. “*E esse conceito de trabalho ao longo de um tempo pra cá, principalmente a partir do século XXI, ele está muito atrelado a essa questão das tecnologias*”, afirma e salienta “*que alguns de nós, ou talvez todos nós, já tivéssemos imaginado que em algum momento essas tecnologias iriam invadir a educação, como estão fazendo agora, e que seria necessário um redirecionamento metodológico, conceituadas pedagogias*”. Contudo, surpreendentemente, essa tomada da tecnologia, esse aceleração da nossa assimilação tecnológica, se deu por meio de uma pandemia. “*Tinha consciência que a tecnologia ia chegar ao meu trabalho. Eu só não tinha consciência de que uma pandemia*

⁵⁰ Referente ao uso das mídias digitais em caráter emergencial imposto pela pandemia.

ia aparecer no meio do caminho pra acelerar esse processo. Então isso é um fato com relação ao trabalho e tecnologias”, pontua.

Com base nessa discussão, salientando a relação que a tecnologia há muito tempo vem estabelecendo conosco em nossa vida cotidiana e pedagógica e que faz com que sintamos cada vez mais necessidade de acolhê-la na nossa prática educativa, Kenski nos diz que:

Pense um pouco em quantos processos e produtos você usa naturalmente em seu cotidiano e em como teve de se esforçar para aprender a utilizá-los. Talvez você já nem os perceba como “tecnologias” que, em um determinado momento, revolucionaram a sua maneira de pensar, sentir e agir. Muitas outras pessoas, como você, passaram por esse processo, incorporaram inovações em suas vidas e, hoje, não conseguem mais viver sem elas. Assim, podemos ver que existe uma relação direta entre educação e tecnologias. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias. A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem objeto, nem sua substância, nem sua finalidade. Elas estão presentes em todo o processo educativo, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. (2012, p. 44)

Na sequência, o Prof. Manoel considera que é pertinente considerarmos que há em nós de certa forma uma imaturidade tanto no âmbito existencial como no campo das tecnologias. Surgem questões como: *“será que eu estou fazendo um bom trabalho? Será que eu estou faltando? E se eu estou faltando aqui em casa, eu estou faltando na escola? Enfim, problemas psicológicos que surgem dentro desse âmbito pandêmico.”* (Prof. Manoel).

O outro ponto de vista que também coloca é sobre a diferença entre trabalho remoto e híbrido. Segundo ele, está havendo uma confusão conceitual entre ambos, de modo que por vezes seus pares confundem o remoto com o híbrido, mas ressalta que de fato estamos em trabalho remoto. É que essa modalidade de trabalho é tão nova para nós que acabamos adotando como referência o hibridismo e a modalidade EAD, *“e aí a gente tenta fazer um trabalho remoto, baseado no trabalho híbrido que acaba sendo um EAD, vamos dizer assim. Mas sei que não é!”*⁵¹ (Prof. Manoel).

⁵¹ Consoante a essas inquietações, apresentamos a diferenciação entre ensino remoto e ensino a distância e entre ensino remoto e híbrido. “Uma atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet. Pensando nisso, não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Em geral, é utilizada em um curto período, diferentemente do EAD, que tem sua estrutura e metodologia pensados para garantir o ensino e educação a distância. As aulas e atividades remotas são aplicadas pontualmente, nas quais acompanhamos o ensino presencial aplicado em plataformas digitais. Enquanto isso, o EAD foi desenhado para prestar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino”. (UNICEUMAR, 2021, s/p)

O professor Artur considera que num primeiro momento desse período pandêmico os recursos tecnológicos serviram à retomada da comunicação dos alunos. Esse seria então o nosso primeiro desafio. “*E aí vamos lá. Vamos usar o ZOOM, vamos aprender a fazer isso, fazer aquilo. E aí vêm as competências digitais*”, diz. Para ele foi difícil esse primeiro momento porque estava fugindo à forma como ele ministrava suas aulas. “*Eu nunca me permiti nem pensar em dar aulas dessa forma e de repente eu estou como professor e como coordenador, tendo que conhecer essas plataformas e ensinar para os meus colegas professores*”, fala evocando o seu papel também de coordenador que enquanto tal precisa auxiliar os professores de sua escola a trabalhar com as mídias digitais. “*Então o desafio é pensarmos a nossa formação também no campo digital, no campo da inclusão digital, no campo das competências, das diversas possibilidades, etc.*”, conclui.

O Prof. Marciel concorda que esse é um momento de aprendizagem de como trabalhar com as mídias digitais e também que esse momento pandêmico está escancarando, dentre outras coisas, o nosso parco conhecimento nessa área, isso em grande medida por falta de iniciativa e investimento por parte do Estado. Contudo, vale ressaltar que houve algumas medidas por parte do Estado do Ceará, como nos atesta Sousa, Pinto e Fialho:

Na conjuntura de diversidades educacionais das escolas públicas do Ceará, a secretaria estadual de educação elaborou um programa de ações denominado: Conexão Seduc, visando promover a troca de experiências e o fortalecimento de estratégias, voltadas ao ensino e à aprendizagem, durante a suspensão das aulas presenciais. Desenvolveu também parcerias e um guia para o apoio aos projetos e serviços virtuais da Seduc. Entre as plataformas e serviços podemos citar: Plataforma Aluno Online, Plataforma Professor Online, Plataforma Enem na rede, Sistema Online de Avaliação (SISEDU), além de outros projetos virtuais parceiros, como: Plataforma Google Classroom, Plataforma Alcance, Plataforma Foco Aprendizagem, Programa de Educação Esportiva Impulsiona, Plataforma Khan Academy, Banco de Questões Lecionas, Associação Ecomuseu, Programa Pedagógico Letrus, Webnar, Plataforma Stoodi, Plataforma de Streaming Curta na Escola, Plataforma Eureka Digital, Plataforma Árvore de livros, Plataforma FB Online, Plataforma Lanlink, entre outros. Há, ainda, o projeto que envolve a transmissão de aulas por TV, através da TV Ceará e da TV Assembleia e o “Vamos aprender”. Importa destacar que foi desenvolvido um curso de formação para os docentes, denominado: Itinerário Formativo - Competências Digitais para a Docência, ofertado pelo

Com relação ao ensino híbrido, “a expressão em língua portuguesa vem do termo *Blended Learning*, derivado da língua inglesa: *blend*, que significa misturar, com *learning*, que significa aprendizagem. Ou seja, é um modelo de ensino que mistura, ou combina, as aulas presenciais com a aprendizagem por meio de tecnologias digitais. O ensino híbrido é uma técnica metodológica que objetiva melhorias nas práticas pedagógicas e que dialoga com as necessidades da educação para o século XXI. A mistura entre as aulas presenciais e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, as quais podem ser acessadas em outros ambientes, como na casa dos estudantes, proporciona ganhos expressivos para o aluno, por dar acesso a um aprendizado mais personalizado às suas necessidades”. (KREIN; RIBEIRO, 2021, S/P)

Centro de Educação a Distância (CED), com o objetivo de habilitar os professores para o uso das tecnologias, plataformas e programas educacionais. Destacam-se os Webnários, com momentos de diálogo coletivo sobre temas de debate, selecionados e apresentados, além das aulas ao vivo ou Lives, em espaços de interação como o Intragam ou o site Youtube, nos quais as aulas dão-se de forma síncrona e assíncrona. (...) Entre as ações positivas propostas pela secretaria de educação, há a entrega de material didático impresso e livro didático aos estudantes sem meios tecnológicos. Outra dimensão a ser observada foi a necessidade de alimentação básica dos estudantes, quanto a esse aspecto ressalta-se a iniciativa do governo do estado do Ceará e da prefeitura de Fortaleza em fornecer cartões de alimentação e cestas de alimentos para suprir essa demanda emergencial. Todavia, tais iniciativas são paliativas e não conseguem minimizar a desigualdade asseverada pelo contexto pandêmico. (2021, p 13)

Tais ações são grande valia, porque de fato é de suma importância que tanto os professores que já disponham de conhecimentos prévios nessa área (como o Prof. Marciel) agora tenham suporte por parte do Estado para aprimorar seus conhecimentos e práticas, como para os demais professores que sofrem mais com essa necessidade de adaptação, adequação e transição. Eu mesmo participei nesse período de dois cursos ofertados pelo estado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced), da coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED)⁵² e do Seminário Docentes⁵³ apresentando um trabalho.

Ainda quanto a falta de políticas públicas em torno de uma educação digital, professor Marciel diz:

Às vezes eu fico pensando que este país parece que não tinha um plano de contingência em termos educacionais. Veio a pandemia e de repente, o que fazer? Aí criou um lapso temporal de você ficar 'e agora, o que eu posso fazer?' Aí todo mundo reaprendendo, 'como é que nós vamos atuar?'. Então tem esse lapso aí, resultado da falta de um plano de contingência! Diante da situação, o que fazer? Que atitude tomar? Essa demora gerou danos. Às vezes eu digo assim: 'muita gente está prejudicada; muita gente vai sair prejudicada'. (Prof. Marciel)

⁵² “O Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced), da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) é constituído em software livre, por meio da plataforma Moodle, com o intuito de subsidiar a aprendizagem das/os professoras/es e colaboradoras/es da rede estadual de ensino, além de ser um repositório que possibilita posteriores consultas e o desenvolvimento de competências digitais para apoiar a educação”. (CEARÁ, S/P, S/P)

⁵³ “O Seminário DoCentes é um espaço de participação e diálogo, de caráter acadêmico, cujo objetivo é proporcionar às/aos professoras/es e gestoras/es das redes públicas estadual e municipais de ensino reflexões acerca de temas caros à educação cearense, bem como ensinar a partilha e a certificação das experiências didáticas e pedagógicas, com vistas a fortalecer a premissa da/o educadora/or como pesquisadora/or da sua prática docente”. (CEARÁ, S/P, S/P)

Voltando ao Prof. Artur e pegando carona na crítica do professor Marciel, outra colocação bastante interessante que traz é sobre a necessidade de aproveitarmos esse momento para pensar como é que a educação brasileira se comporta com relação a ele (a esse momento) e de modo particular nós que fazemos o ensino de filosofia. *“Porque no campo da filosofia tem uma questão teórica: estamos de fato construindo o processo de filosofar na aula de filosofia propriamente dita numa plataforma digital?”*, questiona. *“Porque até pouco tempo atrás, nós conhecíamos três ou quatro que se destacavam nesse campo da comunicação digital; inclusive a universidade olhando meio atravessado se perguntando o que de fato nós estaríamos fazendo nesse sentido”*, afirma. Vemos, então, que o referido professor está evidenciando que o próprio conceito de aula de filosofia também está em discussão no período pandêmico de trabalho remoto. Questionamos se enquanto nos adaptamos ao trabalho com as mídias digitais nós estamos mesmo fazendo uma aula de filosofia de fato.

Professor Ricardo, na sequência, após ter apontado o espaço e o conhecimento das ferramentas necessárias para o trabalho remoto como algo desafiador, destaca também a questão do tempo, pois, segundo ele, *“o problema do tempo não é só por causa do tempo que a aula ou outras atividades demandam, mas o tempo que você gasta para prepará-las; ele aumentou consideravelmente”*. Ainda quanto ao quesito tempo e já destacando outro problema que essa modalidade de ensino trouxe, afirma:

São as questões sociais dos nossos alunos. Questões ligadas a economia, que entram como um problema de tempo. Nem todos os alunos têm internet em casa. Alguns alunos entram para fazer perguntas a você a noite, quando a internet de um vizinho está colaborando. Então você não tem um tempo...e as vezes é complicado você dizer: ‘eu só atendo até tal hora.’ Porque tem alguns problemas que não dependem da vontade do aluno, mas de condições que estão para além do poder dele resolver! Questões ligadas a acesso à internet, problemas ligados a celulares...que são problemas que acabam entrando no pacote do seu trabalho! (Prof. Ricardo)

Em suma, ainda conforme o Prof. Ricardo, o espaço e o tempo se elastizaram, as tarefas se avolumaram e está sendo sentida a necessidade de aprender cada vez mais com os recursos tecnológicos a fazer acontecer de uma forma minimamente satisfatória e eficiente esse trabalho de ensino de filosofia.

O professor Estevão cita o ciberespaço e a cibercultura tratadas por Pierre Lévy os considerando questões a nós pertinentes nesse período pandêmico, *“uma vez que a gente está fazendo uso dessa cibercultura, fazendo uso dessas tecnologias, dessas ferramentas digitais, desses aplicativos”*.

Quanto à organização das aulas remotas, ele afirma que sua escola as organizou de uma forma que tem facilitado o trabalho: todos os professores estão lecionando por áreas. Em suas letras:

Então cada área, como a de humanas, tem seu dia de dar aulas, as outras áreas também têm seus dias. Junta todas as turmas, eu junto todas as turmas de primeiro ano em um único horário e isso se sistematizou e viabilizou uma maneira de organizar o nosso horário, de organizar o nosso tempo para não ficar nesse turbilhão que a gente se encontrava, um pouco perdidos, trabalhando além do nosso horário, além de nossa carga horária, tendo que atender alunos de dez horas da noite e tudo mais. Então nós formulamos essa maneira pra nos ajudar na construção do nosso horário pra que a gente não ficasse superlotado. (Prof. Estevão)

Outro dado interessante que ele nos trouxe com relação ao usufruto das tecnologias nas aulas é o fato de eles não utilizarem apenas os recursos disponibilizados pela SEDUC, como o *Google Meet*, Formulário e *Classroom*. Afirma que fazem uso do *Instagram*, do *Youtube*; gravam vídeos, fazem lives, sempre convidando os alunos a participarem. “*Estes alunos já tinham uma familiaridade com estas outras plataformas digitais, que é o caso do Instagram, do Youtube, do Whatsapp, porque são ferramentas que eles utilizam para o entretenimento. E aí nós fomos unindo o útil ao agradável*”, atesta.

Um ponto que também merece ser destacado é sobre o cansaço específico que o trabalho remoto causa em alguns professores. O professor Willian relata que seu cansaço mental aumentou exponencialmente pelo fato de passar muito tempo em frente ao computador, sendo que muitas vezes sequer tem certeza se tem alguém o ouvindo e disposto a interagir com ele. Aproveitando ressalta que às mídias digitais por ter vários atrativos acaba por atrapalhar quando os alunos se distraem vendo outras coisas.

4.3 Estado e sociedade: exigências aos professores

Em meio a esse processo de assimilação do trabalho remoto e de adaptação de nosso trabalho como um todo, a imprecisão do entendimento do que é de fato trabalho remoto também se evidencia pelo fato de que o órgão que gere nosso trabalho, no caso é a Secretaria de Educação, entende que ele é/deve ser encarado por nós como um trabalho prático uma vez que o executamos dentro de nossa casa, junto a nossa vida privada. Isto é, essa concepção do trabalho remoto traz consigo uma ideia de ‘facilidade’ que por sua vez traz a reboque o de ‘produtividade’; disso decorrem as cobranças e todo um processo de adoecimento. Neste tocante, professor Manoel faz a seguinte observação:

Então entendimento de uma 'facilidade' do meu trabalho acarreta para esse órgão uma noção de produtividade! Por eu estar trabalhando dentro da minha casa, estou trabalhando de forma prática e por isso eu vou ser mais produtivo! Então as cobranças vão vir a partir desta ideia de 'praticidade' e produtividade. Daí a gente vê isso refletido onde? Dentro da nossa escola em todas as reuniões e as cobranças que a gente sabe que os núcleos gestores recebem e conseqüentemente, o professor. Então essa ideia de que, porque eu estou dentro da minha casa, então fica mais fácil... a percepção disso me leva a adoecer! Porque como as cobranças dessa praticidade/produtividade elas se intensificam então essas cobranças também se intensificam. (Prof. Manoel)

Nesta perspectiva, Leão, Fialho e Sousa reforçam asseverando que:

A pandemia da Covid-19 tem provocado mudanças significativas nas dimensões: social, profissional e emocional dos professores, gerando rupturas e, cotidianamente, apresentando novas demandas de saberes-fazer aos docentes” (LEÃO; FIALHO; SOUSA, 2020). Associado à situação complexa, advinda de todos os desafios que a pandemia traz para a docência do Ceará, como sobrecarga de trabalho, necessidade imediata de capacitação para o trabalho remoto, sem formação anterior ou continuada e a falta de recursos tecnológicos e materiais para as aulas, há ainda o adoecimento do profissional da educação provocado por doenças psíquicas como: crises de ansiedade, ataques de pânico ou depressão (COSME, 2020). A pesquisa registra⁵⁴o aumento da procura de docentes por atendimento psicológico e psiquiátrico, inclusive Cosme (2020) infere que, entre os meses de julho e agosto de 2020, mais de oitocentos educadores do Ceará buscaram ajuda com o intuito de fortalecer a saúde mental”. (SOUSA; PINTO; FIALHO, 2021, p 13.14).

Professor Manoel atribui essas cobranças à gerência das políticas educacionais pelo UNIBANCO mediante a anuência do Estado, de modo que os dados estatísticos assumem proeminência são alimentados diariamente, via rede de internet. “*Então essa praticidade fica muito mais intensificada quando você coloca resultados comparativos de escolas profissionalizantes, de escolas militares, escolas regulares e escolas de tempo integral no mesmo bolo*”, afirma destacando “*que todas as quatro têm de certa maneira políticas e metodologias diferentes de ensino. Na hora de fazer as avaliações, na hora de chamar os núcleos gestores para mostrar esses dados, aí você vê uma desigualdade imensa devido essa questão da praticidade*”. Posta tal realidade e enfatizando ainda mais a possibilidade de adoecimento nesse tempo pandêmico de trabalho remoto, afirma:

O que isso acarreta na minha vida enquanto professor de filosofia? Acarreta que a partir do momento em que eu trago isso pra dentro da minha casa então eu tenho de certa maneira duas cobranças: uma cobrança desse trabalho e uma cobrança de mim mesmo. Porque se eu não for eficiente, eu adoço. A partir do momento em que eu sou chamado a atenção, e se eu não gosto de ser chamado à atenção, se demonstra que o erro está em mim, porque eu não estou sendo eficiente. Isso era um ponto que eu queria pautar. (Prof. Manoel)

⁵⁴Sousa, Pinto, Fialho (2021) se referem a seguinte pesquisa: COSME, I. **Mais de 800 educadores buscam ajuda emocional nos últimos dois meses.** 2020. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/cidades/2020/08/10/mais-de-800-educadores-doceara-buscaram-ajuda-emocional-nos-ultimos-2-meses.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

De fato, nosso trabalho remoto é marcado por exigências que buscamos suprir em meio a nossa vida doméstica. Nesse ponto, gostaríamos de destacar que um dos empecilhos que nos é posto neste momento é a solidão que estamos tendo que vivenciar. Mesmo havendo certo amparo e interlocução com a instituição escolar a qual estamos ligados, trabalhamos sozinhos em casa. Sentimos falta da presença física dos alunos, colegas de trabalho e comunidade em geral.

A professora Isabel concorda com o professor Manoel que a Secretaria de Educação intensifica a busca por resultados, exige de nós cada vez mais produtividade e eficiência, sem reconhecer as peculiaridades de cada realidade escolar, com uma visão homogeneizante. *“A secretaria faz uma exigência desses resultados nivelando as escolas num mesmo plano e a gente sabe que as realidades de uma escola são totalmente diferentes de uma para outra; isso não é observado”*, aponta.

Conforme o professor Eugênio, mesmo diante dessa realidade da forma como é retratada, é imposto a nós professores o dissabor de não sermos reconhecidos, considerando o que nós estamos fazendo em meio a ela, isto é, buscando contornar as dificuldades para oferecer um trabalho de qualidade. Pelo contrário, conforme atesta, estamos sendo criticados. Em suas palavras:

Então antes eu tinha um espaço delimitado em que ia para escola e lá ser a figura do professor. Em casa eu era “Eugênio”; outra pessoa. Eu interpretava um outro papel, eu me revelava completamente. E agora não! Isso se tornou ao mesmo tempo que evidente, mais ainda complicado de separar esses papéis. Eu não consigo mais interpretar o papel do professor, do amigo, do brincalhão, do cara que gosta de tomar uma cerveja no final de semana, o que tem uma leitura pessoal, enfim...ficou muito invasivo! Nossa realidade é muito invasiva. E evidentemente se torna pior porque não há um reconhecimento. Então nós somos cobrados e como falou o último deputado (não lembrou o nome): “professor é o único que não está trabalhando!” Cadê o reconhecimento? (Prof. Eugênio)

O professor Eugênio ainda afirma que o trabalho remoto impõe que ele utilize seus próprios materiais e recursos como energia e internet, isto é, coisas extras pelas quais o Estado não paga. Isso também não está sendo reconhecido, segundo ele, *“nem reconhecem isso e ainda somos, dentro de um panorama de senso comum, ou talvez não, dentro de um projeto político falido que quer desvalorizar mais ainda o professor, somos acusados de não estar trabalhando ou de não querer trabalhar”*. De fato, é inaceitável que não haja reconhecimento para nós professores por determinada fatia da sociedade e pelo Estado, justamente em meio a essa realidade que dificulta bem mais as coisas para a educação. Quanto a desvalorização dos professores por parte do Estado do Ceará, Sousa, Pinto e Fialho asseveram que:

Somando-se à precária formação dos professores para mediar o ensino remoto e a precariedade de acesso aos recursos tecnológicos necessários, vivencia-se, ainda, a desvalorização docente com congelamento dos salários dos professores⁵⁵, que já não recebiam uma remuneração justa, considerando o importante trabalho realizado. Tais aspectos precisam vir à tona e tencionar mudanças sociais e políticas, pois a contenda pela educação pública de qualidade e pelo reconhecimento da profissão docente é uma luta histórica, com conquistas em ritmo lento, que de maneira muito tênue, ainda não se efetivou como almejamos. (2021, p. 15)

O professor Alberto também elenca algumas exigências que são feitas pelos órgãos competentes, como *“o professor teria que montar aquele espaço da sua sala sem nenhum barulho. Sem barulho da igreja ali ao lado, sem barulho do cachorro, sem barulho do som do funk, do forró, seja lá o que for!”*. E concordando com o professor Eugênio, diz que nós não *“somos valorizados naquilo que é preciso, que é a valorização de tantas dessas lutas sindicais aí que são feitas. Somos submetidos a muitas críticas, e a maior de todas estas é a do deputado que diz que ‘o professor não trabalha!’ (...) Trabalhamos triplicado, ou mais!”* Prosseguindo, salienta que existe *“uma parcela da sociedade que joga o professor contra a outra parcela dessa sociedade, contra aluno, contra pais de alunos... neste momento nós somos bombardeados de todos esses lados. (...) Não é fácil”*.

Alguns professores por forças das circunstâncias sentem a necessidade de ter mais de um emprego e assim ser preciso conciliar suas atividades em duas ou mais instituições. Não resta dúvida que é um desafio. Constatamos que nesse período pandêmico os desafios para estes profissionais estão sendo ainda maiores.

O professor George enfatiza que tem dois empregos (um no ensino público básico e na educação superior privada) e na escola pública de educação básica tem duas funções. Além de suas vinte e sete horas de aula e treze de planejamento é diretor de turma do primeiro ano ‘A’ e coordenador da área de humanas na escola. Essas funções juntas de fato exigem que tenhamos habilidades múltiplas, conforme podemos observar nas palavras do referido professor:

O trabalho não se restringe a preparar as aulas de filosofia, mas também de editar um vídeo, baixar uma aula, postar o vídeo, planejar a atividade, colocar no google sala de aula, no WhatsApp, transformar para um word, para um PDF (porque o aluno não tem acesso de uma maneira, outro não tem de outra). E ainda tem outras questões?! Eu, para vocês terem uma ideia, tive que cadastrar os chips dos alunos. Porque a gente não queria atrasar a entrega

⁵⁵“Há também a insatisfação com a carreira docente, originada por vários fatores, como baixa remuneração e o congelamento de salários, imposta pelo governo federal por dois anos, para todo o funcionalismo público, a partir de 2020, e executada pelo governo do estado, mesmo havendo acordo salarial anterior que garantia a melhoria do plano de cargos e carreiras e o pagamento do aumento, a partir do percentual do piso do magistério”. (SOUSA; PINTO; FIALHO, 2021, p. 14)

dos chips que o Estado adquiriu para nossos alunos, principalmente do primeiro ano, que este semestre recebemos para poderem ter acesso a internet. Então eu mesmo peguei e disse “me dê os chips que eu mesmo vou cadastrar os da minha turma se não vai demorar demais”. (Prof. George)

O professor Artur também relata que seu trabalho na escola pública de Ensino Médio se dá em meio ao trabalho em outras instituições, no caso duas instituições privadas, uma de Ensino Médio outra de Ensino Superior. Há, então, múltiplas atividades a desenvolver em trezentas horas mensais tendo que se adaptar às especificidades de cada instituição e segmento. Nas instituições privadas é professor e na pública é coordenador pedagógico e professor também quando está faltando professor de filosofia em virtude da sazonalidade dos contratos temporários, o que acaba gerando carências de professores vez por outra; nesses casos, ele as supre. Vale considerar também, para exemplificar sua carga de trabalho, que essa escola onde é coordenador, *“tem mil e trezentos estudantes divididos em turmas dos turnos manhã, tarde e noite. São trinta salas de aula! Vinte e oito salas regulares e duas salas de EJA” (Prof. Artur).*

Frente a sua situação e a de seus pares exposta por meio dos relatos, propõe uma análise crítica que contribua para nossa formação e carreira docente. *“Por que de fato a gente precisa trabalhar em três, quatro instituições? Como é que a gente pensa a carreira docente de nosso país? Há uma reflexão que precisamos construir com relação a isso”,* pontua. Vemos que o posicionamento do professor Artur nos coloca diante de vários marcos teóricos que envolvem inclusive a precarização das relações de trabalho, visto de modo particular pelo fato de que para ter um orçamento capaz de garantir sua condição básica de sobrevivência precisa estar fragmentado em tantas redes, com intensa carga horária. *“Então há que se pensar a nossa carreira, a possibilidade de a gente transformar as condições de trabalho; este é um marco que a gente pode continuar conversando em um outro momento”,* conclui.

4.4 Atividades de auxílio aos discentes por parte dos docentes

Os desafios impostos pelas circunstâncias atuais tanto afetaram os professores como também os alunos. Nós, então, estamos tendo que nos reinventar também no sentido de auxiliarmos nosso alunado, tanto para viabilizarmos nossa aula como também para pôr em prática nossa sensibilidade e atuação política em prol dos que estão precisando de nosso apoio.

Retornando ao relato do professor George, ele afirma que além do que já expôs, desempenha também outra atividade. Desenvolveu junto com seus pares um programa de busca ativa chamado ‘nem um a menos’, estão exitosamente conseguindo a participação dos alunos em setenta e três por cento. É um índice bom, comparado a muitas escolas que estão com dificuldade em manter os alunos, que estão se evadindo. *“Mas nosso trabalho está sendo muito assim, de tutoria mesmo. Cada professor tem onze alunos, que ele acompanha por semana. E ele liga toda semana para família e para o aluno. ‘E aí, tá assistindo às aulas? Por que é que não está assistindo? (...)’”,* dentre outras perguntas que fazem aos alunos com o intuito de solucionar os problemas que porventura estejam ocorrendo.

Em termos de busca de solução para os problemas enfrentados pelos alunos, outra atividade bastante interessante que o Prof. George executa com seus pares se mostra em suas seguintes palavras:

Quando a gente identifica alguma questão relacionada a necessidade mais básica, social mesmo, inclusive relacionada à vulnerabilidade econômica, a gente faz alguma coisa também, porque todo o dinheiro da merenda da escola estamos revertendo para cestas básicas. E quando identificamos fazemos a doação das cestas. (Prof. George)

Temos também o relato do professor Willian que afirma conversar muito com os alunos, principalmente com os alunos da turma onde ele é diretor de turma⁵⁶. Com ela mantém um contato maior também por redes sociais, enviando mensagens. Ele busca esses alunos das mais variadas formas e sempre perguntando o que está acontecendo, como é que pode ajudar a fazê-lo entrar na sala, estudar mais etc. *“O professor que é diretor de turma acaba nessa realidade sendo alguém que está ainda mais presente, ou buscando se fazer mais presente na vida desses meninos. Embora nem sempre a gente consegue alcançar da maneira como gostaria”,* comenta.

O professor Artur, por sua vez, traz outros dados que envolvem a realidade dos alunos e constata que todos nós, inclusive os alunos, estamos sendo submetidos a uma situação de adoecimento emocional nesse período pandêmico; inclusive o projeto Professor Diretor de Turma está trabalhando as competências socioemocionais com os

⁵⁶“Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT. Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes” (SEDUC-CE, 2018, s/p).

discentes. Mas chamou ainda mais a atenção quando ele relatou que há casos de ideação suicida entre os alunos das escolas públicas. Relata que:

Semana passada eu estava aqui no meio de uma aula quando um professor me ligou bem angustiado: ‘Prof. Artur; olha só essa postagem da estudante!’ E quando eu vi a postagem, não era mais uma ideação suicida, era uma tentativa de suicídio! E eu interrompi o pouco que estava fazendo e fui ligar para mãe, que foi prestar socorro e levar a filha para o hospital, que tinha tomado medicamento e tinha se automutilado. É um adoecimento psicológico. A vulnerabilidade emocional nesse sentido. (Prof. Artur)

O professor Marciel atesta esta mesma dificuldade que, segundo ele, embarga o trabalho docente, a aprendizagem e causa muita angústia, pois se sensibiliza ante a realidade de sofrimento do aluno, sente sua desmotivação em virtude de seu adoecimento emocional. *“Uma aluna entrou em contato comigo justamente dizendo que estava deprimida, sem motivação e que iria conversar com uma psicóloga e tudo mais”*, afirma que ficou se perguntando: *“o que é que posso fazer? Eu mesmo tenho minhas angústias e não consigo lidar com elas. Mesmo assim posso ajudar o outro? Isso me angustia de certa forma. Eu realmente não sei o que fazer”*. Continua dizendo que pode dar uma palavra, o que está ao seu alcance, mas considera isso insuficiente, porque:

A pessoa diz que a família é complicada, e eu vou fazer o quê? Por mais que tenha o trabalho da gestão e da comunidade escolar em tentar alcançar, chegar ao máximo junto, dar esse apoio, sempre é um meio do caminho, não dá para chegar até lá. Eu penso nessa angústia. Mas eu também não vou adoecer. Se eu adoecer, não ajudo! Tenho que manter pelo menos a minha saúde mental para ver se eu ajudo também. Então essa é a contribuição que eu tenho. (Prof. Marciel)

O professor George, na sequência, concorda com os demais quanto às múltiplas habilidades que estamos precisando desenvolver, porque *“a gente vai fazendo isso, enquanto prepara uma aula aqui, encontra um tempinho e grava um vídeo ali”*. Contudo, destaca que uma das vantagens da escola onde trabalha dispõe de uma orientação democrática que, segundo o mesmo, está facilitando e potencializando o trabalho nesse momento presente; ajudando a dirimir as dificuldades. *“Agora uma coisa boa dessa questão da gestão do processo todo, foi que a gente resolveu aproveitar o espaço democrático da nossa escola. Nossa escola é realmente muito democrática. Tudo é decidido nas reuniões entre todos os professores e a gestão”*, pontua. Advindo dessa gestão democrática surge uma nova forma de trabalho que se mostra da seguinte forma, conforme as palavras do professor George:

- *Nós reduzimos as aulas de cinquenta minutos para trinta e cinco, porque cinquenta minutos de aula assistindo em um celular pode sair bem cansativo;*

- *A gente também formou blocos: as turmas de primeiro, segundo e terceiro;*
- *Concentramos os contatos com os alunos, para passar informações, no WhatsApp, mas todo o conteúdo sendo postado no Google Sala de Aula;*
- *Utilizamos o pessoal do apoio pedagógico mesmo do LEYA, dos outros espaços da escola, para dar esse suporte técnico pra que nós professores pudéssemos nos preocupar especificamente com a questão pedagógica.*
- *Fizemos uma campanha na escola pedindo pra quem tivesse aparelho em casa que não tivesse mais usando pudesse doar aos alunos que não têm.*
- *Consegui os livros digitais de todas as obras da área de humanas, eu procurei na internet, entrei em contato com a editora, por conta da minha função de coordenador de área, e consegui todos em PDF para poder os alunos terem lá acesso no celular, porque inclusive não tinha chegado livros suficientes para os alunos do primeiro ano ainda para distribuir. Ainda bem que chegou e eles já estão com os livros em casa, então eu uso bastante o livro.*
(Prof. George)

De fato, ações de suma importância nesse momento de adaptação à nova modalidade de ensino que requer ações criativas para agregar e viabilizar a aprendizagem ao alunado.

Quanto ao apoio que a escola oferece aos estudantes no âmbito da informática, conforme foi salientado pelo Prof. George considerando a realidade da escola em que trabalha, uma EMTI (Escola de Ensino Médio de Tempo Integral), o professor Artur evoca a realidade da escola regular nesse quisito, afirmando que:

Enquanto nas escolas EP ou EMTI você tem as vezes o setor de tecnologias, tem inclusive o curso de tecnologia, na área de informática! Na escola regular? Na escola regular a gente tem um laboratório de informática que às vezes quem tá lotado é um professor readaptado. É um professor de natureza, é um professor de humanas... E aí quem é que faz esse trabalho? É o coordenador que também é professor que dá suporte tecnológico, grava tutorial e disponibiliza. Isso é uma condição incrível na escola regular. (Prof. Artur)

4.5. Dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos discentes e seus efeitos no trabalho docente

A pandemia, conforme já destacamos, escancarou muitas desigualdades sociais. Uma delas é a exclusão digital por parte principalmente de nossos educandos de escola pública. Esta está sendo uma das dificuldades enfrentadas por professores e alunos no ensino remoto. Vejamos o que os docentes entrevistados relatam.

O professor George observa a diferença entre o ensino público e o privado, uma vez que trabalha nesses dois setores, conforme já salientamos⁵⁷. Assegura que pode falar algo que evidencie que no ensino privado há menos problemas para os alunos no acesso

⁵⁷Contudo, pondera que não pode comparar o ensino público e o privado no âmbito da educação básica, porque sua experiência com o ensino privado se dá somente no ensino superior.

aos recursos tecnológicos do que no público. Conforme assevera, “*eu não tenho problema com os meus alunos da educação superior privada; eu não tenho o problema deles chegarem pra mim e dizerem ‘professor eu não tenho como assistir sua aula porque eu não tenho internet’(...)*”, e completa: “*Mas na rede pública eu tenho enfrentado muito isso, inclusive eu cheguei a doar um celular a um aluno. Os nossos alunos não têm computador, a maioria é no celular mesmo*”. Essa situação apontada pelo professor George refere-se a um dos tipos de exclusão dos tempos atuais que afeta os menos favorecidos, nesse caso, os infoexcluídos. Souza contribui com essa discussão dizendo em meio a dados estatísticos que:

Nesses tempos, quando o vírus COVID-19 nos isolou ao fechar a porta das nossas escolas, das *lanhouses*, das nossas praças conectadas, fechou apoio para nossa conexão, marcando a invisibilização. Sentimos o quanto essa porta fechada, marca nossas vidas – pedimos o acesso, da mesma forma como alimento que nos nutre. Pois com esse meio, podemos criar novas ambiências formativas, além dos nossos muros. Por isso, é fundante questionar onde está a porta que nos leva à “aldeia global”? Quantos estão conectados no mundo? Existem desigualdades sociais de acesso? Em tempos de quarentena, que outras portas podem se abrir para ampliar as fronteiras, quais outras possibilidades de diálogo e de saberes? Quando olhamos para o nosso país continental – Brasil - temos 67% de domicílios (CGI,2018) com internet, desses uma proporção é marcada pela desigualdade no acesso de classes sociais - quando nos aproximamos desse número positivo -percebemos que as pessoas da zona urbana têm acesso 74 %, em comparação com a região rural o número de usuários diminui 49%. Por isso, retomamos que aldeia global de McLuhan é relativa às escolhas políticas do nosso tempo, pois vivemos em exclusão profunda, afinal onde estão os 33% de brasileiros infoexcluídos? (2020, p. 02)

Setúbal diz que:

Para mapear os desafios enfrentados pelas secretarias de educação, a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), com apoio do CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) identificaram que 79% dos alunos dizem ter acesso à internet, no entanto, 46% acessam apenas por celular, o que limita tanto o trabalho do professor como a experiência de aprendizagem dos alunos.(2021, s/p)

Em se tratando de dificuldades enfrentadas nesse período pandêmico, professor Alberto cita o pensamento da historiadora Lilia Schwarcz presente na obra ‘*Quando acaba o século XX*’⁵⁸, na qual diz que a pandemia realmente escancarou desigualdades sociais, educacionais, culturais, econômicas... “*E aí dentro do nosso contexto aqui do ensino de filosofia, dentro do contexto educacional e trabalhando com alunos da*

⁵⁸“Neste breve e impactante ensaio, a antropóloga e historiadora Lilia Moritz Schwarcz reflete sobre os impactos da pandemia de covid-19 em nossa compreensão sobre as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e os limites da utopia tecnológica que marcou o século passado”. (COMPANHIA DAS LETRAS, 2020, S/P).

educação de jovens e adultos, essa realidade ela apareceu mais fortemente neste momento”, afirma professor Alberto.

Compara a nossa dificuldade de acesso e manuseio frente aos recursos tecnológicos com a enfrentada pelos alunos. *“Alguns companheiros anteriormente já falaram desse momento que nós tivemos que aprender a lidar com essa técnica, a lidar com esse mundo da informática (...); se para nós, num primeiro momento, foi essa dificuldade, imagine para o aluno”,* ressalta. A realidade a qual ele se refere e que consiste no seu (no nosso também) lugar de fala é a da Educação de Jovens e Adultos. Ele salienta que *“o aluno do CEJA é aquele aluno que por uma razão ou outra saiu do processo regular de ensino, aquele normal, corriqueiro, da escolaridade; e depois voltou. E volta com muitas dificuldades. Neste momento lida com mais esta questão complicada”.* De forma mais detalhada, apresenta essa dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos pelas seguintes falas dos alunos:

Professor, eu não sei; meu celular não dá pra trabalhar essas coisas aí nesse Google Sala de Aula. Meu celular aqui é um que só funciona WhatsApp”. Aí temos que permitir que as atividades sejam feitas pelo WhatsApp. Gravamos vídeo, áudio, explicamos tudo, mas depois quando vem a devolutiva da parte deles, eles dizem o seguinte: ‘professor, posso só tirar a foto?’ Quando pedimos para não tirar a foto e buscamos orientá-los a fazer de uma forma mais efetiva dizem: ‘Ah, não; eu não tenho computador não!’ Aí é ‘vamos tentar’, fico explicando ali várias vezes, mas continuam dizendo: ‘Não, não consigo não!’ Aí manda a foto que muitas vezes não conseguimos ler; foto escura ou que você não consegue ler por outros motivos. Em suma, procuramos facilitar de várias formas e sempre ter tranquilidade. (Prof. Alberto)

Ainda focalizando o acesso aos recursos tecnológicos por parte do alunado, ele diz: *“quando disse ‘olhe, agora nós vamos trabalhar nessa plataforma’ isso foi uma dificuldade grande, porque muitos alunos têm somente o celular, sendo que este em muitos casos não comporta determinados aplicativos...”.* Prossegue dizendo que *“quando tem o celular, muitas vezes, é um pai de família, é uma mãe de família, aí esse celular ou tablet vai ter que ser dividido pra dois, três, quatro filhos”;* é um exemplo que ele oferece. Isso, inclusive, é mais um fator que faz com que o aluno não tenha um tempo determinado para buscar o atendimento do professor; o profissional em destaque pontua esse detalhe e assevera que em meio a multiplicidade de coisas e fatores que esse momento engendra há também uma multiplicidade de “horários”, isto é, há de fato uma elasticidade de tempo conforme o professor Ricardo atestara. Vejamos o seguinte relato:

Quando estávamos indo para escola eu trabalhava dois expedientes naquele dia, ou um expediente... aí não misturava tanto as coisas. Agora as coisas tão muito misturadas, de tal forma que eu tenho que cinco horas da tarde atender

aquela aluna; aí tem um dia que ela diz 'professor, meu marido chegou agora e eu tenho que fazer a janta. O senhor poderia atender oito horas da noite?' Aí eu digo 'assim está difícil!', mas eu tenho que atender! Então essa questão aí...sem contar as exigências que se faz, às vezes no final de semana, e aí a gente deixa o horário. (...) há também essa dificuldade de reorganizar isso! (Prof. Alberto)

Também concordando com o professor Ricardo destaca que o aluno chega a todo momento e busca atendimento independentemente do horário e que sempre busca atender (e bem) mediante também o reconhecimento das dificuldades que esse aluno enfrenta para poder estudar.

As palavras do professor Alberto me contemplam por também ser professor do CEJA. Experiencio essa necessidade de ser em muitos momentos flexível e mais sensível para tentar mitigar as dificuldades de acesso de meu alunado. Eles, em sua maioria, sofrem bem mais essa dificuldade que envolve tempo, espaço e recursos para o estudo remoto. Muitos relatam que não dispõem de espaço adequado para estudar; há casas barulhentas, cheias de gente, com vizinhança importunante... Outros, por trabalharem o dia inteiro, só podem ser atendidos pelo professor em horários extras. Algumas vezes precisei atendê-los nessas circunstâncias.

Boa parte deste alunado realmente não dispõe de aparelhos próprios e apropriados ao estudo remoto e alguns sequer têm acesso à internet, podendo acessar somente quando estão na casa de outras pessoas, conforme já me relataram. Alguns dispõem de internet e de celular (somente uma aluna me disse que usa computador) mas não sabem utilizar para estudar na plataforma que o estado disponibilizou, uma versão paga do Google Classroom. Tivemos que nos desdobrar para ensiná-los a utilizar este recurso, não logrando êxito em alguns momentos nos quais incidiram intercorrências como falta de memória do aparelho, entre outras. Por força das circunstâncias, tivemos que utilizar mais o WhatsApp devido a praticidade do uso e por estarem mais habituados a este aplicativo. Por meio dele podemos ter aulas e disponibilização de materiais, como também recebimento e devolução de atividades. Contudo, há bem mais recursos no Google Classroom e Meet.

O professor Willian compartilha dessa ideia assegurando que presença por meio da experiência com seus alunos da escola pública essa exclusão digital, algo que não vivencia com os alunos da rede privada. Relata que:

De fato, as dificuldades que os colegas relataram, eu também vivencio, experimento. Há dificuldade realmente de muitos alunos sem o acesso à internet e salas de aulas que os alunos praticamente não entram. Infelizmente, esse ano mesmo à noite a gente tem uma experiência de se juntar, por exemplo, duas turmas e comparecerem dois, três alunos. Então sabemos muito bem que

há um distanciamento social, uma dificuldade muitas vezes. Há alunos que tem que pedir celular emprestado, alunos que tem que pedir uma internet emprestada, ou os que tem que usar o celular da patroa – muitas vezes trabalha em casa de família – e aí pede o celular da patroa. Às vezes essa realidade acaba submetendo nossos alunos a situações assim, por que não dizer, até mesmo humilhantes. O que é algo muito triste. (Prof. Willian)

Acentuando a desigualdade social vista na comparação entre a realidade de alunos das redes pública e privada, o professor em destaque ainda cita a dos cursinhos pré-vestibulares, os ENEM como estão chamando atualmente. Segundo ele, *“as aulas não são de casa; a gente não faz aula em casa. Os cursinhos têm estúdio. Então vamos até os estúdios pra fazer essas aulas. Há todo um aparato tecnológico aí, ainda bem superior que as escolas privadas”*. É uma realidade distinta mais próxima ao ensino híbrido onde o profissional tem que ir até o local de trabalho (com todo um conjunto de medidas de segurança sanitária) para fazer a aula do estúdio que a instituição preparou, dispondo das plataformas ZOOM ou YouTube. *“Os alunos conseguem ter uma interação interessante. Você pega por exemplo o cursinho onde eu trabalho: ele consegue atender hoje quase quinhentos alunos ao mesmo tempo assistindo aula”*; diferente das aulas no ensino público onde há *“duas ou três salas que infelizmente, por todo um conjunto de problemas, por toda uma conjuntura, que vão ter três, dois, quatro alunos. A angústia da gente que vive com isso é muito grande; fica a sensação que tem uma carência muito grande a ser preenchida”*, relata.

A Profa. Isabel defende que ante essa situação precisamos ter muita paciência e compreensão. Também sofre junto a seus alunos pela falta de acessibilidade de grande parte deles. *“Apesar da gente achar que há uma democratização muito grande da internet tem muita gente que não tem acesso a isso e ficou muito evidente nesse momento. Não é só o acesso à internet: aos aparelhos mesmos, aos dispositivos pra poder ter acesso ao conhecimento”*, afirma.

O professor Artur concorda que de fato existe essa situação conforme é relatada. Conforme diz, *“o atual momento pandêmico tornou ainda mais visível o nosso quadro social e nós sentimos isso diretamente nas escolas. E aqui eu preciso falar da escola regular, que é onde eu estou”*. Conforme falara, é professor e coordenador da mesma instituição, então sofre várias angústias como, por exemplo, ao entrar em uma sala de aula (remotamente) do turno da noite, onde juntando duas turmas, tem as vezes dois, ou três, ou quatro alunos! Isso porque o restante só consegue ter o chamado acesso assíncrono, indo buscar uma atividade impressa na escola. Estes somente às vezes conseguem assistir a um vídeo; entrar em uma sala de aula online. *“São inúmeros os alunos que não têm*

celular nem acesso à internet. Você tem uma realidade desafiadora nesse sentido”, atesta.

Em termos de políticas públicas informa que o governo do estado está disponibilizando chip's para os alunos, mas ressalta que a chegada dos mesmos é gradativa, de modo que, em suas letras, *“numa escola como a que eu trabalho, nós recebemos mais ou menos setecentos. Mas a escola tem mil e trezentos. Então está faltando ainda chegar o restante”*. Assinala também que há previsão de entrega de tablets para estudantes do primeiro ano. No que diz respeito ao investimento do governo do Estado do Ceará para garantir acesso digital aos estudantes Sousa, Pinto e Fialho lançam a seguinte crítica:

A garantia do direito à educação e à vida em nosso Estado está atualmente entrelaçada ao desenvolvimento do ensino remoto. Entre resistências e possibilidades, o Ceará vem assegurando, por intermédio das ações coletivas de docentes e de estudantes dos programas estatais e da SEDUC, a manutenção e o cumprimento dos anos letivos de 2020 e de 2021. Para isso, foram disponibilizadas plataformas On-line com conteúdos e possibilidades para trabalhar a distância, bem como formações rápidas, para que os professores possam aprender a trabalhar no contexto virtual. Com efeito, essas medidas não foram suficientes nem para capacitar os professores com qualidade, tampouco para mitigar o problema da desigualdade de acesso e permanência na escola, ao contrário, o ensino remoto asseverou as desigualdades sociais, especialmente, para os alunos mais empobrecidos financeiramente que não conseguem acesso a equipamentos digitais com internet para tornar possível a interação com os professores e participação nas aulas On-line. (2021, p.15)

Em uma postura de autocompaixão o professor Artur se mostrou muito preocupado com essa situação. Vejamos seu relato:

Uma coisa que ficou ainda muito evidente neste período é o relato dos estudantes, que nos deixam às vezes bem angustiados. Da autocompaixão que a gente precisa ter, porque os relatos são bem fortes! O estudante que está ali querendo entrar na aula, mas ele não tem condições. E às vezes a gente inclusive somatiza isso, né? Eu me recordo quantas vezes eu dormi angustiado porque eu tinha que preencher uma planilha de gestão informando a condição de acesso. E quantos alunos, dentre os mil e trezentos, diziam que só podiam usar a internet à noite porque o usava o wifi do bar próximo da casa dele que só abria a noite ou do vizinho que chegava tal hora, porque ele não tinha. Ele só tem acesso a esse horário que inclusive, dependendo da minha carga horária, eu nem estou mais na instituição; às vezes estou em outra. Então é essa realidade. (Prof. Artur)

O Prof. Marciel também se angustia com essa situação. Afirma que tem experiência com turmas numerosas, uma inclusive de sessenta alunos, *“mas você consegue conversar com quatro, cinco, seis, sete que participam e outros cinquenta ficam de fora. E a pessoa não sabe se está chegando ou não a palavra. Se está chegando ou não a aprendizagem”*, diz. Ressalta que procura chamar a atenção de todas as formas, que tenta estabelecer um canal de comunicação, procura deixá-los à vontade, aproveita

elementos da realidade deles para garantir um tom prazeroso para as aulas. “A turma gosta muito de anime. Eu mesmo esta semana tirei pra assistir umas três ou quatro séries”, exemplifica.

Na tentativa de montar esse canal aberto com os alunos e também para tentar dirimir as dificuldades que tem com o acesso à tecnologia, permite que os alunos passem mensagens a qualquer momento: “às vezes mandam mensagens dez horas da noite. Eu digo: ‘pode mandar. Se eu tiver acordado eu respondo. Se tiver dormindo, respondo depois. Mas fiquem à vontade. Porque de fato está tranquilo pra mim”.

4.6 A importância do ensino presencial

Ainda analisando a educação nesse período pandêmico, professor George apresenta a falta da presencialidade do alunado no espaço físico da escola como exemplo de empecilho imposto pelo trabalho remoto à relação com os alunos, aquela relação que é imprescindível na prevenção contra a evasão escolar. Afirma que:

A garantia da continuidade dos nossos alunos na educação pública é uma coisa que neste momento da pandemia não temos como garantir. Porque quando o aluno está ali na escola conosco, temos uma maior possibilidade de identificar qual é a real dificuldade dele e dar o apoio”. Mas ele em casa acontece muitas vezes o que aconteceu semana passada: uma aluna estava aqui comigo assistindo a aula de filosofia – uma aluna muito boa inclusive, super participativa – e aí ela disse ‘Professor, desculpa! Eu vou ter que sair!’ Aí eu disse ‘o que foi que houve?’ Ela disse ‘meu pai está me chamando aqui. Desculpe professor, tchau, tchau!’ Aí saiu. Depois eu mandei uma mensagem pra ela no WhatsApp ‘Oi fulana, como é que você está? Você está bem? O que foi que houve?’ Aí ela disse: ‘Não professor, porque é o seguinte; é que meu pai tinha me pedido pra eu ajeitar um negócio ontem aqui na chácara (ela mora em uma chácara). E aí não deu tempo eu ajeitar porque eu estava fazendo atividade de uma professora ontem! E aí meu pai pegou e me colocou de castigo. Ele disse que eu vou passar uma semana sem assistir aula!’. Olha o castigo que o pai dá pra filha: não assistir aula! Aí lá vou eu entrar em contato com a diretora pra dizer ‘dá uma ligada lá, para os pais da aluna tal... Diz que está sentindo falta dela nas aulas! Pergunta o que foi que aconteceu. Não diz diretamente isso que o pai proibiu, se não isso pode gerar problema pra ela. Mas sonda lá alguma coisa.’ Tem acontecido muito disso; os próprios pais não terem a consciência dessa importância da educação para os filhos neste momento. E muitos alunos também dizem assim ‘olha professor, vou ter que sair agora porque eu vou ter que fazer o almoço porque mamãe foi trabalhar e eu estou com meus dois irmãos menores em casa, eu tenho que fazer o almoço para quando ela chegar!’ coisa que um aluno da rede privada muitas vezes não precisa se preocupar; ele tem um ambiente mais adequado pra estudar. (Prof. George)

Pelo exposto, a presença dos discentes em casa no horário de aula traz para eles transtornos um tanto semelhantes aos que nós passamos em nossas casas em virtude da

proximidade à realidade doméstica, com o agravante de que eles são submetidos a uma realidade mais austera que decorre em muito dos seus problemas sociofamiliares e de não conseguirem contorná-los. Eles ficam ainda mais vulneráveis a toda uma realidade hostil. Toda essa situação acaba por comprometer também o trabalho pedagógico. Dentro desta discussão, Martins observa que:

O projeto do ensino a distância está dentro de um escopo de precarizar e mercantilizar o ensino ainda mais, tanto para professores quanto para estudantes, em favor das oligarquias educacionais e do capital. Nesse sentido, a pandemia pode ser instrumentalizada e se tornar laboratório de testes desse modelo de educação a distância e se a educação já é atravessada por desigualdades estruturais, essa modalidade de ensino prejudicaria ainda mais a classe trabalhadora. (MARTINS apud SOUSA; PINTO; FIALHO, 2021, p.10)

Ainda no tocante a presencialidade, professor Manoel concorda com o professor George trazendo outros fatores que são imprescindíveis para uma educação de qualidade e que só dispomos no ensino presencial. Ressalta que por mais que haja uma contribuição metodológica por parte do ensino remoto falta-lhe a possibilidade de promover uma experiência que vai além da virtualidade, que é exatamente a experiência presencial, da materialidade. Em suas palavras: *“essa experiência no aluno, o aluno me vendo em si; ele não só consegue aprender o que eu tento explicar pra ele como ele tem essa experiência prática de aprendizado. Acho isso superimportante no processo de ensino aprendizagem”*. Elenca dados da presencialidade que incidem positivamente no processo educacional: *“a afinidade, aquilo do olho no olho. Isso é muito importante porque aluno precisa sentir o cheiro, ele precisa olhar, ele precisa ouvir...No ensino remoto eu não posso fazer isso. Essa materialidade do conhecimento se dá a partir dessa presencialidade.”*

O professor Estevão, por sua vez, evoca que o professor de filosofia já tinha uma relação deficitária com os alunos, um contato reduzido, pelo fato de termos somente uma aula por turma; com a pandemia esse problema aumentou. Conforme a sua fala: *“se presencialmente já havia essa dificuldade, imagine dessa forma remota!”* O psicanalista e professor da USP, Christian Dunker, aduz que:

Não sabemos se os alunos estão entendendo, gostando ou repudiando o que dizemos. Não temos como ajustar a velocidade de passagem de um tema para outro, nem como sentir a "temperatura" e os efeitos do que estamos dizendo para aquela turma, naquele dia, sob aquelas circunstâncias específicas do encontro. É como cantar sem "retorno". Estamos voando no escuro, ou melhor, no espelho, pois temos que nos contentar, muitas vezes em olhar para nossa própria imagem falante na tela...". Convenhamos: "aulas online são cansativas, não rendem, dificultam sustentar a atenção e parecem não "render" nem em

termos cognitivos nem de memorização, como nas aulas presenciais. (DUNKER apud LIMA, 2020, s/p)

Ainda dentro dessa perspectiva, Sousa, Pinto e Fialho observam que:

Uma dimensão negativa do ensino remoto é que esse processo de ensino-aprendizagem só pode ser alcançado por aqueles estudantes que possuem acesso, inclusive financeiro, aos meios digitais, de forma que esse modelo de educação não é para todos, relegando à exclusão os estudantes mais pobres, justamente os alunos da escola pública. Segundo a autora Tokarnia (2020), na conjuntura brasileira, quase cinco milhões de estudantes estão sem acesso à internet. (SOUSA, PINTO, FIALHO, 2021, 13)

Setúbal (2021) diz que o Brasil foi um dos países mais negligentes com as aulas presenciais, um dos que passaram mais tempo em regime remoto na pandemia, trazendo inúmeros prejuízos para a educação de crianças e adolescentes e também para sua saúde física e emocional. Afirma que muitas pesquisas mostram que o ensino presencial é imprescindível. “Os impactos negativos causados pela pandemia na educação brasileira podem ser graves e duradouros, segundo relatório do Banco Mundial. Dois a cada três alunos brasileiros podem não aprender a ler adequadamente um texto simples aos 10 anos”, afirma e completa dizendo: “O ensino remoto nem de perto substitui o ensino presencial porque a educação não é só conteúdo. É um engano achar que educação é acúmulo de informação dada por um professor” (SETÚBAL, 2021, s/p).

O referido autor defende que a Educação é construção de conhecimento coletivo, é saber partilhado, é aquisição de habilidades que serviam à construção do bem comum, dentre os quais habilidades emocionais e intelectuais. Evoca que:

Como aprendemos durante a pandemia COVID-19, ir à escola pessoalmente é a melhor forma de aprendizado de crianças e adolescentes. Muitos alunos também obtêm recursos vitais de que precisam para prosperar na escola. Precisamos lembrar que muitos alunos recebem refeições saudáveis por meio de programas de alimentação escolar. As escolas devem oferecer programas de alimentação, mesmo que a escola esteja fechada ou o aluno esteja doente e não vá. Também por esse motivo a escola presencial é tão importante. As escolas oferecem mais do que apenas estudos acadêmicos para crianças e adolescentes. Além de ler, escrever e aprender matemática, os alunos aprendem habilidades sociais e emocionais, fazem exercícios e podem ter acesso a saúde mental e outros serviços de apoio. Para muitas famílias, as escolas são onde as crianças recebem refeições saudáveis, acesso à internet e outros serviços importantes. (SETÚBAL, 2021, s/p).

Para Setúbal (2021) realmente a educação presencial é de suma importância. Ele também lança mão de uma pesquisa intitulada “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”, desenvolvida pelo CONJUVE (Conselho Nacional da Juventude), que dispôs da participação de 33 mil participantes e contou também com a parceria da Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social,

Unesco e Visão Mundial. Conforme nos atesta o autor em destaque, essa pesquisa faz um sério alerta, a saber: “quase 30% dos jovens pensam em deixar a escola e, entre os que planejam fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 49% já pensaram em desistir. Isso tudo porque a maioria sente grande dificuldade de estudar em casa”. E conclui: “As escolas são locais seguros, estimulantes e enriquecedores para as crianças e adolescentes aprenderem”. (SETÚBAL, 2021, s/p)

4.7 Pontos positivos do ensino remoto

Não resta dúvidas que precisamos reconhecer que o ensino remoto foi imprescindível para a manutenção das aulas e demais atividades escolares. Sem ele, por mais que apresente déficits, não teria havido nenhuma prática educacional nesse período pandêmico. Como outros pontos positivos, podemos elencar a possibilidade de estudar em casa, sem ter que se locomover, ter gastos a mais com roupas e transporte, por exemplo. Dispor de horários flexíveis e o modelo de aulas síncronas e assíncronas que flexibilizam o processo de ensino/aprendizagem, dentre outras coisas.

No CEJA, vimos um crescimento exponencial no número de matrículas devido à acessibilidade que essa modalidade permite. Isto é, mesmo havendo as dificuldades que apontamos, é atraente aos discentes o fato de poderem estudar à distância. Muitos relatam que moram longe, na zona rural e até em outras cidades e que por meio do ensino remoto não precisam se locomover até a escola, economizando assim tempo e dinheiro. Pelos relatos constatamos que estão sofrendo muito com o fenômeno do desemprego acarretado pela pandemia. Então, economizar e concluir o ensino básico para conseguir emprego estão se mostrando ainda mais necessários aos olhos deles e o ensino remoto contempla esse interesse.

Como ponto positivo do ensino remoto de filosofia professor Manoel aponta a possibilidade da aula não se restringir a 50 minutos, como no presencial. É um tempo limitado que muitas vezes impede de desenvolvermos uma ideia ou atividade a contento. *“É uma sensação que eu quero despertar na minha turma? Uma consciência que eu quero despertar nela? Em cinquenta minutos não posso fazer isso”*, diz. No remoto esse tempo pode ser alongado, *“me dá a possibilidade de eu interagir com esse aluno de outras formas que eu não encontro em sala de aula. Em sala de aula eu não posso passar um vídeo, mas em ensino remoto eu posso disponibilizar o link do vídeo pra ele assistir*

depois (...)”, conclui. O professor não está afirmando que no ensino presencial está impossibilitado de utilizar maiores recursos, como o tecnológico, por exemplo. Está dizendo que no ensino remoto dispõe de mais liberdade e possibilidade permitidas pela elasticidade do tempo e do espaço, realidades já salientadas pelo professor Ricardo.

Essa ideia é também compartilhada pela professora Isabel. Ela afirma que está aproveitando os recursos tecnológicos para potencializar algumas ideias interessantes para o ensino de filosofia como, por exemplo, lança por esses recursos o que ela concebeu como ‘a pergunta da aula.’ *“Expomos a pergunta tanto por slides, no chat, como também no Google Sala de Aula e registro de várias formas. E aí eu peço pro aluno pensar sobre aquela questão. Na aula seguinte eu retomo com ela. ‘E aí, o que foi que vocês pensaram sobre aquilo, lembram?’”*. É uma forma a mais de dinamizar a aula. *“Outra coisa também que é possível é lançar o vídeo. Você lança o vídeo para o aluno e a partir desse vídeo você pode pensar sobre ele. Na semana seguinte a gente discute. Então o aluno fica com aquilo porque você já lança diretamente no chat, ou no WhatsApp”*, exemplifica mais uma vez ressaltando que assim trabalhando com tais recursos pode ter uma comunicação mais fluida com o alunado, um espaço razoável de reflexão. *“Mas longe de defender esse ensino na modalidade remota. A gente sabe que os problemas são muito maiores do que as contribuições”*, pondera.

5 O ensino de filosofia para a formação da consciência crítica

Ao decidirmos estudar o ensino de filosofia, vislumbramos logo de início uma série de questões que o dizem respeito e que serão abordadas ao longo do capítulo. Desta feita, consideramos oportuno apresentar neste momento inicial o ponto que consideramos basilar e para o qual todas essas questões convergem, que é o ensino de filosofia como experiência filosófica.

Assim o compreendendo, apresentamos como imprescindíveis ao devido tangenciamento da prática docente como também da pesquisa os seguintes questionamentos, conforme Aspis e Gallo (2009): o que ensinar? O que há de ser priorizado: a história da filosofia ou temas que consideremos interessantes e que sejam fundamentos por conteúdos filosóficos? Qual o critério para elegermos tais conteúdos considerando mais de dois milênios de existência da filosofia? É possível prescindirmos dos conteúdos filosóficos e nos destinarmos apenas a ensinar a filosofar nos centrado nas habilidades de pensamento? Qual metodologia adotarmos neste ensino? É possível pensar em tal metodologia? Por que é importante ensinar filosofia? Quais os objetivos deste ensino?

A pertinência do ensino de filosofia para a educação dos jovens está compreendida na importância de que estejam preparados para viver no mundo, com os outros; que saibam lidar com os valores, com a cultura, com a sua subjetividade. Frente à sociedade capitalista⁵⁹ que tende a impor seus valores, a educação filosófica pode propiciar que superem as opiniões próprias do senso comum e se balizem por um pensamento crítico e autônomo. Quanto a isso, Aspis e Gallo nos dizem que

Porém, poucas vezes algum de nós é convidado a pensar sobre o significado das tradições, a pensar sobre a pertinência dos julgamentos do senso comum, sobre os critérios, procedimentos e razões das ciências, pensar criticamente sobre o significado de nossas ações e pensamentos. Quem pode promover esse tipo de pensar sobre o mundo é a filosofia. O ensino de filosofia pode propiciar aos jovens uma outra disciplina em seu pensamento. Este ensino pode apontar para uma outra chave de análise e síntese para a construção de significado do mundo e de próprio, além daqueles que já são oferecidos normalmente em educação. (...) podemos provocar que os jovens criem suas próprias versões do mundo. (2009, p. 11).

⁵⁹O filosofar contemporâneo não pode deixar de considerar que é uma tarefa sua decodificar a atualidade do mundo, investir na explicitação de seu sentido na contingencialidade de seu produzir histórico. (...) Mas é bom lembrar ainda que esta atualidade é extremamente sedutora, eis que ela se estrutura sobre toda uma poderosa tecnologia midiática, reforçada por uma hegemônica ideologia, extremamente persuasiva, de um pretenso neoliberalismo. (SEVERINO, 2003, p. 56).

Ainda conforme os mesmos autores, a filosofia desde o início se destacou com a pergunta sobre o significado da vida, buscando conhecer os valores e formulando conceitos, consistindo em busca pela verdade, pela essência, pelo que as coisas são de fato. Assim, corresponde em uma busca de um pensamento autêntico capaz de transcender as aparências à guisa do interesse de saber por que as coisas são como são, o que são, como nos situamos frente a essas questões dando sentido à cultura. Ressaltando a importância da filosofia, Junot Matos se posiciona da seguinte forma:

Uma possibilidade que assumo para pensar a filosofia é o lugar da construção do argumento, e, portanto, da palavra, do diálogo. Com isso encaminho duas vias possíveis de discussão: a) o lugar da experiência, do diálogo, do embate teórico/prático, do encontro entre pessoas, para além dos sisudos gabinetes daqueles que somente a entendem como coisa de solitários gênios; b) o lugar da linguagem, da mobilização de ideias pelos caminhos da razão que pensa a si mesmo, os fenômenos, a presença e a ausência, e a própria razão dita desrazão quando encurralada nos seus limites ou extrapolando os seus cânones. (2013, p. 27)

Por isso que defendemos que ela deve ser ensinada aos jovens, para que consista em um incentivo a pensarem autonomamente, com abrangência, profundidade e clareza; para serem capazes de fazer análises, disporem de um pensamento preciso, relacional, aberto e que reconheçam a sua dimensão histórica.

5.1 O ensino de filosofia como experiência filosófica

Acreditamos que o ensino de filosofia pode proporcionar aos jovens a oportunidade de criar e de oferecer suas próprias versões que consistam em um contraponto às ideologias postas pela sociedade com pretensões de hegemonia. Isto faz parte do que entendemos por experiência filosófica: ato de fazer filosofia que resulta em transformação de si e do mundo.

Neste ponto, nos deparamos com a seguinte questão: vamos ensinar filosofia ou vamos ensinar a filosofar? Interessa-nos uma filosofia como produto ou como ato? Mas há diferença entre filosofia e filosofar? Essas questões nos chegaram pela primeira vez por Kant, conforme o que se segue: “Dentre todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar” (KANT APUD SCHÜTZ, SCHWENGBER. 2018, p. 336-337). Essa afirmação se dá pelo fato de o filósofo pensar a filosofia como algo que está sempre aberto, em progresso, considerando esse fato como inviabilizador do seu ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, cabe-nos

aprender o filosofar e com isso ir revendo os princípios do pensamento gestados ao longo da tradição filosófica a partir dos princípios universais da razão, permitindo assim o progresso da filosofia.

Este posicionamento kantiano deve-se também ao fato deste pensador ser um dos representantes do espírito iluminista que preconizava o pensamento autônomo, como se segue nas palavras do autor: “Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 2005, p. 63-64).

Vale ressaltar que com essa abordagem Kant não desvincula o filosofar da filosofia, uma vez que esse movimento da razão que ele defende se dá em diálogo e é amparada pela tradição filosófica. O que propõe é uma análise crítica desta mesma tradição e esta postura pode consistir em uma referência de criticidade para os jovens educandos. Quanto a essa questão, dispomos da contribuição de Severino:

Com efeito, impõe-se o resgate do pensar filosófico do passado, daquilo pelo que ele se tornou clássico, porque o filosofar, como toda modalidade de conhecimento humano, se faz também pela prática histórico social de um sujeito coletivo. Em que pese a inarredável medição dos sujeitos individuais, os grandes filósofos, o pensamento humano se constitui por múltiplas contribuições que se articulam na temporalidade histórica e na espacialidade social. O filosofar é, sem dúvida, uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é a cultura humana. (...) a mediação pedagógica exige a retomada e a exposição destas ideias, não como peças de anatomia ou de museu, mas como uma dinâmica enérgica do pensar que problematiza a nossa própria atualidade. (2003, p. 54-55)

Achylle Alexio Rubin (2002), em seu artigo *Notas Sobre o Ensino de Filosofia*, traz uma análise bastante interessante sobre o papel do professor para o ensino de filosofia, ao passo que defende este ensino enquanto ensino do exercício do filosofar. Ele parte da pergunta pela necessidade do professor e da própria escola para que haja ensino e aprendizagem, ao que afirma que se o papel de ambos se restringir apenas ao fornecimento de informações, ao dar aulas para assimilação das matérias, então eles não têm sentido algum, uma vez que livros e apostilas podem servir a esse fim, considerando os casos em que os estudantes sabem ler.

Então, aponta como condição basilar para que os professores de filosofia e as instituições de ensino alcancem seus objetivos a transformação da aula em um perene exercício do filosofar. Isto porque considera o exercício como instância imprescindível para o desenvolvimento das faculdades físicas, volitivas e intelectuais.

O autor aponta como grande falha didática tradicionalmente posta o fato de operar mais considerando a memória, limitando assim a inteligência pela sua vinculação ao ouvido. Ele nos diz: “a memória, faculdade de guardarmos informações, era acionada

quase com exclusividade e a inteligência, faculdade da compreensão dos conteúdos, praticamente descurada.” (RUBIN, 2002, p. 618)

Nesse ponto em que questionamos o *modus operandi* dos docentes que lançam mão de tal procedimento didático, podemos reiterar o posicionamento de Kant quanto à defesa do filosofar e da importância do pensamento autônomo a ser promovido pelo ensino de filosofia por meio da crítica que se segue:

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. (KANT, 2005, p. 64)

Em sintonia com essa afirmação de Kant, Rubin (2002) atribui a aceitação tácita por parte de professores e alunos desse ensino com base na memorização às questões burocráticas e imediatistas impostas pelas instituições. A memorização é mais ágil nesses casos, enquanto a inteligência exige mais tempo e acuidade, promovendo aprendizagem de fato.

Ainda sobre o mesmo assunto, o autor prossegue identificando em Platão a ideia de que o ensino deve emergir do íntimo do próprio educando; na teoria de Santo Agostinho identifica uma importância não ao mestre e sim a Deus, considerado causa efetiva de todo conhecimento e, na esteira do pensamento de São Tomás de Aquino, faz uma analogia entre o médico e o paciente, afirmando que aquele não produz saúde neste, mas apenas auxilia para que a natureza o revigore. Da mesma forma, o que o professor faz é contribuir para que haja a atualização das potencialidades que de antemão há nos indivíduos.

São lições da sabedoria milenar, patrimônio da humanidade. A conclusão a que se chega aponta para a natureza da inteligência como princípio dinâmico, e não como recipiente estático de receber informações, conteúdos da chamada matéria. Trata-se de uma faculdade, à imagem das faculdades orgânicas que se desenvolvem graças a longos e constantes exercícios como fator dos mais importantes em seu desenvolvimento. Trata-se da própria natureza da aprendizagem (RUBIN, 2002, p. 621-622)

Interessa-nos considerar que nossa inteligência é o que permite que entendamos as coisas em sua unidade, a saber, mesmo elas consistindo em uma multiplicidade só as conheceremos de fato se reconhecermos os nexos que há entre elas. Não podemos considerar a inteligência como um recipiente imóvel, sem dinamismo, dado que a aprendizagem não depende de uma simples transmissão de informações a serem

estocadas em algo que se assemelhe a um recipiente. Um ensino pautado meramente na memorização acarretaria esse acúmulo de informações que estariam contidas na memória como coisas que estão num mesmo armazém, mas sem que haja correspondência entre elas. Eis a diferença entre conhecimento e informação; aquele insere o indivíduo num horizonte de sentido e o promove enquanto sujeito do conhecimento, este com o passar do tempo se esvai sem deixar marcas. Assim, Rubin nos fala:

Com efeito, não havendo unidade em qualquer assunto, o mesmo se apresenta ininteligível. Aqui reside mais uma vez o problema didático de se apelar para a memória e descurar da inteligência, de vez que o que não se entende só serve para ser guardado pela memória. (2002, p. 624)

Ao tratarmos do ensino de filosofia como experiência filosófica é imprescindível que destaquemos com mais acuidade o objeto do ensino de filosofia. Nesse ponto contamos ainda com a contribuição de Rubin (2002) que afirma que a filosofia é justificada quando se empenha em conhecer o mundo real e que corresponde ao nosso modo de conhecer, que é natural e espontâneo. Assim, é proeminente a consideração aristotélica de que o mundo desperta admiração em nós e, por sua vez, faz com que nos ocorra o desejo de saber o que é essencial para a filosofia.

Para que essa admiração, esse encanto para com mundo continue existindo e para que também haja constante rigor nas investigações - para que o objeto do filosofar não se perca numa especulação etérea -, é preciso um equilíbrio que se estabeleça mediante o reconhecimento da importância da reflexão filosófica e também das ciências e da tecnologia. Estas últimas são imprescindíveis para a aquisição do conhecimento no processo de filosofar. Contudo, para que a relação seja equilibrada, além do reconhecimento do valor, frente às ciências devemos evitar nos mantermos em situação de passividade as considerando conclusivas em suas respostas, e com elas dialogar e aprender os elementos que decorrem de seu procedimento experiencial. Do outro lado da balança está a reflexão filosófica buscando alcançar o conhecimento por meio de um processo de construção que não se restringe à mera contemplação. Temos a contribuição de Severino que nos diz:

Daí a imprescindível frequentação aos resultados das ciências, sobretudo das ciências humanas, dada a relevância de sua contribuição na configuração dos sentidos. O proceder metodológico e sistemático da ciência nos dá a lição do rigor, do valor da experiência, da paciência investigativa, além dos subsídios objetivos da fenomenalidade do mundo e dos homens, sem os quais correremos o risco do retorno ao ontologismo idealista apriorístico. Mas é preciso também não perder de vista que a subjetividade filosófica é lugar escorregadio, favorável ao enviesamento ideológico. (...) Daí a exigência peculiar do ensino, da aprendizagem e da atuação no universo da filosofia: a permanente postura de vigilância crítica, que se expressa talvez pela manutenção de uma atitude

constantemente investigativa, nunca concluindo que a verdade histórica tenha se tornado definitiva. (SEVERINO, 2003, p. 58)

Para Rubin (2002), o ensino de filosofia é pautado pelo reconhecimento de que o objeto de estudo da filosofia é a realidade em todas as suas dimensões, incluindo a que a define e identifica e que transcende o imediatamente sensível. Por isso ele não pode limitar-se a estudar a história do pensamento dos filósofos. O que mais importa com esse ensino é possibilitar aos jovens a formação do senso crítico, do pensar autônomo. Conforme as palavras de Severino,

Daí a necessidade do fazer em filosofia que se expressa como produção do pensar, dito e escrito, onde ele concretiza o domínio das atividades básicas do pensamento, que são o concretizar, o problematizar e o argumentar. Mas estas atividades precisam referir-se a conteúdos reais e não a conteúdos formais. Sua abstratividade não significa desvincular-se do mundo real dos fenômenos e das situações históricas vividas pelo homem. (2003, p. 57)

Vemos pelo pensamento dos autores supracitados que o ensino de filosofia não pode restringir-se a simples atividade do pensar, uma vez que mais importa o conhecer. A diferença é vista mediante a consideração que o pensar se circunscreve em uma esfera onde estão presentes exclusivamente as ideias, num universo da lógica e da abstração. Já o conhecer sugere que há coisas a serem conhecidas, compreendidas, no nosso mundo circundante. Na esfera do conhecer há, então, o encontro das ideias com o mundo resultando no conhecimento.

5.2. Sobre ensinar e aprender filosofia

Conforme Walter Kohan (2002), quando tratamos do ensino de filosofia, temos que reconhecer que há três elementos que devem ser levados em consideração: o ensinar, o aprender e a filosofia. Desta feita, propõe que utilizemos a filosofia para tratar do ensinar e do aprender, fazendo desses dois elementos objetos de investigação filosófica.

Urge encararmos essas questões como algo concreto e situado, em consonância com nossa prática docente que da mesma forma dá-se na concretude da vida e da história. Daí a razoabilidade de levantarmos questões como, nas próprias palavras do autor:

Será que ensinamos a verdade quando dizemos que ensinamos? Será que alguém aprende quando ensinamos? O que significa ensinar e aprender? Qual a relação entre um e outro? Como propiciar que alguém aprenda algo? Nos perguntamos sobre o significado do que fazemos, quando dizemos que ensinamos... filosofia, ou alguma outra coisa? (KOHAN, 2002, p. 176)

Lançadas essas questões, ele nos alerta que não o interessa nessa reflexão propor uma teoria geral do ensino ou da aprendizagem, já que não está partindo da ideia de que ensinar e aprender são concebidos de uma única forma. O que o importa e com o qual concordamos, é perguntar pelas condições de possibilidade do ensino e da aprendizagem, pondo a atividade docente em questão. Contudo, isso não quer dizer que as respostas não são importantes, o são, e também as buscamos, mas na esteira do pensamento do autor, consoante o espírito filosófico que representamos, importa-nos também mantermos a pergunta em aberto.

Kohan (2002) reconhece no ato de ensinar uma referência direta a sua etimologia, na qual “ensinar” remonta ao latim *insignare* que significa pôr um signo, um exemplo, sendo que o signo posto é o que há de ser seguido. Dessa forma, o professor ao ensinar propicia aos alunos que eles sigam devidamente os signos, sem que para isso o professor precise explicá-los, uma vez que eles devem seguir seus próprios métodos e caminhos. Nesse caso, cabe ao professor conferir se o trabalho foi feito com esmero pautando-se pelo interesse de saber o que estão vendo, o que pensam sobre o que estão vendo e o que podem fazer com isso. Interessa também a ele que seus alunos nunca deixem de buscar o conhecimento. Sendo assim, o autor nos diz: “como a etimologia sugere, talvez ensinar tenha a ver com propiciar signos, sinais, marcas que os outros possam seguir. Quem sabe também esteja ligado a oferecer um exemplo por parte de alguém que, também e sobretudo, aprende.” (KOHAN, 2002, p. 180)

O autor nos convida a questionar as pedagogias que seguem a lógica da explicação tendo como referência a obra de 1987 de Jacques Rancière, “*Le Maître Ignorant*”. O autor francês nos diz que “a explicação é a arte da distância, entre o aprendiz e a matéria a aprender, entre o aprender e o compreender: o segredo do explicador é apresentar-se como quem reduz estas distâncias a sua mínima expressão”. (RANCIÈRE, 1987, apud KOHAN, 2002, p. 180).

Em conformidade com esse enunciado de Rancière, Kohan (2002) apresenta sete problemas de uma pedagogia explicadora que esse autor apresenta no primeiro capítulo da obra supracitada. O primeiro é o argumento da terceira explicação ou regressão ao infinito, pelo qual concebe que a explicação gera problemas lógico-conceituais insolúveis. Eles questionam o fato, que é imposto pela lógica da explicação, de uma pessoa não conseguir ler um texto, mas conseguir entender a explicação do mesmo texto. Nesse caso, há uma lógica subjacente que tornaria necessária uma nova explicação que viesse mediar o texto; a primeira mediação abre precedente para sucessivas explicações.

Diante do questionamento de alguém que viesse argumentar que é razoável uma pessoa entender um assunto a partir da explicação e não da leitura do texto por ele ser de difícil compreensão, os autores se posicionam da seguinte forma: “mas, por que haveria de pressupor-se que o que o texto diz e a explicação explica são uma e a mesma coisa? Como poderiam sê-lo? Como poderíamos saber?” (RANCIÈRE, 1987, apud KOHAN, 2002, p. 181)

O segundo questionamento dos autores volta-se sobre o autoritarismo da lógica da explicação. Concebem que o explicador se porta como um juiz que parte da premissa que é o único que sabe e que aproveita esse expediente para legitimar seu saber. Frente a isso indagam:

Pois o que é que legitima este lugar de privilégio, senão algo que vem do próprio explicador? Que outro juiz pode assegurar que a explicação explica o que se supõe que deve explicar e não outra coisa? Quem determina que a explicação em questão é preferível a outras explicações? Desta maneira, somente o recurso à autoridade do explicador pode justificar uma explicação. (Idem, 2002, p. 181)

Contra a objeção de alguém que venha argumentar que o explicador é solidário frente à ignorância do aluno, que lhe facilita a vida, eles afirmam ser questionável esse processo de facilitação. É mesmo uma ajuda explicar e não permitir que cheguem a sua própria compreensão? Eles também nos lembram no próximo questionamento, onde abordam o problema da produtividade das explicações, que elas tendem a se auto justificarem, prescindindo de resultados para tal. Algo que também merece destaque e que os autores apontam e denominam de duplo gesto obscurantista da explicação é o fato dela propor-se a inaugurar o ato de aprender dos alunos e ao mesmo tempo encobrir o que ela não consegue explicar, escondendo assim seus limites, ao passo que mantêm a ilusão de que tudo abrange. Na quinta objeção, eles refutam que a explicação gera compreensão nas seguintes palavras:

Não explicamos porque alguns são incapazes de compreender por si mesmos, mas é quando explicamos que temos a necessidade de supor que alguns são incapazes de compreender por si mesmos, para que a explicação não se torne inútil. Por sua vez, a explicação tem a incompreensão como princípio de subsistência. Por isso, cada explicação multiplica a incompreensão e não favorece a compreensão. Sem aquela, ela não subsistiria. Então, quantas mais explicações, mais incompreensões. (KOHAN, 2002, p. 182)

Na sexta eles apontam que há uma relação entre a explicação e o embrutecimento. Esse embrutecimento, segundo eles, surge quando a inteligência e a vontade do aprendiz se coadunam com a vontade e com a inteligência daquele que ensina; quando há subordinação de uma inteligência a outra. A autonomia e a emancipação só

são possíveis quando a inteligência obedece a si mesma. Os autores ressaltam que não estão confundindo embrutecimento com diálogo. No caso, este seria salvaguardado pela possibilidade de as explicações serem questionadas e de que cada um possa produzir suas próprias explicações.

No fluxo dessa reflexão, contamos ainda com o sétimo questionamento que versa sobre a explicação e a superioridade e inferioridade das inteligências. Dessa forma, nos dizem que:

A explicação divide os seres humanos em sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos, julgadores e julgados. Os primeiros – explicadores – estão tão sujeitos ao embrutecimento quanto os segundos – aprendizes da explicação –, no entanto, estão condenados a uma incomunicação absoluta: a de falar a alguém que, por ser inferior, não pode entendê-los. A lógica da explicação é subsidiadora e potencializadora da desigualdade. Quanto mais explicações, mais superiores e inferiores; quanto mais explicações, superiores mais superiores, inferiores mais inferiores. (Idem, 2002, p. 183)

Assim, ensinar consiste em um ato pelo qual o aprendiz percebe que dispõe de uma inteligência que não é inferior. De posse da ideia de que as inteligências são iguais e de que ensinar não é explicar, o ensinar e o aprender são possíveis.

Contando também com a etimologia da palavra aprender (KOHAN, 2002), que vem do latim *prehendo*, encontramos como significado pegar, colher. Na etimologia grega, aprender vem de *manthano*, que significa “aprender praticamente, pela experiência, aprender a conhecer, aprender a fazer” (Idem, p. 188). Desta feita, aprender não consiste em assimilar algo que vem daquele que ensina da mesma forma que ensinar não consiste em depositar no outro o que há em si. Lembrando do que já fora citado, ensinar é promover signos e exemplos do aprender aos educandos, enquanto aprender dá-se no seguimento autônomo desses signos.

Ao refletirmos sobre ensinar e aprender filosofia, sobre sua importância como experiência filosófica e para a formação da consciência crítica, interessa-nos agora saber como tem se dado o ensino de filosofia na modalidade remota, se está promovendo aprendizagem e a formação da consciência crítica e quais as estratégias de ensino que nós docentes da Região do Cariri utilizamos e propomos.

5.3 O ensino remoto e a promoção da aprendizagem em filosofia

Diante da questão de que se o ensino remoto promove aprendizagem, professor Marciel afirma acreditar que sim, mas ainda não está sabendo ao certo como se dá essa

aprendizagem, conforme fala: “*eu me pego pensando se o que eu estou trabalhando chega da melhor forma, no melhor entendimento, se consigo alcançar todo mundo numa aula que juntou turmas com sessenta, setenta alunos. Será que eu estou alcançando todo mundo?*”. Essa insegurança é devida em grande parte ao fato de costumeiramente os alunos sequer ligarem as câmeras e interajam falando ou de outras formas. Desta feita, não há para o professor o devido retorno⁶⁰, um meio pelo qual mensurar o grau de satisfação e de qualidade da aula.

Frente à pergunta de que se os alunos dispusessem de todos os meios necessários (acesso aos recursos tecnológicos, tempo e espaço confortável para estudo, etc), se tivessem interessados em participar direitinho da aula, seria possível essa aprendizagem a contento por aulas remotas, professor Marciel afirma que sim. Contudo, alerta que há uma gama de variáveis⁶¹ que em sua ocorrência haverá déficit de aprendizagem. Nesse sentido, observa que:

As variáveis são muitas. (...) tecnologia é uma variável, condição adequada de estudo é outra variável. Por exemplo, eu tenho alunos que entram em contato comigo e dizem ‘professor, eu não vou poder assistir aula porque eu estou trabalhando com o meu pai (estou trabalhando com minha mãe); então se o senhor puder gravar e disponibilizar no Classroom, eu agradeço!’ (...) fui um grande crítico, nos tempos de estudo, da escola como instituição de sequestro. Essa ideia do isolar, do separar. Mas hoje eu vejo que nessa situação de contexto, se não separa, se não isola, desvia. Se esses alunos estivessem no presencial eles não estariam manhã e tarde assistindo aula? Mas agora nesse momento remoto eles se vêm forçados por razões das variáveis, principalmente questão de renda, a ter que faltar aula para trabalhar... Eu fico pensando justamente nessa multiplicidade de variáveis. (Prof. Marciel)

Prof. Alberto concorda que o ensino remoto promove aprendizado. Mas considera necessário abranger a discussão reconhecendo que esse aprendizado se dá em meio a lacunas e deficiências. “*Eu desde antes da pandemia nunca vi com bons olhos esse tipo de ensino remoto. Talvez pela questão da filosofia eu tenho uma visão de que é fundamental esse encontro presencial. É fundamental esse ‘estar ali’*”, declara e complementa dizendo que “*o processo de transmissão do conhecimento deve gerar, sobretudo do ponto de vista da filosofia, um sentir, um agir, um dizer. Três verbos fundamentais. São fundamentais no processo de ensino aprendizagem sobretudo no que se refere à filosofia*”.

⁶⁰ Tratamos desse assunto no quinto capítulo, no tópico “A importância do ensino presencial”.

⁶¹ Abordamos esse ponto no quinto capítulo.

Professor Maurício⁶², por sua vez, destaca que dispõe de experiência no ensino médio público e privado indicando que há diferença no nível de aprendizagem nessas duas realidades, sendo que a pública apresenta defasagem em relação à primeira. Mas lembra que em sua contribuição tratará desta última.

No que tange ao ensino remoto, afirma que permite aprendizagem, mas como os demais, evidencia as dificuldades existentes. Se refere ao ambiente que o alunado dispõe para estudar afirmando que muitas vezes não propicia um nível adequado de concentração. “*Por exemplo: em nossas casas geralmente estamos (nós professores) em um quarto, em um ambiente fechado e eles geralmente estão participando da aula em qualquer lugar da casa, na sala e até mesmo nas calçadas*”, relata. Também aponta a falta material didático adequado e que procuram mitigar esse problema postando livro didático em PDF, slides e outras coisas mais.

Outra dificuldade é a falta de retorno que o referido professor alega não estar tendo a contento de modo que possa aferir a aprendizagem. Observa que:

No caso das aulas de filosofia eu percebo que alguns poucos participam e aprendem. Eles questionam, perguntam e tiram dúvidas. Há essa interação, mas da parte de poucos. Em uma turma de quarenta e cinco alunos, nós temos nas salas oito, nove, dez; quinze no máximo. E desses quinze somente quatro ou cinco participam. (Prof. Maurício)

Também concordamos que o ensino remoto possibilita aprendizagem, mas menos que na modalidade presencial, porque não está havendo interlocução com os discentes na intensidade que tínhamos presencialmente. Antes já concebíamos a necessidade de esta ser aperfeiçoada para que houvesse mais aprendizagem. Com o formato remoto regredimos nesse sentido. A modalidade de ensino adotada pelo Ceja, a semipresencial, já permitia aos nossos alunos certa autonomia frente aos seus estudos, no que diz respeito à flexibilidade de frequência e de horários. Contudo, há toda uma dinâmica que mantemos para garantir um atendimento de qualidade e potencializar os efeitos do trabalho docente (aprendizagem de fato) quando eles aparecem. Isto é, trabalhamos para que haja interlocução com o alunado frente a sua autonomia. Na modalidade remota, identifico certa propensão ao conteudismo e nos esforçamos para não permitir que nossas aulas se restrinjam a orientações, envios, recebimentos e correções de atividades.

Professora Adriana concorda que é possível haver aprendizagem pelo ensino remoto, mas acredita que nosso percurso docente está se dando e continuará a passos

⁶² Casado, tem dois filhos. Trabalha na escola pública 110 horas mensais em desesseis turmas.

curtos nessa nova modalidade, devido a todo um processo de adaptação e de aprendizagem do novo formato e dos novos recursos a serem utilizados. Diz também que outro problema que encontramos é que parte considerável dos alunos não tem recursos para acompanhar essas aulas.

Professora Lúcia⁶³ integra a lista dos que acreditam ser possível a aprendizagem nesses novos moldes, mesmo sabendo que há dificuldades específicas. *“Essa semana, por ser diretora de turma, eu procurei uma aluna que não estava frequentando as aulas pra tentar trazê-la de volta e ela foi enfática⁶⁴, disse ‘só vou estudar quando for na escola!’.* Foi taxativa: *‘eu não vou voltar a estudar nem pelo celular ou computador’*, relata. É um dos fatos que faz parte de uma gama de outras dificuldades, que vai desde dificuldade de acesso, falta de espaço para estudo, passando por questões de saúde até o desinteresse. Diante de tudo isso a professora atesta que só consegue resultados razoáveis com a minoria dos alunos.

Professor Eugênio também concorda que o ensino remoto pode promover aprendizagem, mas também alerta que precisamos levar em consideração as variáveis que podem interferir no processo. *“É possível a aprendizagem, mas não estou dizendo que é sempre viável porque tem ‘N’ situações”*, afirma. Além das variáveis, considera também que primeiramente devemos saber o que caracteriza o ensino, como se ensina e como se aprende e apresenta como condição de viabilidade desses dois elementos o diálogo, isto é, afirma que uma vez se estabelecendo o diálogo entre professor e aluno há aprendizagem. Essa análise reforça a ideia de que pode mesmo haver aprendizagem pelo ensino remoto porque *“é possível esse diálogo mesmo que virtual. Então, se esse é um pressuposto, o aprendizado do aluno também é possível”* (Prof. Eugênio).

Contudo, para que esse diálogo aconteça é preciso que não intercorram alguns fatores como, por exemplo, a falta de acesso do alunado a uma internet de qualidade, a um material de ensino virtual e físico. O professor em destaque observa que para haver diálogo é necessário o acesso prévio a esses recursos por parte dos discentes (também da parte do professor, obviamente) para seu estudo pessoal antecedente à aula que se dá pela orientação do professor. Assim sendo, na aula eles poderão participar de forma interativa

⁶³ Solteira e sem filhos. Trabalha quarenta horas semanais.

⁶⁴ “A mesma tem problemas de saúde também, já pensou em suicídio, sendo acompanhada por um psicólogo e uma psiquiatra, em uma problemática enorme”. (Prof. Lúcia)

com perguntas e posicionamentos; dialogando com colegas e professor. Dessa forma há aprendizado.

Outro ponto que o professor Eugênio afirma ser necessário levarmos em consideração é se os alunos têm interesse em aprender filosofia. *“Porque se eles tiverem interesse em aprender filosofia, eles vão se debruçar sobre questões filosóficas e buscar levantar questões, fazer perguntas, tirar dúvidas e se voltar ao material que é exposto antes. Enfim, ele vai despertar”*, apresenta essa ideia e pontua que *“ensinar filosofia levando em consideração o ponto de vista teórico, uma apresentação, uma explanação, um debate, é viável mesmo virtualmente”*.

Quanto a essa questão do gosto do aluno pela filosofia, o professor Marciel, remetendo-se à sociologia⁶⁵ afirma que há estudos sociológicos que atestam que o gosto é um produto/construção social. Então, *“você tem inúmeros fatores que levam o sujeito a criar um determinado gosto sobre alguma coisa, inclusive pela filosofia. Vão desde fatores de motivação individual até aspectos sociais: renda, escolaridade, escolaridade dos pais, acesso a livros...”*. Diante disso, defende que é interessante no processo de motivação do aluno para o estudo da filosofia reconhecermos esses fatores de caráter sociológico para buscarmos contornar as dificuldades que porventura se apresentem nesse sentido.

Voltando ao professor Eugênio, diz que em se tratando de atividades mais práticas – que às vezes, por exemplo, as aulas de arte e estética exigem –, considera que há um pouco mais de dificuldade e maior necessidade dos recursos aos quais já nos referimos. Isso porque às vezes solicitamos que façam vídeos, elaborem imagens... e desenvolvam formas criativas de apresentação, atividades que no ensino remoto demandam maiores recursos tecnológicos. *“E mesmo assim ainda é possível; do ponto de vista teórico, discursivo, analítico, é possível o ensino de filosofia e é viável mesmo dentro dessas demandas filosóficas”*, diz.

Ainda tangenciados pela contribuição do Prof. Eugênio e resgatando a questão da importância da presencialidade que tratamos no capítulo anterior, o referido professor ressalta que em uma aula presencial alguns aspectos importantes podem não existir caso a ação docente se dê nos moldes de uma educação bancária-tradicional⁶⁶, e concorda que

⁶⁵ Ministra aulas de filosofia, mas é graduado em sociologia.

⁶⁶ *“Mas por inúmeras vezes a gente se depara com uma aula de filosofia, ou com algumas situações em uma aula de filosofia, onde é o professor sentado em sua cadeira (isso é mais comum nas universidades), ou escrevendo no quadro explicando e ‘vomitando’ para os alunos determinado pensamento de determinado autor/filósofo” (Prof. Eugênio)*

a presença física tem toda uma realidade sentimental, de contato, de afeto, que contribui muito para o ensino. Mas atesta que virtualmente também podemos transmitir afeto e demonstrarmos proximidade ao alunado.

Quando nos perguntamos pela possibilidade de aprendizagem da filosofia pelo ensino remoto, é interessante para robustecer a análise que lembremos das dificuldades que já enfrentávamos antes do período pandêmico. Dificuldades decorrentes do universo dos alunos, de nossas condições de trabalho... Professora Adriana nos lembra que “*antes já era difícil trabalhar de modo criativo, com poucos recursos, com salas de aulas lotadas, com a sobrecarga do professor tendo muitas turmas para dar conta. Eu acredito que isso dificulta bastante o trabalho do docente*”.

Ela entende que uma boa aula é aquela onde o aluno tenha espaço para se expressar de forma coerente, que partindo das contribuições dos professores haja um diálogo frutífero entre os alunos, isto é, uma dialogicidade que culmine em aprendizagem e num impacto positivo em suas vidas. Para isso são imprescindíveis as condições necessárias ao trabalho docente, e antes da pandemia já tínhamos dificuldades de atuarmos a contento pela falta de tais. Com a chegada da pandemia vieram outros problemas, conforme a professora Adriana atesta:

No entanto quando veio a pandemia, no início foi tudo meio que desorganizado para todo mundo. Depois a gente começou a usar as plataformas digitais; coisas que facilitaram mais a nossa vida. Agora a grande questão é saber se o aluno do outro lado está interagindo. Estou fazendo um curso de ensino híbrido pra ver se eu consigo tentar de alguma forma desenvolver esse protagonismo nos alunos, que é a sala de aula invertida, esse estilo de aula de rotatividade, esse tipo de atividade com a personificação, com a individualização do aprendizado. Só que o que eu percebo é que mesmo assim ainda há dificuldade. Tem a questão de nós professores ainda não termos essas habilidades tecnológicas e não temos tanto tempo pra isso. Eu acredito que a escola, algumas, ainda estão trabalhando com o modelo engessado como se a gente estivesse presencialmente. Isso dificulta o trabalho do professor. (Profa. Adriana)

A professora em destaque entende que é contrassenso que sejamos convidados a desenvolvermos aulas que sigam um novo modelo, que sejam interativas e diversificadas, que exijam uma nova didática e ao mesmo tempo nos oferecerem um modelo engessado e burocratizado. Para ela isso só atrapalha e estagna o processo de aprendizagem tanto de alunos como de professores.

Com relação à promoção de uma aprendizagem que gere protagonismo e autonomia, professora Adriana considera mais difícil sem um contato presencial com os alunos. Diante das dificuldades ela diz que é preciso uma autoavaliação e um empenho a mais de todos nós, incluindo o Estado, para fazer com que haja um ensino de filosofia de

qualidade que gere tais valores. “É grande a quantidade de alunos com quem eu converso, incentivo, que vou atrás, que ajudo a fazer o primeiro acesso do aluno online; é tanta coisa que a gente faz que algumas transcendem um pouco o papel do professor”, afirma e faz uma ponderação interessante: “mas a gente cumprindo esse papel podemos ver nosso aluno como um indivíduo, como um ser humano que necessita de algo que o desperte para o conhecimento”. Em suma, não se trata simplesmente de sermos dinâmicos em nossas aulas, mas de termos a clareza que nossa atuação está despertando a busca do aluno pela sua autonomia, seu protagonismo.

Professor Willian também partilha da ideia de que é possível o aprendizado da filosofia no ensino remoto. Para ele, “Sempre é possível filosofar. A filosofia flui mesmo diante das dificuldades⁶⁷ que estamos enfrentando, porque sempre podemos suscitar uma dúvida, a leitura de um texto filosófico, uma reflexão”. Mas ressalta que é necessário mudar a forma de interagir na aula. É necessário saber trabalhar com um vídeo ou com um texto, por exemplo, possibilitando a reflexão por esses instrumentos. “Eu procuro o máximo possível trabalhar com o material didático físico que os alunos dispõem. Graças a Deus nesses tempos os alunos conseguem ter livros no ensino médio. Porque quando eu fiz ensino médio na escola pública não havia”, evoca e conclui dizendo:

É um método que eu vi como necessário usar nesse ensino remoto. Os alunos têm ali a materialidade; embora nessa distância, mas há uma materialidade através do livro, através de uma leitura e conseqüentemente através de uma explicação. No meu ponto de vista, mesmo diante das dificuldades, mesmo diante dos problemas do ensino remoto, ainda é possível filosofar. É possível fazer com que a filosofia aconteça na sala de aula. Ainda é possível despertar no aluno a possibilidade do pensamento crítico mesmo a distância. (Prof. Willian)

A professora Rafaela⁶⁸ também acredita que apesar das dificuldades o ensino remoto promove aprendizagem de filosofia. Mas alerta que não podemos banalizar o momento e que devemos encarar a atividade remota como algo meramente paliativo enquanto se restabelece o ensino presencial. Temos que buscar ao máximo fazer o melhor,

⁶⁷Prof. Willian se refere aos problemas que já expusemos no terceiro capítulo, como a adaptação ao ensino remoto, a aprendizagem do uso das mídias digitais e as dificuldades de cunho social dos alunos, como a de acesso à internet. Em suas palavras: “tem-se essas dificuldades primeiras, que são nossas, em lidar com as tecnologias. Seja como professor de filosofia ou de alguma outra área, elas são compartilhadas de uma forma geral. Em segundo é esse processo de dificuldade do acesso. Muitas vezes chega a ser até angustiante quando você entra para dar uma aula e você tem ali juntando duas salas, ou até três salas, dois alunos. E mesmo com dois alunos as vezes a internet de um fica caindo. Então uma outra dificuldade: como ensinar nesses tempos? Como conseguir fazer com que o aprendizado chegue ao aluno diante da dificuldade de acesso, diante desses problemas que são claramente sociais; que são problemas de desigualdade, de impossibilidade financeira de ter acesso à internet”.

⁶⁸ Solteira e sem filho. Trabalha trinta horas semanais em 12 turmas.

permitindo que haja aprendizagem de fato. *“Tenho acompanhado alguns colegas e vejo as reclamações por parte dos gestores das escolas que as fazem, mas não têm aquela iniciativa de buscar o aluno. Eles querem mais é realmente números. Fingir que o aluno está aprendendo, que está tudo certo...”*, afirma.

Urge que busquemos ainda mais adotar iniciativas para estimular o aluno a estudar, um esforço extra reclamado pelas inúmeras dificuldades do momento, dentre as quais o medo de ser contagiado pelo vírus, de contagiar as pessoas próximas, de presenciar a morte de pessoas próximas, de senti-la cada vez mais próxima. Professora Rafaela diz que:

Minha cidade está num dos piores momentos em relação a essa pandemia. A gente nunca teve tantos casos de infectados e tantos casos de morte, inclusive hoje uma vizinha não tão próxima, mas de algum possível parentesco com a minha mãe, veio a falecer por complicações da Covid. É tudo muito difícil. E como nós professores podemos atrair esses alunos para aprender filosofia? (Profa. Rafaela)

A referida professora também reconhece que um dos empecilhos que estamos enfrentando no momento é com relação a adaptação e com a aprendizagem do uso das mídias digitais, *“porque aqui a gente meio que aprendeu na marra, no supetão, porque ninguém estava preparado pra isso”*, diz. Contudo, mediante a necessidade de promover um ensino de qualidade, ela diz que está dando seu melhor, buscando incentivar seus alunos. Ela inclusive é diretora de turma e, como tal, mantém uma proximidade aos alunos que permite ver de perto suas dificuldades. Em suas palavras: *“eu sou DT, e como se falou, de estar se sentindo muito mais um psicólogo que até mesmo um professor de filosofia, eu estou nesse mesmo barco, amigos. Porque é aluno passando por problemas familiares, passando por ‘N’ tipos de problemas...”*.

Mas mesmo diante de tudo isso não podemos ficar inertes, ao contrário, precisamos buscar trazer sempre o melhor para nossos alunos, conforme o alerta da professora Rafaela. Inclusive, há ainda aquele aluno que por uma questão estritamente pessoal não tem entusiasmo para estudar. É um dos casos que no ensino presencial é mais fácil de detectarmos e buscarmos solucionar o problema. No ensino remoto, esse aluno costumeiramente procura mascarar tal dificuldade alegando falta de acesso à internet e coisas correlatas. *“Muitos alegam a questão dos recursos, mas aí vemos nas redes sociais que o mesmo tem um bom celular, que tem uma boa internet por conta das postagens. Mas porque é que ele não tem esse gosto, não quer aprender, tem essa repulsa, digamos assim, nesse ensino remoto?”*, questiona e conclui dizendo:

Eu enquanto professora tento esclarecer ao máximo aos alunos que dá sim para aprender, seja filosofia, seja sociologia, ou até mesmo matemática (...). Eu já fiz alguns cursos também durante essa pandemia e vejo que tendo a dedicação é possível sim aprender. Então eu acredito, colegas, que nós estamos todos no mesmo barco, que claro existem umas realidades ainda um pouco diferentes, de instituições para instituições, mas no contexto pandêmico nós estamos sim na mesma vertente. Todos lutando pra tentar trazer o melhor e não deixar o nosso ensino de filosofia fracassar de forma alguma. Seja ele de maneira remota, seja no presencial, vamos levantar essa bandeira. (Profa. Rafaela)

Considerando esses alunos que dispõem de acesso à internet, que a utilizam para acessar as redes sociais e outras coisas ligadas ao entretenimento, mas que não se sentem dispostos a estudar a contento, considero interessante, juntamente com a professora Rafaela, a reconhecer nisso um potencial específico em tais alunos, que é justamente o interesse pelas tecnologias digitais. Há, então, um campo a ser explorado por meio de uma didática que concilie tal interesse com o ensino de filosofia.

A professora Isabel integra a fileira dos que reconhecem a aprendizagem pelo ensino remoto. Ela parte de uma análise da versatilidade e riqueza de funções que as plataformas e demais dispositivos digitais dispõem e que assim viabilizam atividades educativas interessantes. Trata-se, por exemplo, da possibilidade de compartilharmos conteúdos, indicarmos leituras, postarmos e indicarmos vídeos, links, etc. Isso é interessante porque tanto simplesmente podemos oferecer esses materiais aos alunos como podemos também redimensionar alguns problemas que porventura acometam algum discente no momento da aula. Melhor explicando: caso algum aluno não possa participar de uma aula por algum motivo, incluindo um desinteresse momentâneo, ele poderá posteriormente acessar o material e interagir com colegas e professores.

Como os demais, também ressalta que pode haver intercorrências pelas interferências das múltiplas variáveis. Assim se expressa:

Agora se você vai me perguntar ‘quem aprende’, ‘a quem é oferecido’, ‘quem realmente está em vantagem’, ‘se está sendo acentuada desigualdade ainda dentro da própria escola pública;’ Ai é outra questão! Porque a gente sabe que nessa forma, como já foi mencionado, onde nem todo mundo tem acesso a internet e muito menos a essas plataformas, ou dispositivos pra fazer uso dessas plataformas. Então a gente tem uma série de problemas aí. (Profa. Isabel)

Enfatizando a aprendizagem de filosofia por meio remoto, a professora referenciada afirma ser viável “*porque a filosofia é muito mais querer despertar o interesse do indivíduo para o diálogo, para a reflexão; é essa capacidade de refletir, de conceituar de forma crítica qualquer coisa ou problematizar qualquer coisa que esteja a*

nossa volta”. Concebe, então, que essas características da filosofia se harmonizam com as mídias digitais.

O professor Rubens⁶⁹ também concorda que é possível o aprendizado no ensino remoto, mas vê com preocupação a baixa frequência que há nessa modalidade de ensino. *“Considerando uma turma de quarenta e cinco alunos matriculados, a gente vê no máximo, num dia bom, quinze, vinte alunos. Isso num dia muito bom. Então o alcance que a gente tem no ensino remoto ele é muito restrito, muito limitado”*, expõe.

Um dos problemas que encontra para que haja aprendizagem em filosofia é a falta de leitura prévia por parte de um número considerável de aluno; problema que já existia antes da pandemia e que permanece nesse momento. *“Sempre coloco para os alunos a importância da leitura para todos nós. A gente sabe que para compreender a filosofia de maneira eficaz requer realmente leitura, estudo, dedicação. Encontramos sempre a dificuldade de o aluno não ter feito previamente a leitura”*, afirma e complementa dizendo que *“eles ficam basicamente naquilo que é proposto no momento da aula. Esse momento da preparação, essa leitura prévia, não acontecia no presencial e continua no remoto. Precisamos estar ali sempre exigindo deles esse aprofundamento”*.

Professor Artur também reconhece que há aprendizagem em filosofia na modalidade remota. No entanto, ao adotarmos um padrão de qualidade, afirma que diverge do ensino presencial. O ensino remoto tem limites e um deles diz respeito a condição de acesso à tecnologia; isso de fato traz uma grande dificuldade ao processo de aprendizagem porque há casos de em uma sala de aula de até quarenta e cinco alunos matriculados poucos comparecerem por falta de acesso. *“Eu tenho sala de aula, por exemplo, em que apenas dois alunos conseguem entrar em uma aula assim e os demais entram de maneira sazonal; entram em uma semana, não entram na outra...”*, relata. Outra dificuldade que destaca é em relação a todo um processo de adaptação metodológica que tanto nós como os discentes temos passado de forma abrupta, principalmente em se tratando do ensino médio público; estávamos ainda mais longe dessa seara tecnológica do que outras realidades educacionais.

Outra dificuldade que o professor Artur relata é a fragilidade da saúde emocional, principalmente do estudante. Em suas letras:

Na escola em que eu trabalho está sendo assustador o número de estudantes que não está conseguindo entrar nas aulas nos últimos quinze dias porque a família está sendo acometida pela COVID. Há também casos de abalos da saúde a nível psíquico/mental, ansiedade e a dificuldade de adaptação por

⁶⁹ Casado, tem três filhos. Trabalha quarenta horas semanais em doze turmas.

parte do aluno. Então eu diria que o ensino remoto gera aprendizagem, mas nós temos limites a serem superados. (Prof. Artur)

Quanto à aprendizagem propriamente da filosofia pelo ensino remoto o professor referenciado também concebe que é possível, não obstante mais uma vez nos convida a reconhecermos algumas dificuldades que há nesse caso específico. Ressalta o fato de dispormos de uma formação em filosofia que de um modo geral sempre pressupôs o encontro presencial com o estudante. Agora preparamos aulas de certa forma isoladamente em nossas casas e para que ocorram em encontros que se dão nas condições que o MEET ou outra plataforma permitem. Isso traz um questionamento muito sério: “*o que temos gerado enquanto aprendizagem era aquilo que a gente tinha em mente quando do acumulado do processo de formação enquanto saber filosófico? O nosso processo de aprendizagem está sendo de fato filosófico?*” (Prof. Artur). Podemos perguntar também: Precisamos revisitar essas questões que são cruciais: o que é o ensino de filosofia? O que é ensinar filosofia? Quando de fato ensinamos filosofia?

O professor Ricardo também concorda que o ensino remoto promove aprendizagem, porque uma vez entendendo que o ensino é “*o encontro entre professores e alunos, então dois sujeitos, que estabelecem uma relação entre eles a partir de um conteúdo. Um que se propõe a ensinar e outro que se propõe a aprender, nisso temos todos os elementos necessários para que o processo aconteça*”. Reconhece, então, que há condições formais, psicológicas e cognitivas para isso.

Contudo, entende que é uma forma de ensino aprendizagem que não se equipara em termos de qualidade ao ensino presencial, é deficitária, e por isso causa prejuízo. Faltam outras condições além das elencadas, como as socioeconômicas, “*elas dificultam as condições de uma ‘presença virtual’ nessa interação. Alguns alunos não têm as condições materiais e são excluídos do processo. Isso aí é um problema e já foi pontuado várias vezes e é uma das questões em que a gente mais encontra dificuldades*”, constata.

Outro problema no ensino remoto que professor Ricardo salienta é o fato dessa modalidade de ensino exigir que o aluno se comprometa mais, haja vista não estar mais dispondo da presença física do professor que antes estava ali próximo, tirando suas dúvidas e o instigando pelas peculiaridades benfazejas da presencialidade, conforme já destacamos. “*Isso supõe dele primeiro que tenha um protagonismo que deve aparecer sobretudo na sua capacidade de disciplinar o tempo. Ele vai precisar administrar o tempo para se responsabilizar por grande parte do seu aprendizado. E isso é muito*

difícil!”, conclui. Tal dificuldade existe também por questões socioeconômicas, conforme nos atesta o professor em destaque:

A gente encontra mais de uma situação em que o aluno na hora que deveria estar em uma aula ele pode estar no horário de trabalho, por questões socioeconômicas. Ou ele vai buscar um trabalho nessa situação que a gente está vivendo aí, que é difícil, ou então a família passa necessidade. Então essa questão de exercer o protagonismo sobretudo de disciplinar o tempo, é um desafio e recai muito fortemente sobre o aluno. Tem alunos que conseguem administrar de forma razoável isso e mostram resultados que a gente considera, dentro desse processo, satisfatórios. (Prof. Ricardo)

Outra questão que considera fundamental para que o ensino não seja deficitário “*é exatamente o aluno entender essa educação formal como um valor na vida dele. Se entender a educação formal, essa escolar, como um valor importante na vida dele, isso com certeza contribui profundamente para uma aprendizagem de maior qualidade*”⁷⁰.

Ainda conforme o professor Ricardo, essa é uma modalidade de ensino que de alguma forma se perpetuará, inclusive “*os alunos mais novos já estão lidando melhor com isso que os de um pouco mais de idade, inclusive nós professores. Aprender de forma virtual, mesmo depois de nosso retorno às aulas presenciais, isso vai ser uma coisa que vai fazer parte da educação formal*”. Acredita que historicamente iremos nos ajustar e assimilar essa realidade.

Quanto à possibilidade do ensino remoto de filosofia, primeiramente acentua que independentemente das questões que podemos priorizar no processo de ensino, como a história da filosofia, os temas, os problemas, etc., o procedimento didático pedagógico depende muito de cada professor e daquilo que ele investe em seu trabalho. Afirma também que buscamos elementos que são formais na filosofia e que aparecem independentemente desse procedimento de ensino que adotamos, a saber:

- *Desenvolver no aluno a capacidade de problematizar, de conceituar e saber dizer o que é uma realidade ou buscar definir isso;*
- *Ter mais clareza conceitual para organizar melhor as ideias;*
- *Ser capaz de apresentar as razões de seus pontos de vista, de seus posicionamentos;*
- *Saber definir, conceituar e defender posições a partir de argumentos, com critérios mais lógicos, mais razoáveis, menos emotivos ou coisas do tipo. (Prof. Ricardo)*

⁷⁰Mas continua ressaltando que não podemos esquecer que há dificuldades próprias. “*Mas mesmo sendo possível não podemos negar que há limitações que são difíceis de serem superadas, limitações essas que a gente não encontra no ensino presencial*”. “*Mas no momento essa é uma forma de ensino aprendizagem que funciona, mas tem as limitações; seja de natureza socioeconômica, seja de natureza psicológica (a motivação do aluno de perceber aquela experiência como um valor também pesa muito). E a gente no desgaste que é preparar uma live, por exemplo, o tempo que a gente gasta antes e toda a tensão prévia ao momento. E ainda tem a situação de às vezes você encontrar dois, três alunos. Então tudo isso aí tem um certo impacto nessa relação de ensino aprendizagem. Mas é possível e funciona*”. (Prof. Ricardo)

Ainda nessa perspectiva, diz que:

Problematizar, conceituar e argumentar é o sonho de todos nós como professores que os alunos aprendam e que assim rompam com a naturalização; que problematizem, que critiquem, que desconfiem da realidade, que façam perguntas para eles mesmos ou para os outros acerca do entendimento que eles têm. (Prof. Ricardo)

Podemos, então, por meio do ensino remoto conseguir nos alunos a capacidade de problematizar, de conceituar e de argumentar? Para responder a esta pergunta, primeiramente o professor Ricardo destaca que a filosofia nasceu de um diálogo, como uma conversa. “*A filosofia grega, socrática, ela tem muito forte a ideia do diálogo. E é possível você estabelecer um diálogo também virtual. O chat tem contribuído muito pra isso*”, afirma. Concorda com o professor Rubens nesse quesito e atesta também que às vezes não consegue responder a todas as questões lançadas de forma escrita⁷¹. “*Então se você considerar a filosofia como um diálogo que se estabelece entre sujeitos com o propósito de desenvolver a capacidade de problematizar, de conceituar e de argumentar, é possível sim seu ensino remoto*”, conclui.

Contudo, o que pode complicar um pouco é o fato de que a filosofia “*compreendida como diálogo*”⁷² *supõe uma interação que seja produtiva na condução de uma problematização, de uma conceituação. No entanto, conceituar é um processo delicado, demorado e a interação virtual (em uma live, por exemplo) não possibilita tanto isso*”, argumenta, mas continua considerando possível.

5.4. O ensino remoto de filosofia e a formação da consciência crítica

Quanto ao ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica, professor Ricardo parte da consideração do que entendemos por senso crítico. Conforme fala,

Se a gente considerar o senso crítico como a nossa capacidade de afirmar, ou de julgar, ou seja, eu afirmo ou eu nego alguma coisa com base no exame racional em uma análise teórica, conceitual daquilo. Ou se eu sou capaz de avaliar, de emitir um juízo de valor procurando o significado, o sentido dessa realidade. Isso é o sonho também da gente em desenvolver nos alunos. Que

⁷¹ Diz que às vezes essas questões que os alunos lançam divergem um pouco da discussão filosófica e do assunto da aula, mas que sempre podemos reconduzir e recambiar fazendo entrar em consonância com a aula.

⁷² “*Em grego é interessante a palavra diálogo porque significa exatamente uma palavra ‘entre’, uma palavra entre sujeitos, uma palavra que vai e que retorna com uma outra palavra. Então esse aí é o ponto mais desafiador*”. (Prof. Ricardo)

eles não acolham de forma ingênua, mas que desenvolvam essa aptidão de sempre julgar se as coisas têm procedência ou se não têm; examinando racionalmente e fazendo ali o desdobrar das coisas, discernindo, separando, vendo as incoerências, as inconsistências do discurso e das falas de um modo geral, do pensar expresso na fala. Aprendendo a emitir juízo de valor e a analisar juízo de valor. Esse conjunto de coisas que a gente chama aí de senso crítico para o ensino remoto é mais desafiador. (Prof. Ricardo)

Para exemplificar essa colocação, o professor Ricardo diz que “*nós estamos vivendo o ensino remoto com todas essas questões socioeconômicas que estão atrapalhando, mas o próprio aluno não percebe isso como uma questão que precisa ser refletida*”. Há uma gama de dificuldades que os alunos estão enfrentando para participar ou de ter acesso nesse formato, que são questões que precisam ser discutidas, mas que normalmente eles não conseguem percebê-las. “*Aí eles se sentem culpados ou pedem desculpas por não estar participando quando na verdade deveriam se fazer algumas questões*”, pontua.

O professor acredita que na verdade nem presencialmente é fácil desenvolver o senso crítico, imagine nessa modalidade. Afirma que esta é “*mais deficitária que em um diálogo aberto em uma sala de aula em que você tem mais condições, tem mais tempo ali para trabalhar isso; mas alguma coisa acontece. Volto a dizer; acontece, mas não é muito. Aliás, fica um pouco mais distante do ideal*”. Esse ideal é aquilo que almejamos e projetamos, que é fazer com que os alunos rompam com o senso de naturalização e de ingenuidade. O docente acredita que talvez seja esse o grande desafio da filosofia, a partir de onde buscamos fazer com que os alunos adotem isso como um jeito de viver. “*Mas nada daquilo que a gente trabalha, ou daquele tempo que a gente gasta preparando para fazê-lo é em vão. Sempre vai instigar um ou outro. Sempre vai despertar em um ou outro a capacidade de fazer relações, de fazer interações e de fazer leituras...*”, destaca e alarga a discussão dizendo que “*o senso crítico perfeito, ideal, acabado, nem a gente tem. Temos muito senso de ingenuidade na nossa leitura da vida. Mas claro, é possível.*”

O professor Marciel concorda que mesmo diante das dificuldades que o ensino remoto tem nos submetido, as aulas de filosofia continuam possibilitando a formação da consciência crítica dos alunos. Mas pondera que, infelizmente, devido a tais dificuldades, nem todos os discentes são beneficiados. “*Em nossas aulas, em nossos planejamentos, não vou dizer que minha palavra chega aos sessenta. Mas se mobiliza um, dois, três, a gente vai tentando ao máximo*”, afirma.

Ele destaca que ainda não dispõe de mecanismos pelos quais disponha do retorno nesse trabalho remoto da parte do alunado nesse sentido. Conforme diz: “*pela mediação*

da tecnologia, eu não tenho esse retorno. Quando eu pergunto ‘você estão me entendendo?’ Ficam esse silêncio! Então como fica essa questão desse feedback/retorno? Eu não sei ainda. Eu estou descobrindo como é que eu faço”. Mesmo assim acredita que há essa possibilidade da formação do senso crítico por via remota.

Quanto à forma pela qual esse senso crítico se manifesta nos alunos o referido professor ressalta que há desafios, conforme exemplifica:

Tem um aluno que argumenta contra o aborto, contra questão de sexualidade, tem posturas que são homofóbicas, mas quer argumentar usando Santo Agostinho ou São Tomás de Aquino. Ele fez um discurso contra o aborto, fazendo uma crítica ao feminismo, partindo desses filósofos. Aí eu penso, ‘é um desafio. Eu vou ter que respondê-lo nos termos do debate que ele está colocando’. Então calma aí que eu vou ler Santo Agostinho e São Tomás de Aquino para poder debater com ele de forma coerente. (Prof. Marciel)

Desta feita, o professor defende que o senso crítico permite que tenhamos uma visão mais clara e coerente das coisas pela mediação da razão e do conhecimento, sem a incoerência que ainda estava presente na fala do aluno citato. Há ainda outros detalhes que a educação filosófica precisa redimensionar nos alunos para que alcancem o senso crítico: “às vezes nas apresentações, nas falas, nos comentários, tem uma ideia do ‘é minha opinião.’ Eu já prestei atenção que eles adoram essa fala. Como se não importasse concordar ou discordar do outro. O que importa é o ‘é minha opinião’”, pontua. Nisso vemos uma rigidez que precisa ser rompida, que não se coaduna com as aspirações filosóficas e nem corresponde a uma postura crítica, porque não permite o diálogo. Não pode existir essa postura que diz: “você pode discordar, mas respeite a minha opinião”. Essa opinião fechada se aproxima mais do senso comum e diverge em muito do conhecimento/fundamento buscado pela filosofia, que se dá pela égide da dialogicidade. Assim, professor Marciel assevera que:

Aí eu fico justamente batendo na tecla que a questão não é se você tem ou não uma opinião, mas se ela é embasada, se é fundamentada, se você consegue trazer os argumentos lógicos, colocar isso no debate para teste, averiguação, para um diálogo. A possibilidade de você testar as suas ideias, a sua opinião, o que no caso seria sua hipótese dentro do debate. Devemos desarmar esses alunos do escudo que é esse senso comum fechado do ‘é minha opinião’ e justamente trazer essa dimensão do problematizar. (Prof. Marciel)

Precisamos, então, como educadores, buscar mitigar tais problemas desenvolvendo o potencial dos educandos para dialogar e assim possibilitar a transformação das simples exposições de opiniões em um diálogo frutífero.

Retornando àquela questão do jovem que é contra o aborto e tem uma visão homofóbica “pautada” em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, o professor Marciel

reagiu frente a esse fato de uma forma bastante razoável e coerente. Começou assumindo que não conhecia o pensamento dos referidos filósofos e que assim teria dificuldade para argumentar nos termos que esse aluno propunha. *“Ele colocava as questões, me enchia de palavras como metafísica e gnose e não sei o quê, e às vezes não sabia e nem podia dizer se ele estava entendendo correto ou não o pensamento do filósofo. Eu não tinha o preparo nos termos como ele me colocava, me indagava”*, reconhece e assume junto a tal discente que vai passar as férias estudando estes pensadores para posteriormente poderem retornar o diálogo, permitindo que a aula ganhe o fluxo esperado. Assumir esse desafio foi muito pertinente da parte do professor; foi coerente com a ideia de consciência crítica que partilha e deu um bom exemplo para o referido aluno. Concluindo, faz a seguinte adução:

Senso crítico é justamente exercitar a argumentação, testar as hipóteses, você se desabrigar um pouco dessa ideia do ‘é minha opinião,’ e estar aberto para o diálogo, para a troca de ideias. Tanto que às vezes na sala de aula os alunos dizem ‘professor, não vamos discutir temas polêmicos não, porque dá briga!’ Parece que eles têm medo de discutir temas polêmicos. Mas eles gostam quando tem um tema polêmico. Eu tive uma aula, a última, e as aulas de filosofia estão sendo as mais interessantes porque eu estou estudando muito filosofia pra poder dar aula. Era a última aula e parece que quando a aula está boa, está aquecendo, termina e temos que ir pra próxima, mas essa foi a última. E como foi a última eles ficaram quarenta minutos a mais. Chegou um momento em que encerramos porque já estava perto de escurecer e estávamos cansados. Mas é um pouco isso, essas reflexões que vêm surgindo. (Prof. Marciel)

Na esteira dessa discussão e dessa referência que professor Marciel fez às citações de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, professor Ricardo faz umas ponderações bem interessantes à guisa dos estudos que desenvolveu em sua formação seminarística, como também eu e outros colegas fizemos. Assim, diz *“com quase que toda certeza de que nós estamos diante de uma situação em que o aluno está citando frases, repetindo algo que ele viu e ouviu em algum lugar, mas que não é extraída diretamente da fonte e da obra de Agostinho mesmo ou de São Tomás de Aquino”*. Trata-se de um discurso reproduzido que se distancia do senso crítico. *“O aluno pega certas posições, pega certos textos, certas frases e ele usa isso pra reproduzir certas posturas que são fruto de uma leitura que não foi criteriosamente analisada sobre a realidade. Então na verdade se pega um pensador para justificar certos preconceitos”*, observa.

Outro ponto que o Prof. Ricardo ressalta é que enquanto falamos da filosofia como aquela que vai sempre formar o senso crítico, precisamos também entender que a própria filosofia às vezes é utilizada de forma a justificar certos posicionamentos e certos preconceitos. Mesmo reconhecendo seu valor, temos que saber que *“a filosofia tanto*

pode ser usada para fazer uma crítica, uma análise teórico/crítica da realidade, como ela pode ser usada inclusive para justificar preconceitos. Isso é importante; nosso trabalho entra nesse processo também”, destaca o referido professor e complementa dizendo que:

Santo Agostinho mesmo, se você vir a história dele e da sua concubina, não é uma história pra se orgulhar não, né?! Ele passou uns quinze anos com uma concubina e depois simplesmente a dispensou porque queria um casamento que o colocasse na elite Romana. Aí o Prof. Gilson⁷³ falou na questão do racismo, né? Se você pegar pensadores como Montesquieu, como David Hume, John Locke e o próprio Hegel, alguns deles tem pensamentos expressamente racistas. Inclusive usam alguns argumentos bem fracos pra justificar essa dominação de um povo sobre outro a partir do critério de raça. Voltaire também. Nessa perspectiva, até o fato de alguém citar um pensador que é conhecido na tradição filosófica não significa que aquele pensador e tudo que ele pensou seja aproveitável. Eles também, como todos os outros seres humanos, têm lá seus ranços e preconceitos em relação a alguns temas! E alguns e algumas de suas ideias mais do que fazerem crítica podem justificar algumas situações, certas condições e preconceitos. (Prof. Ricardo)

Desta feita, nos cabe além de reconhecer seu lado positivo reconhecer algumas ambiguidades na história do pensamento filosófico, sabendo que tanto pode ser usada para fazer a crítica como para justificar ideologicamente alguns posicionamentos e certas desigualdades.

O professor Marciel pega carona nessa discussão dizendo que há um costume das pessoas se apresentarem banalmente como sociólogo e filósofo. Conforme fala, “*está com um problema de saúde, você procura um médico. Vai construir uma casa, você procura um engenheiro. Mas para opinar sobre questões sociais todo mundo é um sociólogo. Eu vou dizer a mesma coisa: quase todo mundo se julga um filósofo espontâneo*”. Todo mundo por ter uma opinião sobre alguma coisa pensa que por isso está fazendo filosofia. “*E assim é o professor de filosofia concorrendo com a galera youtuber. Tem uns alunos que falam ‘ah professor, já acompanhou fulano que tem um canal no Youtube?’ (...) estão se ‘formando’ muito por esse pessoal*”, pontua. Se em sala de aula o que falamos alcança três, quatro, cinco, esses youtubers, influencers, que falam pomposamente, com toda uma performance, com força de mobilização, mesmo não dispondo de muito de conteúdo acaba por serem tidos como referência por muitos. Nessa perspectiva, observa que:

E esses alunos tomam isso como se fosse filosofia, o senso crítico, por estar dialogando com um fulaninho de tal, youtuber tal! E alguns com um posicionamento de extrema direita, com um pensamento muito fechado. Tem uns também que têm um pensamento crítico bem interessante, um olhar social mais progressista. Mas tem muitos com o pensamento fechado. E a gente concorrendo com os youtubers e eu fico pensando assim: ‘essa é uma

⁷³ Veremos à frente.

concorrência desleal!’ Eu fico brincando assim: ‘olha galera, eu vou gravar um vídeo aqui, mas perdoem o professor, pois eu não sou youtuber, nem levo jeito e fico é com vergonha’. E esse pessoal tem uma potência de mobilizar esse pessoal que a gente tem quem começar a assistir para ver qual o segredo deles. (Prof. Marciel)

O professor Gilson⁷⁴, por sua vez, diz que sentiu na pele um pouco do que o professor Marciel passou. É também formado em outra área (história) e teve o primeiro desafio de lecionar filosofia há quase doze anos. *“Então estou lecionando filosofia todo esse tempo e passei por diversas barreiras, diversos desafios. Nós passamos por enfrentamentos em sala de aula. Muitas vezes os alunos vêm com ‘ideologias’ formadas e nós precisamos até desconstruir tais ideologias”*, atesta. Afirma isso por considerar que tais ideologias são como que as opiniões citadas pelo professor Marciel. Assim, é necessário tentar trazer para o ensino uma aprendizagem mais consistente dentro da filosofia; melhor tangenciar o modo de pensar. *“Primeiramente eu comecei a tentar desenvolver o senso crítico inicialmente trabalhando o senso comum com eles. Observando, querendo aprender com eles o conhecimento que eles tinham de senso comum e assim poder desconstruir um pouco”*, assinala. Isto é, intenciona aproximá-los do senso crítico e de suas realidades por meio do pensamento.

O professor em destaque percebe que trabalhar com filosofia não é fácil; considera complicado. Um dos fatores que considera difícil é exatamente esse fato dos alunos trazerem um ponto de vista com a pretensão de ser hegemônico pelo menos para si; algo pronto e acabado. *“Mas eu sempre costumo, em minhas aulas, mostrar que filosofia é uma conversa contínua. Não existe uma resposta pronta e acabada dentro da filosofia. E trabalho com eles uma didática um pouco diferente, principalmente quando iniciou o ensino remoto”*, salienta. Diz que quando seus alunos expõem um ponto de vista com certa rigidez costuma dizer: *“olhe, o seu ponto de vista pode ser a verdade que pode perder o lugar para uma outra verdade e essa outra verdade pode ser construída por você junto a nós”*. É um processo de aquisição do conhecimento mediado pela empatia (diálogo) entre colegas e professores. E, coerentemente com o que ensina aos alunos quanto a flexibilidade que o pensamento precisar ter, relata:

Costumo dizer ‘olha pessoal, num dado momento que vocês se sentirem um pouco perturbados com o meu posicionamento não percam o controle, nem saiam da razão! Pensem, reflitam, duvidem primeiro, levantem as hipóteses de vocês, lancem-nas para mim e para os colegas e as discutiremos juntos e chegaremos juntos a um acordo. E assim eu vou conquistando, vou achando meu espaço e estou achando uma maravilha essas aulas remotas. (Prof. Gilson)

⁷⁴ Casado, pai de dois filhos. Trabalha quarenta horas semanais em trinta turmas.

Esse professor diz que está lançando mão de histórias, historietas, imagens, fotografias, etc. e com esse material os faz “*refletirem sobre a realidade, sobre o conhecimento que eles têm daquilo. E aí quando chega aquela questão de dizer ‘esse é o meu ponto de vista’, eu digo ‘pronto! agora vamos suspender os juízos!’ Porque eu creio que não exista algo pronto e acabado*”. Destacando ainda mais seu procedimento didático nas aulas de filosofia, relata que:

E eu promovo isso fazendo com que eles suspendam os seus juízos. Eu digo: ‘transforme a tua afirmação em uma interrogação! E vamos aqui levantar dúvidas e assim juntos todos nós aprenderemos’. Eu sempre me coloco no lugar do aluno e sempre no início das minhas aulas eu digo para eles ‘olha gente, nem eu sei tudo e nem vocês. Mas nós juntos vamos construir o conhecimento.’ (Prof. Gilson)

Em termos de aprendizagem em conjunto com o alunado cita que assumiu o desafio de estudar a filosofia africana dentro dessa educação remota. Algo novo para ele, apesar de muitos anos lecionando filosofia. “*Então eu fui lá, pesquisei, estudei, refleti e disse ‘como é que eu vou fazer isso aqui?’ Comecei a fazer pesquisas em revistas, sites e livros lançados por professores de filosofia lá da África; trouxe pra dentro da aula de filosofia um pouco de história...*”, afirma. Enfim, pesquisou das mais variadas formas e interdisciplinarmente, trazendo várias temáticas em uma abordagem filosófica em torno do povo africano. Realmente uma forma interessante de fazer uma aula de filosofia com o intuito de formar a consciência dos alunos e por isso foi gratificante ouvir o seguinte relato do docente: “*e com isso eu ganhei a confiança dos alunos. Eu me senti realizado. Pois graças a Deus, no final das minhas aulas os alunos dizem ‘olha professor, é a melhor aula!’ eu digo ‘não! os outros professores têm também boas aulas.’ ‘Mas é o senhor que reflete conosco’*”. Vejamos esse belo relato do professor Gilson:

Eu paro e digo ‘gente, porque é que vocês acham que há uma necessidade de se ensinar, ou de se aprender, filosofia africana no Brasil? Aí um vai e levanta um questionamento, ‘olha professor, tem a ver com a vinda do povo africano pra cá, para o Brasil?’ Eu disse ‘tem!’ Pois vamos refletir sobre a história, vamos falar de história. Eu vou lá nas outras disciplinas e começo a refletir sobre eles com algo que é mais cotidiano na vida deles. É um conhecimento real do que é filosofia africana, do que é vivência africana dentro de um território, dentro de uma cultura com um continente com vários países com culturas que se pode dizer serem diferentes e trago para a realidade e começo a fazer eles irem à frente cada vez mais no pensamento desenvolvendo uma visão crítica sobre a realidade imposta pra eles. Eu digo ‘olha, o que é que vocês acham sobre o estudo de filosofia africana aqui ter a ver só com a vinda do povo africano pra cá? É só a questão histórica? Ou o que é que tem a ver com a questão econômica nisso?’ Aí eu levanto um diálogo que os alunos começam a participar, começam a dar o ponto de vista deles e eu respeito o ponto de vista deles. Mas quando eu vejo que há algo que foge um pouco da realidade eu vou ali e digo ‘olha, vamos desconstruir aqui nesse momento e vamos reconstruir esse tema! Vamos pensar de maneira mais aprofundada

isto! O que é que vocês acham que vocês conhecem?’ Ai eles vão expondo os pontos deles. E eu vou de maneira a tentar fazer com que eles levantem uma análise crítica mais profunda sobre aquilo que eles expõem e acham que é verdade por inteiro. Então nós vamos buscando dentro do conhecimento novas dúvidas, novas questões, novos questionamentos e assim estou vivendo a filosofia com eles no ensino remoto. (Prof. Gilson)

Tudo isso por meio do ensino remoto. “*Então eu vi que as TICS são maravilhosas para nós podermos dinamizar o conteúdo de filosofia, refletir, pensar de maneira crítica e fazer com que o aluno debata mesmo*”, assim se posiciona o professor Gilson.

Com relação às dificuldades, relata que tem dificultado o fato de lidar com o parco conhecimento dos alunos do primeiro ano oriundos do ensino público municipal, o qual não oferece ensino de filosofia. Percebe uma defasagem grande também em relação às outras disciplinas. Mas está tendo êxito juntos a esses alunos. Ao todo tem mil trezentos e vinte oito alunos. No mais diz: “*eu estou vivendo uma nova fase minha dentro do ensino. Estou completando vinte anos na profissão onde estou aqui vivendo e mais ainda buscando a minha felicidade junto com eles (os alunos), construindo um conhecimento conjunto.*”

O professor Eugênio colabora com a discussão dizendo que compreende o senso crítico como a capacidade de refletir sobre o todo. Desta feita, rejeita se restringir a ouvir e comentar as opiniões dos alunos em sala de aula em determinados momentos. Explica da seguinte forma seu posicionamento:

Em se tratando de certas questões eu prefiro não entrar em discussões. Há a necessidade de o professor levar o aluno a refletir, mas há alguns assuntos que não cabem em uma aula de quarenta ou cinquenta minutos. Eu só fazer um comentário sem poder fazer um aprofundamento daquelas questões, eu vou simplesmente induzir o aluno a reproduzir opiniões. (Prof. Eugênio)

Ele concorda com os comentários que o professor Marciel fez sobre o pessoal que atua na internet, como os youtubers e digital influencers. Diz que “*o objetivo deles não é levar a discussão, não é provocar o debate, tampouco o objetivo deles seja despertar um olhar crítico/senso crítico, por mais que seja isso que eles digam*”⁷⁵. Desta feita, “*a partir do momento que os alunos elaboram uma opinião sobre um caso específico e não têm a devida reflexão sobre aquilo, um aprofundamento sobre questões maiores, não estão tendo um posicionamento crítico. Isso é apenas opinião*”, afirma. Então, em nossas aulas de filosofia, em nossos exercícios filosóficos em sala de aula,

⁷⁵ Até os Coachings tem como objetivo não fazer com que você fique rico e sim eles enriquecerem e eles serem ouvidos; nós reproduzimos a opinião aleatória deles. (Prof. Eugênio)

objetivamos promover a capacidade dos alunos se posicionarem criticamente frente a determinado acontecimento, conceito ou determinada discussão. Ou seja, a capacidade de, por exemplo, diante daquela palavra/expressão que está em evidência, a discutir do ponto de vista essencial, partindo do entendimento de sua origem etimológica e da forma como ela está sendo empregada, como ela é vivenciada...Permitir que haja um espaço de discussão sobre determinado assunto em um processo de desnaturalização (passagem do senso comum para o senso crítico) que busque uma realidade bem mais significativa, conforme fora ressaltado.

Como exemplo de fatos que suscitam nossa reflexão, o professor Eugênio trouxe um exemplo muito pertinente que estava em evidência na ocasião. É o caso de um youtuber/digital influencer negro que foi abordado pela polícia enquanto andava de bicicleta e que (por sorte) estava filmando de modo que deu para ele registrar aquilo e transmitir em várias redes sociais.

“E os outros que não estão filmando e que sofrem uma violência policial?”, questiona. Então, se trata de um desses casos de abuso de autoridade por parte da polícia que assim se configura porque, por mais que estejam trabalhando, muitas vezes agem com truculência diante de pessoas de cor. Temos, então, dois lados de uma moeda: um policial agindo de maneira violenta e o youtuber que está ali fazendo os seus vídeos aleatórios e que diante da ação policial questiona: ‘o que é isso, eu não sou bandido não!’ Feito esse relato, o professor referenciado nos convida a identificar nessa história as questões que podemos tomar como temas de nossa discussão filosófica em sala de aula. A saber:

- *Quando o rapaz questiona aquilo abre espaço para a análise de toda uma conjuntura.*
 - *O fato de ser um caso específico por ter sido filmado (considerando que muitos não são e têm um desfecho diferente) sugere que discutamos a questão da autoridade: até onde vai a autoridade ou o autoritarismo ali?*
 - *Emprego excessivo da força ou uso da intimidação?*
 - *As reproduções das violências simbólicas que estão sendo exercidas naquele momento.*
 - *O uso todo daquela força é porque ele tem um respaldo legal ou legítimo? Ou é porque representa parte da sociedade que é arrogante e preconceituosa? É porque tem um candidato ou presidente que legitima esse tipo de ação?*
 - *Danos do preconceito x benefícios do conceito (filosofia/consciência crítica).*
- (Prof. Eugênio)*

Enfim, são temas que podem permitir analisar a situação de forma crítica em sala de aula, possibilitando assim que os educandos sejam capazes também dessa análise, de perceber a realidade de forma conceitual, transparente.

O professor Eugênio acredita que é possível a formação da consciência crítica nos alunos pelas aulas remotas de filosofia. Mas pondera que há alunos que não desejam esse despertar para o senso crítico, por mais que costumeiramente pensemos que sim e que trabalhemos nesse sentido. Relata que:

Tem aluno que está dentro de uma sala de aula e acaba reproduzindo uma violência de tal forma que ele nem percebe que está reproduzindo. Por inúmeras vezes eu já discuti essa temática da violência policial, e eu já fui vítima de abordagens hostis e arrogantes e violentas comigo, pelo fato de ser negro! Inclusive na saída da escola eu já fui chamado de vagabundo pela polícia. E quando eu estou em sala de aula abordando essa temática tem um aluno que levanta a mão e fala; ‘eu quero ser do raio!’ ‘Eu quero ser da polícia pra meter a mão em vagabundo!’ De que serviu a minha aula naquele momento? Eu estou ali com o propósito de despertar um olhar crítico no aluno, mas ele não está munido com as estruturas necessárias para perceber esse despertar. Ele não está preocupado ali. Ainda está sob uma forte violência simbólica. Sob uma forte influência de conhecimentos prévios, ou de informações prévias, que ele não consegue perceber que ele está inserido naquela realidade. (Prof. Eugênio)

Então, infelizmente alguns não permitem pelo trabalho docente⁷⁶ que a filosofia desperte sua racionalidade, sua compreensão, sua percepção crítico/analítica do mundo, que se desvencilhem dessa visão que naturaliza os preconceitos. Vejamos outro relato do professor Eugênio:

Então por isso que você chega em uma sala de aula e diz ‘você quer trabalhar em quê?’ Cinquenta por cento hoje que está muito antenado com essa discussão tecnológica, com essa realidade tecnológica que se apresenta, cinquenta por cento de uma sala, ou vinte a trinta pra não ser exagerado, vai dizer ‘eu quero ser youtuber ou digital influencer!’ E aí você diz ‘sim, mas você quer ser youtuber e digital influencer por que?’ ‘Porque ganha dinheiro! Porque viaja o mundo! Porque vai influenciar um monte de gente!’ ‘Sim, mas o que é que você vai discutir dentro disso daí?’ ‘Não sei, talvez moda; eu quero falar sobre roupa, sobre favela...’ (Prof. Eugênio)

Isto é, lhes falta a compreensão sistemática das coisas que, nesse caso em específico, deduzimos do fato deles não saberem qual é o propósito e atribuições de determinadas profissões e se mostrarem influenciados pela ideologia consumista/capitalista. “*Simplesmente eles seguem uma série de pessoas, – e aí concordo com o que o professor Marciel falou – que esboçam suas opiniões, aí se preenchem com aquelas opiniões e quando estamos em sala de aula discutindo um tema eles as*

⁷⁶ “Nós estamos trabalhando com adolescentes e crianças as influências e o seu capital simbólico, usando Bourdieu e o seu capital cultural ou simbólico, mesmo assim sem êxito no quesito compreensão de suas realidades”. (Prof. Eugênio)

‘vomitam’”, aponta. Temos, então, que tomar cuidado e encarar como desafio a superação dessa dificuldade construindo uma reflexão sobre tal opinião quando exposta; redimensionando a situação. Contudo, precisamos também reconhecer que *“o professor vai munido com toda vontade, necessidade de trabalhar e de fazer com que o aluno reflita sobre aquela realidade; mas nem o professor está preparado para o que ao aluno vai falar. Aliás, ninguém está preparado pra isso.”* (Prof. Eugênio)

O professor Eugênio concebe que a aula remota de filosofia pode despertar a consciência crítica do aluno, mas faz os seguintes questionamentos: Quem de fato está participando da aula? Mesmo sendo possível, está de fato se concretizando? O que mesmo é necessário para que uma aula de filosofia possa despertar esse senso crítico nos alunos? É possível em cinquenta minutos, uma vez por semana, um aluno do primeiro ano despertar seu olhar crítico? Como mensuramos isso? Por uma prova? Ou só naqueles momentos em que o aluno fala algo? Vemos, então, que essa ideia de despertar a consciência crítica nos alunos é complexa, mas é possível. É possível, mas há fatores que precisamos trabalhar e repensar anteriormente quanto ao educando. A maturidade é o ponto primordial, seguido da vontade (abertura para aprender) e do conhecimento prévios.

Em relação à vontade do aluno, o professor em destaque faz o seguinte relato:

Como a professora Rafaela falou, eu passei essa semana conversando com os alunos ou virtualmente ou ligando pra eles, os convidando a se inscreverem no ENEM. E não é realidade só minha não, mas de vários! Numa sala de quarenta alunos eu tive resposta de doze que disseram com todas as letras ‘eu não quero!’ ‘Olha, é só a solicitação de isenção, ainda vem o ENEM. É o seu futuro. É uma possível profissão que você vai seguir. Vai ser um sonho!’ E incentivamos ‘pense nisso! Pense naquilo!’ E dizem: ‘mas eu não quero!’ ‘Você tem acesso a informática?’ ‘Tenho.’ ‘Tem computador?’ ‘Tenho.’ ‘Tem celular?’ ‘Tenho.’ ‘Tem acesso à internet?’ ‘Tenho, mas eu não quero!’ Então se o aluno não quer, como é que eu vou despertar o senso crítico? Quando o aluno não quer, como é que eu vou fazer com que ele se inscreva no ENEM? Quando o aluno não quer, como é que eu vou fazer que ele goste das aulas de filosofia e de sociologia? Se ele não vai querer assistir aula, não vai querer fazer o ENEM, ele não vai fazer crítica nenhuma! (Prof. Eugênio)

Esse, então, é um dos exemplos das situações pelas quais passamos e que nos desafiam. Há outras que nos comovem e fazem nos compadecermos frente a realidade de alguns alunos. Professor Eugênio afirma presenciar inúmeras situações difíceis por parte dos discentes; há situações que vão desde o fato de eles precisarem usar a internet do vizinho a um caso de uma aluna que o disse: ‘minha mãe me abandonou!’ *“Essa semana eu parei aqui e pensei: ‘eu vou chorar!’.* A menina diz: *‘eu não fiz porque eu saí de casa. Eu estou morando com uma tia minha e minha vó está vindo pra eu ir embora com ela*

porque minha mãe me abandonou!’”, afirma. O professor referenciado destaca que ficou muito chocado com essa situação porque é um relato de uma aluna do terceiro ano, que já não tinha pai, nem tem irmão e agora é abandonada pela mãe. Então, enquanto há aqueles alunos que não querem, há também casos como esse da menina que foi abandonada. Ainda em relação a este caso, nas palavras do professor Eugênio:

Então imagine: ela quebrou ali qualquer possibilidade de eu tentar incentivá-la a despertar um olhar sensível, um olhar crítico. ‘Vamos refletir sobre sua condição agora! É de fato um abandono.’ Não! Eu fiquei calado quanto a isso. Disse: ‘Se você precisar de alguma ajuda quando sua avó chegar entre em contato com a escola que a gente está aqui pra ajudar e tudo mais. E tenha um bom dia.’ E eu não pude fazer mais nada! (Prof. Eugênio)

Há vários fatores que precisam ser considerados além do pensar, do refletir. O referido professor ainda lança mais outros questionamentos: eu estou preparado para despertá-los para o senso crítico? A minha graduação, minha formação é suficiente para promover esse despertar crítico do aluno? Ele vai perceber esse olhar crítico e saber que está sendo estimulado por mim para que alcance o olhar crítico? *“Há toda uma preparação, há um todo que deve ser enxergado e visto, não só pelo aluno, mas pelo professor também. E principalmente o aluno tem que perceber isso ou pelo menos apresentar os elementos necessários para que isso seja desenvolvido”*, aduz.

Da parte do aluno esperamos que interagisse e abordasse o professor dizendo: *“eu quero entender melhor isso’. ‘Professor, eu gosto de estudar filosofia e eu li algo sobre aquilo’. ‘Professor, me oriente em tal livro e vamos discuti-lo que eu quero debater essa leitura’. ‘Professor, traga essa temática pra gente debater em sala de aula’*”, afirma. Mas, nesse tocante, também questiona se os alunos têm autonomia para escolher os conteúdos que vão estudar. *“Em umas experiências que eu fiz, umas foram exitosas outras não. O pessoal disse ‘ah, eu quero discutir existencialismo!’; ‘Alguém já tem conhecimento prévio?’ ‘Não! eu já ouvi falar disso e daquilo e eu quero falar dessa temática’*”, diz. Dessa forma a aula segue, partindo desse interesse. Mas relata também que houve casos de no meio do caminho, depois de elegerem o conteúdo, alguns alunos sugerirem outro sem que aquele tenha sido abordado a contento alegando ser chato etc.

O professor Eugênio conclui dizendo que as aulas de filosofia precisam ter toda uma preparação. No entanto, alerta que muitas vezes o procedimento docente esperado pelo aluno envolve os aspectos próprios das aulas presenciais, tipo a visão de conjunto que o docente dispõe da sala de aula a todo momento podendo assim abordar (incentivar, dar afeto, etc.) o aluno imediatamente quando julgar necessário. *“Se o professor tem que ter esse contato com o aluno virtualmente isso se torna dez vezes pior. Hoje eu estou*

dando aula pra turmas de primeiro e segundo anos e não sei quem são os alunos. E quando nós abrimos as câmeras são apenas os avatares e os símbolos”, destaca e complementa dizendo que somente alguns utilizam o áudio, mesmo ele buscando chamar sua atenção das mais variadas formas. “Ficam dizendo ao professor que pode ir, que vai dar certo... Mas muitas vezes fica aleatório”, conclui.

Concordamos com o professor Eugênio e volto a falar da necessidade de interlocução entre professores e alunos para que haja aprendizagem e formação da consciência crítica a contento. É de fato necessária uma gama de fatores que pressupõem a presencialidade; um engajamento que demanda proximidade em espaços físicos; uma visão de conjunto de nossos estudantes... Isto é, um composto imprescindível para a formação do senso crítico.

Às vezes na aula estamos em uma atividade dialógica e de repente a conexão cai ou por outro motivo a atividade é interrompida. Isso compromete o processo; precisamos de um espaço onde o diálogo possa seguir um planejamento e leituras prévias e que flua de modo a ter um desfecho sem lacunas, mas com questões que permitam o fluxo de aprendizagem na aula seguinte.

A professora Rafaela também concorda plenamente com o professor Eugênio e afirma vivenciar as mesmas coisas. *“Eu acho que é possível sim despertar o senso crítico pelo ensino remoto de filosofia, mas que por trás disso há muitas barreiras a serem enfrentadas. Porque é como foi citado, aqui são os avatares, pessoas que fingem estarem presentes assistindo aula, mas não estão”, afirma. Há todo um contexto a ser analisado e que incide no estudo e nas aulas. A professora diz que é possível, mas que estamos ainda diante de uma longa jornada a ser percorrida. A título de exemplo, em consonância aos relatos de seus pares, diz que:*

A turma pela qual me encarreguei também de fazer o seu pedido de isenção da taxa do ENEM, de quarenta e três alunos, apenas cinco quiseram fazer! E os outros disseram que não iam fazer de jeito nenhum e você tem que usar todo um contexto, sistematizar com eles, dizer a importância, aí diziam que tinham internet e se quisesse eles mesmos faziam de casa! Apenas cinco! Desses cinco que eu fiz, nenhum tem acesso à internet, utilizam internet do vizinho. Pra você ver: os que tem as coisas ali nas mãos que podem ser utilizadas não utilizam! E em relação a uma aluna que você disse que a mãe a abandonou, estava eu ontem em uma aula de formação pra cidadania, e uma aluna dizendo enquanto a gente lia um texto de autolibertação, ela disse: ‘tia, eu estou usando o meu estudo como uma forma de me resguardar, aprendendo bastante porque isso aqui está sendo meu refúgio. Porque viver em casa com minha mãe e meu padrasto está sendo aterrorizante!’ Eu disse ‘minha filha, por que é que está acontecendo isso?’ ‘Porque eu não sou respeitada’. Eu não entrei em contexto porque estava em sala de aula e tudo. Ela disse ‘e eu já conversei com minha

mãe e disse que estou estudando muito porque eu quero me formar em medicina e dar uma vida melhor pra ela e pra a minha irmã, porque não tem condição de eu ficar morando nessa casa com a minha mãe e o meu padrasto não, tia!’ Me deixou meio que sem chão! Pra você ver até onde vai a realidade desses nossos alunos por trás da câmera. Isso eu nem conheço, é aluna de primeiro ano! (Profa. Rafaela)

São relatos comoventes e a referida professora, diante de relatos desse tipo, acredita que se estivéssemos na modalidade presencial poderíamos fazer uma abordagem maior em benefícios desses alunos. “*A gente se depara com tantas coisas nesse contexto pandêmico e ficamos um pouco de mãos atadas sem saber o que fazer. Como é que eu posso dar um suporte maior se é apenas através de uma rede social e de uma tela?*”, argumenta. Isto é, o que mais temos a oferecer é nossa palavra e fazemos um esforço para furar o bloqueio da virtualidade em busca de nos aproximarmos o máximo possível do aluno para conhecê-lo e auxiliá-lo da melhor forma possível. “*Eu disse pra ela que ‘se ela se sentisse à vontade, poderia me chamar no privado que a gente conversaria’*”, relata.

O professor Rubens também confirma que é possível a formação do senso crítico pelo ensino remoto de filosofia e inclusive apresenta um ponto positivo dessa modalidade de ensino tanto para a promoção da aprendizagem como para a formação da consciência crítica: sua experiência está mostrando uma maior interação dos alunos nesse formato remoto, o que não acontecia na mesma proporção do ensino presencial. Geralmente quem mais interagiu eram apenas uns poucos alunos que tinham um interesse particular pela filosofia e eram um pouco mais avançados que os demais. Já no ensino remoto, pelo fato de haver o chat e de poderem optar em não ligar a câmera, acabam participando mais. Há o fator timidez que atrapalha alguns. O professor observa que:

A gente sabe que no presencial quando o aluno começa a falar alguma coisa os olhares se voltam para ele. Isso o intimida. E no remoto não. Eles encontram ali na câmera fechada, no microfone fechado e no chat⁷⁷ uma forma de refúgio; mas ao mesmo tempo ele não deixa de colocar o seu questionamento, a sua pergunta. Então eu vejo que existe esse aspecto que tem favorecido as aulas no remoto. (Prof. Rubens)

Ele concebe que a formação da consciência crítica dos alunos permite que tenham a capacidade de analisar uma situação, uma realidade, uma opinião, etc., a partir do conhecimento de causa em torno daquilo que está abordando. Atesta que:

Você não pode simplesmente duvidar, questionar ou criticar uma realidade que não conhece. O primeiro ponto é a gente reforçar a necessidade da dedicação aos estudos. E o que a gente coloca que é próprio da filosofia que é o senso crítico, que é importante desenvolver, é estar sempre com a antena ligada e não ir aceitando tudo de maneira passiva. Você buscar fontes, ver

⁷⁷Aponta que um dos empecilhos para responder às perguntas no chat é o tempo resumido da aula.

uma opinião diferente, consultar essas fontes seja de jornal ou de autores diferentes. Mas tudo passa pelo interesse realmente efetivo pelo conhecimento! (Prof. Rubens)

A professora Isabel, conforme já falamos, concebe que as características da filosofia se harmonizam com as mídias digitais. Assim sendo, o ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica é também possível. Informa que:

Acho que o senso crítico é isso: você ter uma capacidade de conceituar, de analisar. Então ser crítico é você ser analítico e olhar par uma coisa detalhadamente. Acho que ser crítico é isso. Então se isso é possível dentro dessa modalidade de ensino em que a gente está; eu acredito que sim! É possível também a gente tocar em elementos que possibilitem essa criticidade no estudante. Na medida em que você quer provocar no aluno essa capacidade de ele analisar tudo que está a sua volta, os costumes, a política, as formas de organização social, as formas de poder e você quer que o aluno pense isso de forma mais apurada, analítica, que isso é o ser crítico...acho que você consegue provocar! (Prof. Isabel)

Inclusive, destaca que a própria experiência com o ensino remoto suscita a criticidade de nós docentes uma vez que estamos diante de uma exposição mais acentuada das desigualdades sociais vistas por meio dos inúmeros problemas que temos evidenciado. Problemas que geram grandes prejuízos e que são contornados por quem dispõe de recursos. Isso é uma preocupante desigualdade que não se coaduna com os valores políticos-democráticos. *“Pra mim esse é o maior problema: saber que nem todo mundo está tendo acesso e que eu estou deixando muita gente para trás. Então é uma coisa que me afeta mesmo, como profissional, como pessoa.”*, afirma.

Com relação a essa questão, professor Artur considera que de modo geral o nosso ensino tem grandes dificuldades quanto à formação crítica. Argumenta *“que ainda encontramos um currículo às vezes engessado; ainda encontramos uma fragilidade quanto ao material didático que é abordado no ensino de modo geral; estamos vivendo neste momento uma enorme incerteza com relação a nova proposta do ensino médio”*. Então, há dificuldades que o ensino enfrenta para a formação crítica.

Quanto à formação crítica propriamente pelo ensino de filosofia, professor Artur acredita que nossas experiências podem sim ter contribuído para isso, mesmo diante das dificuldades do momento pandêmico. Entende que a aula de filosofia consiste em uma oportunidade de o aluno pensar o entrelace dos teóricos com a sua vida, com o seu cotidiano. Conforme fala:

Eu acho que na filosofia em especial nós temos um perfil docente que permite uma acolhida das demandas sociais e o entrelace com os teóricos. Então eu me atrevo a pensar assim: que o ensino de filosofia com os limites do momento pandêmico e esses limites gerais que pontuei antes sobre acesso, vulnerabilidade, mesmo assim, quando ela toma o próprio problema como

objeto de reflexão, o ensino remoto nessa disciplina tem sido gerador de uma consciência crítica. (Prof. Artur)

O professor Alberto, em seu momento, sugere de início uma clarificação do que é senso crítico fazendo um contraponto com o senso comum. *“Esse conhecimento do senso comum é aquele que se caracteriza (e a gente até vê isso nos manuais que usamos para nossas aulas, assim como em outras fontes) por vir da tradição; um conhecimento rígido, que traz os seus preconceitos por ser algo preestabelecido”*, diz. Desta feita, se nele nos mantivermos presos não nos abriremos às novas possibilidades, aos novos conhecimentos e ao próprio tempo.

Já o senso crítico pressupõe a abertura do indivíduo para compreender as coisas de uma forma diferente, para ouvir o outro, a capacidade de modificar, de perceber, de se abrir, dentre tantas outras formas de se entender. Coisas que não são somente desenvolvidas nas escolas ou universidades. Segundo o professor referenciado, *“há pessoas que nunca foram escolarizadas e têm um senso crítico extremamente aguçado. São capazes de perceber posições preconceituosas, racistas, sexistas, homofóbicas; posições estas que são verdadeiras afrontas à dignidade da pessoa e da humanidade”*.

Para o professor Alberto, o ensino remoto de filosofia possibilita o desenvolvimento disso, mas considera que há dificuldades de desenvolvê-lo, como a falta de acesso às informações, à cultura, à escola, etc., por parte dos estudantes. *“O ensino remoto é um paliativo neste momento da pandemia para que não deixemos desassistido totalmente o aluno. Mas que é imprescindível que esse aluno tenha acesso ao maior número de informações, de leitura de textos, ao teatro, ao cinema”*, defende.

Para ele a BNCC vai causar uma disparidade na qualidade do ensino onde a escola particular terá uma melhor qualidade em relação à pública. Eis sua declaração quanto a isso:

E o que a escola particular vai fazer? Ela não irá tirar a filosofia, não vai diminuir o conteúdo, ao contrário irá aumentá-lo ainda mais. A minha filha estuda em uma e está no nono ano, tendo filosofia desde o sexto ano escolar. Essa escola compreende que não é importante apenas saber quanto seria dois mais dois ou uma equação do segundo grau. Esta escola compreende que não é importante apenas saber alguma norma do português. Essa escola compreende que eu tenho que respeitar o negro, a mulher, o pobre, rico, branco e que isso nós vamos desenvolvendo no discurso filosófico e despertando naquele conteúdo de filosofia. Possibilitará mais a formação da consciência crítico-reflexiva. (Prof. Alberto)

Em suma, conforme o professor em destaque, urge que utilizemos mecanismos e estratégias variadas para que nossos alunos sejam capazes de, ao receber um texto, o leia com dedicação e criticidade; que essa leitura não se resuma à aprendizagem da

história da filosofia, mas que promova a aprendizagem do filosofar, como diz Kant. Então, podemos à partir da história da filosofia fazer com que nosso alunado seja capaz de elaborar questões, fazer perguntas, de questionar e se questionar, para que saiba posicionar-se frente ao panorama social no qual está situado, afugentando a indiferença e aguçando a sensibilidade frente as mais variadas injustiças. Enfim, que ele desperte o senso crítico e que contribuamos para isso como professores de filosofia, da melhor forma possível.

A professora Lúcia concorda que a criticidade não é gerada somente na escola, é gestada também em meio à família e à sociedade de uma maneira geral. Destarte, a escola consiste no espaço adequado para isso. Caso contrário, qual seria a função social da educação e do ensino de filosofia? Nosso papel, então, é fazer o aluno pensar diferente, refletir as questões que o envolve, buscar o sentido das coisas, interpretar e reconstruir sua forma de ver o mundo e rever seus conceitos. Esse é o caminho de superar o preconceito e os prejuízos. Mas *“temos que tomar cuidado pra não achar que através do nosso ensino, das nossas aulas, a gente gera consciência crítica em todo mundo. Isso é uma questão muito interna, individual. O que nós temos que fazer é possibilitar com que tenham aulas que permitam a reflexão”*, orienta. Para complementar essa ideia, vejamos mais em suas próprias palavras:

Porque isso não depende só do que a gente faz; essas mudanças são muito internas. Isso depende muito do outro, depende muito de como o outro se apropria da informação e a informação está aí em todos os lugares, sobretudo na internet. Inclusive muita desinformação também que chega nesses jovens. Então muitas vezes a gente entra em batalhas inglórias porque é o discurso de um professor em uma sala por trinta, quarenta minutos frente ao discurso que está posto na internet vinte e quatro horas todos os dias. (Profa. Lúcia)

A docente em destaque ressalta que buscamos ensinar a filosofar e diz que consegue resultados junto a alguns alunos. *“Muitos alunos chegam depois e dizem ‘professora, foi num tal dia e numa aula tal que eu consegui perceber aquela mensagem que a gente tem que trilhar por um lado e não por outro.’”*, relata. Não obstante tal êxito, ela evoca, a título de exemplo, a polarização política que está grassando no Brasil e que infelizmente está atingindo o alunado⁷⁸ da escola em que trabalha. Ela afirma que isso

⁷⁸*“Hoje estamos vivendo num mundo de muita polarização e tem alunos que não conseguem também se desvencilhar do outro lado em que está. Eu estou no Profhistória, farei minha defesa em agosto com o tema sobre o negacionismo histórico na ditadura militar. Foram esses alunos que me levaram pra esse tema, pra esse objeto de pesquisa”.* (Profa. Lúcia)

está impedindo que haja diálogo com parte desses discentes; se mostram engessados impossibilitando a formação do senso crítico.

5.5 Estratégias de ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica

As estratégias de ensino e a viabilização de uma didática eficaz sempre foram pontos cruciais para que todos os componentes curriculares alcançassem seus devidos resultados. Neste tópico, vamos tratar dos que dizem respeito à filosofia segundo a concepção de nós professores da rede estadual da Região do Cariri, embasados na realidade local desse momento pandêmico.

Partindo do professor Artur, vemos uma preocupação que antecede qualquer procedimento que lance mão dos recursos tecnológicos ou de qualquer mecanismo/instrumental que irá utilizar em suas aulas que é a de acolher o estudante, sua demanda, sua realidade social e emocional, até mesmo porque, segundo afirma, precisa ter consciência de toda essa realidade para que seja incorporada à reflexão filosófica nas aulas para o Ensino Médio. Posteriormente, ele busca implementar alguns aspectos lúdicos, conforme a realidade de cada turma. Conforme relata:

Exemplo: um jogo durante a aula, um jogo educativo; eu tenho feito essa experiência. Tem turma que responde muito bem. Eu sinto que quanto mais jovem tem sido melhor. Por exemplo, quando eu vou trabalhar um KAHOOT⁷⁹, às vezes a empolgação dos do terceiro ano não é a mesma dos do primeiro. Eu já tenho que pensar aí como é que eu uso outra ferramenta no processo dessa construção didática. Mas os meninos do primeiro ano adoram! Vai fazer uma revisão de conteúdo através de um jogo como o KAHOOT, eles se divertem, participam etc. (Prof. Artur)

Na sequência, alerta para o fato de precisarmos ter sempre sensibilidade para avaliar permanentemente as estratégias para saber quais as que estão surtindo efeito em cada turma. Nesse tocante, diz que “*tem turma em que o jogo educativo não faz tanto efeito; aquela turma precisa mais é de um espaço de diálogo que antecede a abordagem específica dos autores ou dos temas filosóficos que a gente vai trabalhar na sala de aula.*”

Complementa asseverando que:

⁷⁹Kahoot! é uma plataforma global e colaborativa de jogos educativos de diversas categorias, fundada em 2012, que pode ser acessada de qualquer dispositivo com internet. Através do Kahoot!, profissionais da educação e alunos ao redor do mundo podem criar, compartilhar e jogar jogos e quizzes interativos para melhorar a absorção de matérias e disciplinas, além de se reunirem em videoconferências. A plataforma centraliza ferramentas que atendem desde o ensino básico até o superior, facilitando a gestão das aulas por parte das escolas e dos professores. (LIRA, s/d, s/p)

Agora algo que eu sinto de uma forma geral, estrategicamente, que tem feito a diferença na aula, é em que medida na aula de filosofia tem se gerado um espaço de acolhida. O estudante se sentir acolhido. Sentir que o ato dele pensar sua própria vida, as questões e os conceitos da filosofia não é um ato isolado, solitário, mas é compartilhado e acolhido pelo professor e consequentemente pelos demais que estão no ambiente normativo da sala de aula. (Prof. Artur)

O professor Maurício, de modo semelhante, sugere estratégias que gerem interação, como por exemplo, jogos com perguntas, músicas e pequenos vídeos. *“Eu coloco imagens, como por exemplo uma foto do trabalho antigamente e nos dias de hoje. Estamos falando de consumismo, aí coloco uma charge. Isso vai fazer com que eles tenham esse senso crítico diante do que a gente está debatendo”*, coloca. Afirmar também sugerir e frequentemente associar o conteúdo das aulas a filmes. Considera que são recursos agregadores que oportunizam um espaço de aprendizagem recíproca entre professor e aluno.

A professora Lúcia, por sua vez, acredita que por ser graduada em história, seu ensino de filosofia é marcado pela influência desta formação e às vezes se questiona se porventura não estaria presa à história da filosofia, reconhecendo que isso não seria o ideal. Destarte, busca otimizar suas aulas também por meio da influência da história, de modo particular, com a chamada história pública. Por influência desta, chega às aulas de filosofia a literatura, as artes e o cinema. *“E eu termino fazendo isso na aula de filosofia também, tanto que muitas vezes eu procuro fazer a interdisciplinaridade, por exemplo passar um filme que apresenta questões que são relativas tanto à filosofia como a história”*, evoca e manifesta o desejo de aprender a trabalhar com jogos por ser algo palatável aos estudantes. Declara também que:

Quanto às estratégias de ensino, eu acho importante a gente procurar à luz dos conceitos da filosofia contemplar o cotidiano. Eu gosto de trabalhar o ‘cotidiano ordinário’ de Certeau e trazer isso para as aulas de filosofia; os modos de vida, os modos de fazer, os modos de pensar e os modos de sentir. Às luzes dos conceitos da filosofia. Na prática, eu procuro fazer isso através do filme, através de uma matéria de jornal, através de um livro de literatura, às vezes mesmo da literatura ficcional, das artes, da música. Trazendo a forma de pensar e sentir das pessoas e o cotidiano do que está sendo discutido no dia a dia, problematizando aquela informação, aquele texto. (Profa. Lúcia)

O professor Marciel concorda com essa ideia e propõe aproximar os alunos da filosofia a partir do conhecimento do cotidiano que dispõem. Cita como exemplo de atividade exitosa nesse sentido, que executou no bimestre passado quando estava trabalhando o racionalismo e o empirismo, ter pedido para os estudantes que eles fizessem sugestões de filmes, músicas, fotografia, qualquer obra artístico-intelectual e dissessem por que aquela obra que estão sugerindo está relacionada à filosofia dos empiristas. *“Teve*

um aluno que falou da Castlevania, que é um desenho da Netflix de vampiro e tudo mais onde mexem com alquimia, e fez uma aproximação entre os filósofos empiristas e um personagem dessa série”, relata. Observa que por mais que a análise que esse aluno fez não reproduza com rigor o pensamento filosófico em torno do empirismo, vale o fato dele ter se esforçado para tal e a tentativa de aproximar o conhecimento que tem sobre as coisas de seu cotidiano da filosofia. Essa atividade de fato é de grande valia porque, por ser prazerosa, pode suscitar cada vez mais o interesse do alunado em estudar filosofia e também possibilitar que tenham um olhar mais crítico em torno do que veem, ouvem e assistem.

O referido professor tem constatado uma dificuldade acentuada nos alunos em se expressarem por meio da escrita. Para contornar essa situação, conforme está procedendo, sugere alternar a escrita com a expressão oral estimulando primeiramente esta última, pedindo que falem sobre o tema da aula, que façam perguntas, que digam o que pensam. Ele diz que suas aulas de filosofia são muito centradas no debate filosófico. Não que esteja desconsiderando a importância da história da filosofia, mas constata que nesse formato remoto não estão tendo o tempo apropriado para tratar dos conceitos e do pensamento filosófico como gostaria, até mesmo porque, conforme relata, há recorrentes problemas de caráter tecnológico que tomam um tempo considerável de aula. *“Não dá tempo. É uma hora nesse modelo remoto. Tá sendo uma aula de filosofia a cada 15 dias. Tá muito complicado, então não dá para trabalhar conceito ABC da forma esperada. Eu vejo a galera dizendo ‘passa o filme, passa o vídeo’; usamos pequenos vídeos”,* expõe.

Conforme falamos mais acima, o professor Marciel busca aproximar seus alunos da filosofia por meio de coisas que fazem parte do cotidiano deles. Isso tem se mostrado eficaz haja vista alguns alunos que no início diziam que não gostavam de filosofia passaram a considerá-la interessante. Relata que costuma em sala de aula lançar questões que fomentam dúvida e engendram discussão. Por exemplo, uma vez trabalhando o pensamento de Maquiavel, os conceitos de Fortuna e Virtú, utilizou elementos da conjuntura política brasileira atual para viabilizar a discussão deles.

Diz que diante do tempo resumido imposto pelo trabalho remoto e por não conseguir saber de forma adequada como a aula está repercutindo em cada um dos alunos (câmeras fechadas, etc.) está buscando mais desempenhar atividades que despertem o gosto pela filosofia.

O professor Romeu também afirma que manteve uma estratégia de ensino adaptada às limitações da modalidade remota, melhor, atividades que pudessem superar

essas limitações. Então, utilizava mecanismos pedagógicos como piadas e imagens engraçadas para criar um ambiente prazeroso na aula, em que os alunos gostassem como também estimulassem seus colegas a participar das aulas de filosofia. *“Eu construí as aulas de modo que elas pudessem não só estar passando um conteúdo, mas pudessem ser um momento também de tentar linkar com a vida dos meninos e das meninas”*, afirma.

A professora Adriana destaca a necessidade de que o Estado promova mais formação para os professores de filosofia para que tenham melhores condições de desenvolverem aulas mais dinâmicas e atrativas. Pensa também que o Estado deveria diminuir a sobrecarga de trabalho do professor, pois considera que o fato de estarmos lotados apenas com uma aula semanal em cada sala faz que tenhamos um trabalho maior. Observa que duas aulas de filosofia semanais no Ensino Médio fariam com que as aulas se tornassem bem melhores. Ela defende também que deveria haver espaço para a filosofia no Ensino Fundamental e investimento na formação de professores de filosofia para atuar nesse segmento; seria melhor para as crianças e para seu desempenho quando alcançassem o Ensino Médio.

O professor Eugênio, por sua vez, sugere que partindo do tema que estivermos trabalhando façamos o levantamento dos principais autores que dialogam sobre essa temática, que peguemos um trecho da obra desses autores que se referem ao tema em destaque (um trecho curto, uma página é suficiente) e enviemos para que o aluno faça a leitura e descreva o que compreendeu. Dessa forma estaremos estimulando os estudantes a fazer a leitura filosófica. Na sequência os dividimos em grupos, duplas ou trios e cada um desses grupos fica com um autor diferente para apresentar em dez minutos (em média) a ideia desse autor a partir do texto lido. *“O professor vai ficar como mediador diante desse cenário de debates que eles vão estar apresentando; eles apresentam uma espécie de seminário virtual. Dá para acontecer, é viável, assim como no presencial”*, afirma.

Sugere também que utilizemos o Google Jamboard⁸⁰ para que os alunos também interajam por lá expondo ideias ao longo da aula. Outra estratégia seria criar uma dinâmica lúdica, como por exemplo um caça-palavras, no qual teremos nomes de autores e num espaço distinto fragmentos de textos que contemplem suas ideias. Assim, os alunos

⁸⁰O Google Jamboard é um quadro branco inteligente que se conecta ao ecossistema do buscador, em especial o G Suite, a suíte de soluções corporativas do Google. Ele é semelhante ao Surface Hub, da Microsoft, o qual também é uma tela para interação com os aplicativos. No Jamboard, por exemplo, dá para fazer reuniões, rabiscar no quadro e exibir apresentações. (LIMA, 2020, s/p)

por meio de um estudo prévio desses autores tentariam ligar seus nomes a seus respectivos pensamentos presentes nos fragmentos, à medida que forem aparecendo.

O professor Willian relata que nas aulas de filosofia, além de utilizar slides, sempre procura relacionar músicas e vídeos ao tema trabalhado em sala de aula e considera que o ensino remoto tem como vantagem a praticidade em compartilhar recursos como o YouTube para dispor dessas músicas e vídeos (curtos, de no máximo 4 minutos). Considera que essa estratégia torna a aula mais interessante e agrega mais valor e aprendizagem.

O professor Pedro diz que também trabalha muito com vídeo. Nas aulas gravadas deixa uma pergunta reflexiva para que os estudantes passem a semana refletindo em torno dela, para poderem responder no encontro da videoconferência na semana seguinte, podendo também nesse período a partir dela interagir com o professor pelo WhatsApp. Relata que também usa muita música relacionada ao assunto da aula e que considera algo oportuno *“porque não só ajuda a despertar o senso crítico do aluno, mas também aumenta o repertório sociocultural dele”*. Trabalha também com filmes que considera de caráter filosófico, como Ladrões de Bicicleta. *“É um filme antigo, mas que é uma das melhores reflexões do começo ao fim sobre a ética; é muito bom. O Senhor das Moscas é um filme que dá para estudar os pensadores contratualistas”*, indica.

O professor referenciado observa que o ensino remoto nos possibilita ajudar os jovens a usar a internet de forma positiva, a usar o WhatsApp de uma forma construtiva, a fazer pesquisas no Google, no YouTube, de modo a encontrar coisas boas, que geram bons conteúdos. Conseguimos, mesmo que não percebamos, iniciar um movimento de bom uso da internet.

O professor Pedro também ressalta a importância da interdisciplinaridade e assinala que o professor de filosofia é quem melhor pode fazer a conexão interdisciplinar. Ele anuncia que:

Eu vou fazer agora terça-feira que vem uma aula sobre política e esporte e aí o professor de educação física vai participar da aula. Vamos pegar o gancho das olimpíadas e da copa América, pegando a história dos clubes de futebol, como a democracia corintiana com o racismo do pó de arroz Fluminense; por aí vai. Então eu acho que é uma estratégia a ser usada. Às vezes o aluno gosta mais da aula do professor tal do que do outro professor e às vezes juntando os dois professores a gente junta mais aluno, sabe? Então é uma estratégia viável, principalmente agora nesse momento de reformulação do ensino médio, onde a nota por área por exemplo vai ser uma realidade cada vez maior. (Prof. Pedro)

O professor Estevão diz que tem utilizado as redes sociais, pois uma vez que o WhatsApp, o Facebook e o Instagram são ferramentas já utilizadas pelos alunos para o

entretenimento, facilita que o ensino de filosofia chegue até eles. *“Criei um canal no YouTube onde estou postando sempre videoaulas com temas filosóficos. Eu chamo de Café Filosófico onde eu coloco sempre vídeos curtos falando de determinado assunto. Os mesmos vídeos eu utilizo também para postar no Instagram”*, conta. Diz que boa parte dos seus alunos o seguem pelo Instagram.

Informa também que criou grupos de cada turma e nesses grupos costuma postar alguns podcast, áudios curtos explicativos, falando sobre a temática proposta para aquele período. *“Isso tem facilitado o acesso dos alunos a esse conteúdo filosófico. (...) Além de utilizar esses aplicativos de entretenimento também temos usado as plataformas sugeridas pelo Estado e tem dado certo; é o que temos para o momento”*, afirma.

Prof. Gilson diz que uma das coisas boas do ensino remoto é sua compatibilidade com as metodologias ativas⁸¹, uma vez que em casa o aluno precisa ter mais dedicação e organizar melhor seu tempo. *“Essa questão do uso de tecnologias ativas no ensino remoto ela tem que ser intensificada que cada vez mais, a gente colocar o aluno como protagonista na busca do conhecimento, o professor ali se comportar como mediador”*, aduz. Como indicação de recursos tecnológicos, cita:

- *O WhatsApp e e-mail para envio e recebimento de mensagens e de atividades. Permitem a participação e a interação do aluno com o professor.*
- *Google forms⁸² e o Google Classroom⁸³, onde o professor pode criar atividades ou provas e permitir acesso ao aluno no tempo que determinar. Permite também disponibilizar textos, vídeos, links, etc. Lá pode interagir com o aluno, colocar nota, etc.*
- *Um blog para o professor interagir com os alunos. Por exemplo, por lá analisar vídeos construindo um diálogo contestativo, crítico, filosófico.*

⁸¹A Metodologia Ativa de Aprendizagem consiste em uma forma de ensino onde os alunos são estimulados a participar do processo de forma mais direta, como protagonistas. Essa alternativa de ensino vem sendo aplicada nas Instituições do país, com o objetivo de tornar o aprendizado de seus alunos mais efetivo. As ferramentas utilizadas em sala de aula refletem no comportamento dos estudantes, o que mostra que é importante que o ambiente acadêmico esteja adequado às transformações tecnológicas educacionais. Por conta disso, há alguns anos tem sido discutida a necessidade de aperfeiçoar e atualizar os métodos de ensino nas escolas e faculdades, principalmente para adaptar-se ao novo perfil dos alunos. (OLIVEIRA, 2019, s/p)

⁸²O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações. (BIJORA, 2018, s/p)

⁸³O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizadas. A ferramenta foi lançada pelo Google em 2014, mas ganhou muito destaque em 2020 em consequência da paralisação das atividades escolares presenciais como medida de prevenção ao novo coronavírus, responsável pela pandemia recente de Covid-19. (FRANCO, 2021, s/p)

- A plataforma Google Meet⁸⁴ permite aulas diretas por vídeo e áudio e compartilhamento de vídeos, textos, dentre outros recursos. Permite reunir vários alunos em uma única sala virtual. O professor pode interagir com os alunos também pelo chat que é disponibilizado.
- Gamificação - a criação de jogos eletrônicos pelo professor a partir da grade curricular, do assunto que está sendo estudado. Uma oportunidade de aprender brincando, aproveitando também o potencial dessa nova geração que é tida como “nativa digital”. (Prof. Gilson)

A professora Rafaela relata que tem utilizado o Google Meet, disponibiliza conteúdo em PDF no Google Classroom e mantém grupos no WhatsApp. Faz roda de conversa online e posta atividades no Google Forms, onde também os alunos podem postar as atividades resolvidas e fazer comentários e perguntas.

O professor Manoel descreve que:

Durante boa parte da pandemia minhas aulas foram ministradas na plataforma Google Classroom, onde postava uma aula por semana correspondente a minha carga horária. Essa aula semanal não se restringia apenas a uma postagem por semana. Aproveitei a plataforma para apresentar uma metodologia que não poderia ser ministrada se a mesma fosse na forma presencial. Cada aula semanal equivalia a três postagens na plataforma. A primeira postagem correspondia a um texto correspondente ao assunto em questão. A segunda postagem correspondia a um vídeo onde eu explicava de forma didática o texto. E por último uma postagem de uma atividade em que o aluno era convidado a escrever de forma argumentativa em cinco linhas seu entendimento sobre o assunto. Cada aula correspondia a essas três postagens. A cada mês o aluno era desafiado a responder cinco perguntas objetivas correspondentes ao conteúdo do mês. Essa atividade correspondia a avaliação parcial que junto com a nota bimestral, representava os pontos quantitativos do período. Essa metodologia foi utilizada por mim durante os períodos de março de 2020 até o final do ano letivo do mesmo ano. E durante fevereiro de 2021 até o final de outubro do mesmo ano, quando voltamos para o modelo presencial novamente. (Prof. Manoel)

O professor George, por sua vez, parte da consideração de que primeiramente devemos reconhecer as dificuldades e limitações próprias do ensino remoto quando tratamos de estudantes de ensino médio de escola pública, sabendo que sofrem certos problemas psicossociais e econômicos. Partindo dessa sensibilidade, diz que a primeira coisa que faz é:

Selecionar textos mais curtos (mas objetivos), mas que de alguma maneira permitam uma relação entre a teoria filosófica trabalhada e a realidade na qual estão inseridos. Isso é uma forma de dinamizar as aulas e fazer com que o conteúdo se transforme em algo mais marcado por sentido, visto que eles poderiam refletir sobre até mesmo a situação que eles estão passando no momento da pandemia. E por que, por exemplo, alguns têm computadores, um quarto com a ar-condicionado, e eles não têm? Qual a relação dessa realidade, por exemplo, com a teoria marxista? Eu sempre tento pegar algum

⁸⁴Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao Workspace, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis. O serviço do Google tem similaridades com programas como o Zoom e o Microsoft Teams, mas busca se diferenciar das rivais por conta da integração com outros serviços do Google. (GARRETT, 2021, s/p)

elemento da própria realidade de vida para relacionar com as teorias filosóficas. (Prof. George)

Outra estratégia que utiliza destina-se a evitar que as aulas sejam menos formais e conteudistas. Trata-se da gamificação. “*Descobri quando fui trabalhar, por exemplo, a revolução francesa, um jogo chamado Tríade. É um jogo produzido inclusive para ensino de história, mas que tem como pano de fundo a revolução Francesa*”, evoca. Assim, quando trabalhou, por exemplo, o pensamento de Rousseau, convidou os alunos para esse jogo, sendo que, inclusive, um dos personagens, um dos avatares é o próprio Rousseau. Atesta que por esse jogo pode haver toda uma discussão sobre o iluminismo, sobre liberdade, igualdade e fraternidade, sobre contratualismo, etc.

O professor George relata que buscou em cada aula trabalhar um tema de modo que pudesse explorá-lo em uma discussão com começo, meio e fim, sem continuidade para o encontro seguinte. Com isso, ele evitava que os alunos que tenham faltado a aula seguinte perdessem a continuação e que os que faltaram a aula anterior ficassem desorientados frente a um conteúdo e metodologia iniciados anteriormente. Pautava-se no fato de ter boa frequência, mas pouca assiduidade por parte de alguns alunos.

Outra estratégia que o professor em destaque sugere é trabalhar com perguntas disparadoras, conforme convencionou chamar juntos aos seus alunos. São questões para testar os conhecimentos e também para gerar debate. Podem ser questões que o próprio professor cria ou do Enem, por exemplo.

Ele relata que tem utilizado bastante as próprias extensões do Google Meet, como o Jamboard. Utiliza também outra ferramenta do Google, o quiz⁸⁵, uma possibilidade de lançar perguntas e respostas. Relata que evitou utilizar recursos que não fossem do Google, como Padlet⁸⁶, porque percebeu que os alunos não disponham de recursos tecnológicos suficientes para se alternarem entre o Padlet e Meet, por exemplo. Por questão de praticidade optou por concentrar todas as atividades nos recursos do Google.

Em suma, esperamos ter contribuído neste capítulo para a compreensão de como tem se dado o ensino de filosofia na modalidade remota na Região do Cariri, como está

⁸⁵É um jogo de perguntas com o objetivo de avaliar os conhecimentos daqueles que estão respondendo. Um quiz é, portanto, uma espécie de teste, de questionário, de prova de conhecimentos.

⁸⁶O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino. (DOMS, 2020, s/p)

promovendo aprendizagem e a formação da consciência crítica de nossos alunos. Almejamos que as estratégias de ensino de filosofia apresentadas por nós sejam de grande valia, que nos incitem cada vez mais práticas, eficazes e inovadoras.

6 Considerações finais

Tratamos aqui de responder aos objetivos que propusemos para esta pesquisa sobre o ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica de alunas e alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais do Cariri. As percepções dos professores sobre o ensino remoto foram imprescindíveis para a análise qualitativa. As condições pedagógicas em que os educadores-filósofos se encontravam para o trabalho remoto tiveram o seu peso avaliativo, bem como as estratégias metodológicas encontradas e criadas no sentido de contribuir com a formação da consciência crítica dos estudantes do Ensino Médio em ensino remoto.

De princípio, consideramos que o uso dos meios tecnológicos na educação há muito tempo tem sido demandado pela sociedade e agora mostra-se mais presente e valorizado. O ensino remoto, mesmo tendo sido implementado em caráter emergencial mediante a imposição do distanciamento social pela pandemia do Coronavírus, tem nos legado muitos conhecimentos sobre os recursos digitais e tecnológicos, de modo que no período pós-pandêmico poderemos pôr esses conhecimentos em prática para o aperfeiçoamento de nossas aulas, abrindo cada vez mais espaço para o ensino híbrido. Todavia, fica claro também que devemos nos esquivar das pressões e euforias mercadológicas e do discurso inflamado pela técnica desqualificada, uma vez que acabam por distorcer o real significado e os fins educativos a que se propõem os educadores-filósofos ao ensino da filosofia nas escolas da Região do Cariri.

Atualmente vivemos numa sociedade dita da informação, plural e complexa, que é transformada constantemente pelas inovações tecnológicas e digitais de comunicação. Essa realidade motivou nossa pesquisa e nos pôs diante de um momento da história em que a sociedade, além da simples busca pela informação, nos insere numa seara de participação na internet cada vez mais ativa. De fato, vivemos num ciberespaço e a cibercultura que nos envolve estimula-nos a ver o potencial do ensino de filosofia a ser desenvolvido nesse universo social e tecnológico para a formação da consciência crítica e das capacidades de conceituar, problematizar, argumentar e dialogar nos estudantes de Ensino Médio.

A convergência ambiental de hoje representa uma transformação social e cultural, uma vez que os alunos são impulsionados a procurar novas informações nos mais diversos sistemas e plataformas tecnológicas digitais em rede e fazer conexões em meio a conteúdos de informações dispersos, criando, assim, a cultura participativa e colaborativa.

Assim, identificamos também no ensino remoto a possibilidade de afugentamento de uma “cultura bancária” de ensino e de aprendizagem. Mesmo levando em consideração todos os empecilhos aos quais nós e nossos discentes foram submetidos por essa modalidade, em virtude de fatores de ordem econômica, social, emocional, etc., consideramos relevante destacar que em essência a educação, contando com as mídias digitais, pode acentuar ainda mais nos alunos capacidades como: o senso de disciplina e organização, o interesse de busca e pesquisa de informações, autonomia intelectual, alto nível de criatividade e inventividade, domínio das tecnologias, espírito de equipe, capacidade de liderança, dentre outras. Em resumo, geram grandes expectativas sobre a formação de nossos jovens.

Quanto à possibilidade de haver aprendizagem de filosofia pelo ensino remoto, constatamos que há, mas apresenta deficiências em comparação com o ensino presencial, devido aos problemas que lhe são inerentes nessa conjuntura pandêmica específica. A aprendizagem continua salvaguardada nessa modalidade de ensino, mediante a consideração de que nela permanecem alguns elementos atinentes à base onde se assenta o processo de aprendizagem. Primeiramente, mantém o encontro entre professores e alunos enquanto dois sujeitos que estão estabelecendo mutuamente uma relação a partir de um conteúdo, onde um se apresenta para ensinar e o outro para aprender. Nisto vemos que estão presentes condições formais, psicológicas e cognitivas para o aprender.

Podemos destacar também que a aprendizagem de filosofia para a formação da consciência crítica por meio remoto é possível tendo em vista que o que buscamos, independentemente dos procedimentos pedagógicos que adotamos, são elementos formais próprios da filosofia. Estes são a capacidade de problematizar, de conceituar e de expor de forma clara as ideias; de ser capaz de apresentar as razões de seus posicionamentos; de saber definir, conceituar e defender posições a partir de argumentos, com critérios mais lógicos, mais razoáveis, menos emotivos e que rompam com a naturalização da realidade. Para isso, então, juntamente ao conhecimento filosófico adquirido, é necessário o diálogo e este pode ser estabelecido pelo ensino remoto, de forma virtual.

Por outro lado, por parte dos educadores, exige-se uma capacidade de adaptabilidade e versatilidade, controle de sensibilidades e sensitividades, ações motivacionais e estratégias para o desenvolvimento de uma didática diferenciada. O docente apresenta-se também nesse universo como coordenador de estudos e aprendizagens, além de agente motivador.

Conforme foi observado no decorrer desta pesquisa, explicitado nas falas dos próprios professores, o ensino remoto de filosofia, numa ação compartilhada e dialógica, precisa ter como natureza norteadora o interesse em formar pessoas para ser conscientes e plenas, que reflitam suas realidades marcadas pelo mundo contemporâneo capitalista e nelas intervenham de forma positiva contribuindo para o bem da coletividade. Mesmo imersos numa sociedade capitalista, importa-nos em nossa prática educativa reconhecermos as pessoas em sua altivez, autonomia e liberdade, não as submetendo indiscriminadamente a interesses que sejam meramente mercadológicos, àquilo anteriormente estipulado pelo mercado, mas buscando desenvolver uma ampla consciência de si e de toda a realidade que as envolvem. Defendemos uma educação que faça frente à ideologia capitalista, com o intuito de que o âmbito educacional não se renda à busca por uma ascensão social atrelada à ideia de consumo e de uma sociabilidade mediada pela mercadoria.

Mediante as inúmeras dificuldades que tivemos que enfrentar juntamente aos nossos estudantes no ensino remoto, o processo de formação da consciência crítica pela filosofia não se deu conforme o esperado, considerando os alunos da região do Cariri. No entanto, constatamos que essa modalidade de ensino traz consigo a possibilidade de aprendizagem e formação do senso crítico para nosso alunado. Assim, esperamos que as dificuldades de acesso aos recursos digitais e demais dificuldades que envolvem os aspectos geográficos e temporais sejam mitigados paulatinamente para o bom êxito de todo ensino que lança mão dos recursos tecnológicos. O ensino remoto no Ensino Médio já acabou em nosso estado por meio do decreto n.º 34.279, de 02 de outubro de 2021, mas, como já afirmamos, é esperado que a aprendizagem sobre a utilização dos recursos digitais em sala de aula, que obtivemos nesse período pandêmico, tangencie atividades educacionais mais promissoras daqui pra frente.

O trabalho remoto também permitiu que experienciássemos algumas facetas, tanto relacionadas à vida dos estudantes como as nossas mesmas. Tal peculiaridade se mostrou de certa forma interessante porque nos permitiu conhecer a realidade que nos envolve nesse momento e torná-la objeto de análise. Neste tocante, ressaltando a importância da proximidade que mantemos com a realidade que envolve a nós e aos educados, nos sentimos referenciados por Paulo Freire, quando este afirma que a educação libertária precisa reconhecer essa realidade e proporcionar uma relação viva, significativa, dinâmica entre os sujeitos aprendentes e o mundo de sentido onde estão inseridos.

Neste sentido, na prática do uso das tecnologias para o advento do ensino remoto, as câmeras, mesmo que na maior parte do tempo estejam fechadas, não escondem cenários e estreitam uma relação público-privado de professores e alunos. Vimos que durante uma transmissão ao vivo, ou durante a gravação de uma aula, a sala de aula virtual pode ser invadida por imagens e sons de objetos, pessoas, texturas, contextos diversos e factuais da vida de seus usuários. Isso apresenta aspectos sociais, culturais e educacionais que exigem uma adaptação e uma versatilidade pedagógica espontânea, podendo gerar aproximação e interatividade entre professor e estudante.

Com isso dispomos de um arcabouço que possibilita, em nossa prática docente, tanto partirmos em nossos planejamentos da análise crítica dessa realidade de modo a fomentarmos uma prática educativa agregadora e significativa para o educando, como também podemos tornar tal realidade uma base de onde nós e os educandos possamos juntos nos situar em nossa busca por autonomia, como expressão dessa criticidade que buscamos.

No que se refere às estruturas físicas e tecnológicas das escolas, houve um grande e responsável esforço por parte dos profissionais de ensino, gestores e todo ecossistema educacional escolar para amenizar as deficiências iniciais encontradas com as novas prerrogativas de ensino. O processo de adaptação à nova realidade foi difícil tanto para nós professores quanto para nossos estudantes, devido ao caráter abrupto da assimilação, da adoção e da aprendizagem que permitisse o uso emergencial das mídias digitais. As dificuldades foram sendo mitigadas ao longo desse tempo pelas iniciativas do estado em oferecer cursos, plataforma de ensino/aprendizagem e chips aos estudantes. Estas não foram suficientes, mas foram importantes em determinada proporção. Contudo, foi determinante o engajamento dos professores em aprenderem coletivamente, compartilhando conhecimentos entre si, como também o auxílio que prestaram ao alunado, desde ensiná-los a usar os recursos tecnológicos, até todo um conjunto de iniciativas pautadas por flexibilidade e sensibilidade frente a realidade deles que, em muitos casos, é mais difícil nessas circunstâncias.

Fomos submetidos nessa conjuntura a uma multiplicidade de tarefas que demandaram ainda mais organização, resiliência e desenvoltura. Antes já desenvolvíamos múltiplas atividades docentes alternadamente entre espaço escolar e doméstico. Nesse período pandêmico essa multiplicidade se acentuou tanto porque surgiram novas demandas (gravar aulas, aprender a lidar com as mídias digitais, selecionar textos em PDF, baixar e subir arquivos nas plataformas e APPs, etc.), como também os contextos

doméstico e escolar se fundiram num mesmo espaço. Daí surgiram vários efeitos antes não vivenciados; efeitos decorrentes da tentativa de adaptarmos nossas casas ao trabalho remoto, sendo que para isso precisamos modificar certos espaços, alternarmos nossos horários de trabalho com nossos cônjuges para que enquanto um estivesse trabalhando o outro se dedicasse mais às demandas domésticas, como o cuidado dos filhos, por exemplo. Quanto a estes, vivenciamos o inconveniente de termos que, de certa forma, nos isolar deles para que pudéssemos trabalhar sem intercorrências advindas de sua presença, como barulho e distrações. Foi difícil, em alguns momentos, nos depararmos com seus apelos, com sua vontade de interagir conosco na hora do trabalho e não podermos atendê-los, sabendo nós que eles, em muitos casos, não conseguem entender como pode sua mãe e seu pai estarem em casa sem poder lhes dar atenção em determinados momentos.

Ainda neste sentido, essa convergência entre trabalhos domésticos e docentes no espaço domiciliar, nos impôs dificuldades tanto no que diz respeito ao nosso trabalho docente quanto às questões familiares. Vimos a escolar invadir nossa casa, conforme fora bem enfatizado. Essa invasão trouxe consigo transtornos antes não existentes. Quando estávamos em aula tanto tivemos que tentar coibir ao máximo o barulho habitual que havia em nossas casas, como também sentimos falta do espaço escolar onde tínhamos o silêncio necessário ou éramos submetidos a um barulho que se coadunava com nosso trabalho. Isto é, mesmo tentando em casa neutralizarmos os barulhos indesejados não foi possível em muitos momentos, porque de fato não há essa possibilidade quando nos referimos a uma simples casa, muitos menos quando trata-se da presença de crianças, e, no mais, ainda há os barulhos e demais incidências externas.

Nós professores buscamos redimensionar a situação fazendo com que as mais variadas interferências (internas e externas) não interferissem na aula. Assim, evidenciou-se nossa criatividade e interesse em desenvolvermos nosso trabalho de forma criativa, superando as adversidades. Esse é, então, um momento ímpar que trouxe consigo a reboque as mais variadas excepcionalidades para nossa atuação docente.

Quanto a essas excepcionalidades, sentimos na pele o seu peso por meio do adoecimento que em alguns momentos nos acometeu. Eu mesmo adoeci em virtude de tudo que a pandemia nos fez e faz ainda passar; tive uma crise de ansiedade muito forte entre os meses de julho e agosto. Precisei passar um tempo distante da pesquisa e das atividades profissionais. A propósito, juntamente ao lado de nossas próprias angústias, vivenciamos as de parte considerável de nossos discentes. Foi também muito difícil para nós presenciarmos situações de adoecimento da parte de algumas de nossas alunas e

alunos, como foi também difícil experienciarmos a evasão escolar, ora vista no esvaziamento das salas de aulas virtuais, como também no fato de muitos estudantes permanecerem com as câmeras deligadas, sem interagir por vídeo, áudio ou pelo chat (escrevendo). Para nós isto também é um tipo de evasão.

Quanto a essa evasão, identificamos como possíveis causas os mais variados fatores. O adoecimento que falamos é um deles. No mais, houve casos em que parte considerável dos discentes declararam não dispor de espaços adequados para estudo, outros tantos alegaram falta de acesso à internet e também aos dispositivos necessários a esse acesso. Outros disseram que estavam sem tempo para o estudo em virtude de estarem trabalhando nesse momento pandêmico, o que nos fez acreditar que o espaço físico da escola é também importante por proteger os estudantes contra alguma demanda de trabalho extra que venha assediá-los somente pelo fato de encontrarem-se em casa, conforme foi de fato relatado. No que diz respeito a espaços inapropriados para estudo, muitos também se queixaram de barulhos internos e externos, isto é, não dispunham de um espaço em suas casas que os protejam de tais incômodos.

Outro ponto que precisamos destacar é que essa nova modalidade de ensino, para que se dê de forma correta, é preciso que tenhamos expertises que permitam o trato com as mídias digitais. Então, da mesma forma que sentimos dificuldades nesse quesito, um número elevado de alunos também sentiu e isso também pode ter levado à evasão. Contudo, neste ponto específico, vale ressaltar que enquanto parte das alunas e alunos sentiu dificuldades nesse sentido, outra parte gostou e teve mais facilidade. Referimo-nos a uma fatia de alunos que estão mais habituados à internet, que já utilizavam rotineiramente por meio de jogos, redes sociais, etc. Com estes, inclusive, não só tivemos mais facilidade de lecionar a filosofia, mas também aprendemos, pois nos deram *feedbacks* que viabilizaram nosso trabalho com as mídias digitais.

Mais do que antes, sentimos necessidade de desenvolver estratégias de ensino de filosofia para alcançarmos melhores resultados nos níveis de aprendizagem e possibilidade de formação da consciência crítica dos nossos alunos de Ensino Médio. Estratégias inclusivas, adaptadas à realidade pandêmica e ao ensino remoto, destinadas também à superação das limitações desta modalidade de ensino. Desta feita, vimos a necessidade de utilizarmos em nossas aulas um instrumental com o qual pudéssemos acolher nossos estudantes juntamente com suas demandas de ordem socioemocional. Assim, é preciso sensibilidade para submetermos nossas estratégias de ensino a uma

avaliação contínua para sabermos quais surtem mais efeito em cada turma e em que circunstâncias são mais viáveis.

Destacamos a importância de instrumentos que gerem interação, como jogos e demais atividades ligadas a gamificação, músicas, imagens, charges, pequenos vídeos e esporadicamente fazemos referências a filmes, associando seu conteúdo à aula. É de grande valia a possibilidade de mantermos atividades de cunho interdisciplinar, em que a história da filosofia dialogue com a literatura, artes e cinema. Assim, configuramos um espaço de aprendizagem mútua, propícia ao filosofar e capaz de despertar no alunado o gosto pela filosofia. Neste tocante, é também salutar a utilização de mecanismos pedagógicos como piadas e imagens engraçadas para criar um ambiente prazeroso nas aulas, numa tentativa de aproximar o conhecimento filosófico ao universo dos jovens.

No intuito de desenvolvermos aulas que se mostrem relevantes aos discentes, é razoável que em determinados momentos partamos de temas e a partir deles nos aproximemos dos principais autores que os discutem. Isto também oportunizará o estudo dos textos filosóficos que, por sua vez, pode ser proporcionado pela disponibilização aos discentes de trechos curtos das obras desses autores que se referem ao tema em destaque, de modo que os estudantes leiam e se expressem por meio da compreensão que obtiveram. É, então, uma atividade de estímulo à leitura e ao ato de filosofar que pode na esteira das temáticas estudadas, efetivar-se por meio de uma discussão em grupos em que o professor se apresentará como mediador. Essa aula também pode ser concluída com perguntas disparadoras, isto é, perguntas que viabilizem a continuação dos estudos ao longo da semana e fomentem uma nova discussão na aula seguinte.

Como instrumentos tecnológicos os professores desta pesquisa citaram que é possível utilizar o Google Jamboard e Padlet para a livre expressão escrita nossa e dos estudantes nas aulas; o WhatsApp, Facebook e Instagram para a comunicação entre nós e os estudantes e partilha de textos e outros materiais; o Google para pesquisa; o YouTube para visualização, partilha e disponibilização de vídeos; Google forms e o Google Classroom para o desenvolvimento de atividades escritas; blogs para partilha de textos e expressões autônomas de pensamento; a plataforma Google Meet para nos comunicarmos em tempo real, dentre outros.

Como pauta para futuras pesquisas é importante investigar o desenvolvimento do ensino híbrido de filosofia nas escolas públicas do Cariri e, em que medida, as variáveis

vistas na modalidade remota ainda incidem na modalidade híbrido-presencial⁸⁷ e quais os efeitos destas na conjuntura filosófico-educacional pós-pandêmica.

⁸⁷ Partindo da hipótese que de fato continuará havendo adesão gradativa às TICs nas aulas presenciais por parte dos docentes de filosofia da Região do Cariri.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, D. **Ensino remoto por conta da pandemia traz muitos desafios à educação no Ceará: com aulas presenciais suspensas, redes de ensino têm implementado estratégias e enfrentado empecilhos para manter atividades de ensino remoto no Estado**. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/cidades/2020/05/11/ensino-remoto-por-counta-da-pandemia-traz-muitos-desafios-a-educacao-no-ceara.html>. Acesso em 30 de novembro de 2020
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, A. A.; SOARES, E. L. R. **A influência dos jesuítas para o ensino filosófico brasileiro e sua prática**. XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE 1199. III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME. III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO. Fortaleza, 2014.
- ARAÚJO, L. S. **Hipertexto**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/hipertexto/>. Acesso em 08 de abril de 2020.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ASPIS, R.L; GALLO, S. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1964.
- BARRA, E.S.O. **Parecer sobre o componente Filosofia. 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Eduardo_Salles_de_Oliveira_Barra.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.
- BIJORA, H. **Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online: Usuário pode criar e acompanhar pesquisas, enquetes, questões discursivas e muito mais**. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:

<<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>.
Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em:
<<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em:
07 de janeiro de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LEI Nº 5.692**, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Brasília, 1971. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>.
Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 1997

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Disponível em:
<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS**. Brasília, 03 de março de 2021. Disponível em:
http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 18 de março de 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-343-2020_390743.html. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Projeto de lei de conversão nº 34**, de 30 de novembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512506&filenome=PLV+34/2016+MPV74616. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840** de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRITO, E. O. **O ensino de Filosofia e a Base Nacional Curricular para Ensino Médio – BNCC – EM. FUNDAMENTO** – Revista de Pesquisa em Filosofia, Ouro Preto. n. 18, jan-jun, p. 1-23. 2019.

BROCANELLI, C. R. **O ensino de Filosofia no Brasil: história e perspectivas para o ‘filosofar’**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 43-61, jan/jun 2012.

CANDIOTTO, C.; MORETTO, G.; FALABRETTI, E. S. **Direção ao ultrapassado: a redução das aulas de Filosofia, Sociologia e Artes no Paraná**. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/em-direcao-ao-ultrapassado-a-reducao-das-aulas-de-Filosofia-sociologia-e-artes-no-parana/> Acesso: 21 de janeiro de 2021.

CARNEIRO, S.; LINDBERG, C. **BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-Filosofia-2>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 13ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAVALCANTE, M. B. **O conceito de pós-modernidade na sociedade**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/geografia/o-conceito-posmodernidade-na-sociedade-atual.htm>: Acesso em: 30 de novembro de 2020.

CEARÁ, **DECRETO Nº 33.796**, de 08 de novembro de 2020. FORTALEZA, 2020. Disponível em: [https://www.cge.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/20/2020/11/DECRETO No33.796-de-08-de-novembro-de-2020.pdf](https://www.cge.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/20/2020/11/DECRETO%20No33.796-de-08-de-novembro-de-2020.pdf). Acesso 30 de novembro de 2020.

CEARÁ. **Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced)**. Coordenadoria estadual de formação docente e educação a distância - CODED/CED. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/avaced/>. Acesso em 27 de novembro de 2021.

CEARÁ. **DECRETO Nº 33.510**, de 16 de março de 2020. Fortaleza, 2020 Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO->

N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf. Acesso 30 de novembro de 2020.

CEARÁ. Investimentos para o ensino remoto geram legado para a educação cearense em 2020. Disponível em:

<https://www.ceara.gov.br/2020/12/21/investimentos-para-o-ensino-remoto-geram-legado-para-a-educacao-cearense-em-2020/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

CEARÁ. Resolução nº 487/2020, de 11 de janeiro de 2021. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/Resolucao-487.2020.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

CEARÁ. Secretária da Educação – SEDUC. Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

CEARÁ. Seminário DoCEntes. Coordenadoria estadual de formação docente e educação a distância - CODED/CED. Disponível em:

<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/seminario-docentes/>. Acesso em 27 de novembro de 2021.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.

COMPANHIA DAS LETRAS. Quando acaba o século XX, de Lilia Moritz Schwarcz. 2020. Disponível em: <https://www.blogdacompanhia.com.br/conteudos/visualizar/E-book-gratuito-Quando-acaba-o-seculo-XX-de-Lilia-Moritz-Schwarcz>. Acesso em: 04, janeiro, 2022.

CORBANEZI, E. R. (2018). **Resenha Sociedade do cansaço. HAN, Byung-Chul**. 2. 2017. Vozes, Petrópolis. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/6vbqVgYtLDWCCSsvszXZVVp/?lang=pt>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

CORDON, J. M. N.; MARTINEZ, T.C. **História da Filosofia**. Vol 3. Lisboa: edições 70, 1983.

CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.

DIAS, T.L.; BORCK, A.C.; OLIVEIRA, K.A.F. **Pesquisas em educação: a entrevista reflexiva**. Revista Educação em Questão. Natal. v. 57, n. 53, p. 1-4, jul./set, 2019.

DOMS, C. **O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual: software de produtividade pode ser utilizado para organização pessoal, de escolas ou de empresas**. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e->

tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghhtml. Acesso em: 18 de Novembro 2021.

DUTRA, J. C.; DEL PINO, M. A. B. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010.

FELCHER, C.D; FERREIRA, A.L.; FOLMER, V. **Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook**. Experiências em Ensino de Ciências, V.12, No.7, 2017.

FERREIRA, D. W. **Da modernidade em Luc Ferry à pós-modernidade de Vattimo: as diferentes concepções de nihilismo**. Revista de Filosofia, v.19, n.2, Amargosa-BA, p.87-10, junho, 2019.

FILHO, J. S.; CARVALHO, M.; FIGUEIREDO, V. B. **A BNCC e o futuro da Filosofia no ensino médio: Hipóteses**. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

FRANCO, G. **Como usar o googleclassroom**. 2021. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1975.

GALLO, S. **Ética e cidadania no ensino de Filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, S., DANELON, M., CORNELI, G. **Ensino de Filosofia: História e Legislação Brasileira**. Ijuí: Unijuí, 2004.

GALLO, S. **Ética e cidadania no ensino de Filosofia**. In: GALLO, Sílvio. CORNELLI, Gabriele. DANELON, Márcio. Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARRETT, Filipe. **Como funciona o Google Meet? Veja perguntas e respostas sobre o app: serviço de videoconferência tem planos gratuitos e pagos, suporta até 250 pessoas em uma sala e permite gravar reuniões; veja como funciona o Google Meet**. 2021. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghhtml>. Acesso em: 18 de Novembro de 2021.

GIANNOTTI, J. A. **Filosofia miúda**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. v. 35, n.3, São Paulo, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, M.C.S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual.** 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso: 27 de novembro de 2021

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

KANT, I. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** In: FERNANDES, Floriano de Souza; VIER, Raimundo. Immanuel Kant: textos seletos. Petrópolis: Vozes, 2005.

KARASEK, F.S. **O Conceito de Pós-Modernidade em Lyotard e a possibilidade da influência nietzschiana.** Famecos/PUCRS.n. 23. Porto Alegre, p 79-86, agosto. 2010.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V.M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias.** São Paulo: Cadernos Pedagogias Universitárias – USP, 2008. Disponível em: https://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: abril de 2020.

KOHAN, W.O. **Sobre o ensinar e o aprender... filosofia.** In: PIOVESAN, A.; EIDT, C.; GARCIA, C.; HEUSER, E.; FRAGA, P. Filosofia e ensino em debate. Ijuí: Unijui, 2002.

KREIN, D. RIBEIRO, J.A. **Qual a diferença entre ensino híbrido e remoto.** 2021. Disponível em: <https://sanfra.g12.br/qual-a-diferenca-entre-ensino-hibrido-e-remoto/>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANGÓN, M. **Filosofia do ensino de Filosofia.** In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. **O que é Jamboard? [quadro branco e inteligente do Google]: quadro branco inteligente do Google tem o objetivo de tornar reuniões empresariais mais intuitivas; saiba mais sobre o Jamboard.** 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/202761/google-jamboard-g-suite/>. Acesso em 18 de novembro de 2021.

- LIMA, N. R. B. JÚNIOR, J. J. S. COUTINHO, D. J. G. **Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da Covid-19.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma, v. 6. n. 11, nov 2020.
- LIMA, R. **ENSINO REMOTO – para pensar.** 2020. Disponível em: <http://www.aduem.com.br/site/index.php/comunicacao/noticias/1714-ead.html>. Acesso em 14 de outubro de 2021.
- LINDBERG, C. **O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer?** 2019. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2052-o-ensino-de-Filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F. S. (Orgs). **A Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LIRA, M. **Você sabe o que é o Kahoot!?: Entenda aqui como funciona.** Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/kahoot/>. Acesso em 18 de novembro de 2021.
- LOPES, R. P. **Um novo professor: novas funções e novas metáforas.** In: ASSMANN, Hugo (Org.). Redes digitais e metamorfose do aprender. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LOUREIRO, M. D. S. **Das concepções de Filosofia às práticas pedagógicas: a Filosofia no ensino médio em Fortaleza.** Fortaleza, 1999. 130fl Dissertação (Mestrado) UFC, 1999.
- MARGARITES, A. P. F.; SPEROTTO, R. I. **Subjetividade e Redes Sociais na Internet: Problematizando as novas relações entre estudantes e professores na contemporaneidade.** Novas Tecnologias na Educação. V. 9 N° 1, julho, CINTED-UFRGS, 2011.
- MARX, K. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. **Teses contra Feuerbach.** In: GIANNOTTI, J. A., org. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. p.49-53.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.
- MATOS, J. C. **Formação de professores de Filosofia: proposições para o debate.** Eccos – Rev. Cient., São Paulo, n. 38, p. 31-41, Set./Dez. 2015.
- MATOS, J. C. **O ensino de Filosofia e a formação de professores.** In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

- MAZZA, V. A.; MELO, N.S.F.; CHIESA, A. M. **O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência.** *Cogitare Enferm.* n. 14(1), 8-183, Jan/Mar, 2009.
- MORAN, J.M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOTA, P, H. **Shiva – Quem é, origem, símbolos e história do Deus hindu.** Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/shiva/>. Acesso em: 17 de outubro de 2020.
- NETO, E.; LIMA, E.; ROCHA, A. **Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante.** XIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente-SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Curitiba, 2017.
- NETTO, E. L. **Entrevista com Edgar Lyra sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/entrevistas/entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.
- NOBRE, M.B. SOUSA, T. S. R. **Pós-modernidade e alienação no trabalho docente.** *Brazilian Journal of Development.* v 6. n 8. Curitiba, p. 61027-61041. ISSN 2525-8761. Agosto. 2020.
- NOVO, B. N. **Aulas remotas em tempos de pandemia: análise da importância das aulas remotas em tempos de pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/aulas-remotas-em-tempos-de-pandemia.htm>. Acesso em: 30 de novembro de 2020
- OLIVEIRA, A. **Afinal, o que é Metodologia Ativa de Aprendizagem? Entenda o que é, como funciona e o que ela propõe para o ensino. 2019.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-efaculdades/pedagogia/noticias/afinal-o-que-e-metodologia-ativa-de-aprendizagem>. Acesso em: 18 de novembro de 2021
- PAIM, A. **História das ideias filosóficas no Brasil.** São Paulo: Convívio/INL, 1984.
- PINHO, R. **O Ensino da Filosofia no Brasil: Considerações históricas e político-legislativas.** *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUPIN, E. **Trajetórias do ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. Ribeirão Preto, 2006.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Volume II. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 1990.

RODRIGO, L. M. **Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica**. Educação & Filosofia, Uberlândia, v.1, n. 2, p. 91-94, jan./jun. 1987.

RUBIN, A. A. **Notas sobre o ensino da Filosofia**. In: PIOVESAN, A.; EIDT, C.; GARCIA, C.; HEUSER, E.M.; FRAGA, P. D. In: Filosofia e ensino em debate. Ijuí: Unijui, 2002.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SETÚBAL, J.L. **A importância do ensino presencial**. 2021. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/a-importancia-do-ensino-presencial/>. Acesso em 14 de outubro de 2021

SEVERINO, A. J. **A razão de ser da Filosofia no ensino superior**. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SEVERINO, A. J. **O ensino da Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem**. In: GALLO, Sílvio. CORNELLI, Gabriele. DANELON, Márcio. Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, A. V. M. **Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases**. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018.

SILVA, M. **Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. N°. 37, dezembro, pp. 69-74. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SILVEIRA, R. J. T. **Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido**. 1991 613f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SCHÜTZ, Jenerton Alan. SCHWENGBER, Ivan Luís. **Sobre a ensinabilidade e a aprendizibilidade da filosofia: reflexões acerca da especificidade do exercício filosófico**. Filos. e Educ., Campinas, SP, v.10, n.2, p. 331-349, maio/ago. 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE. **OMS declara pandemia do coronavírus: o que isso significa?** Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/noticias/oms-declara-pandemia-de-coronavirus-o-que-isso-significa>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

SOUSA, A. C. B. PINTO, A. S. M. FIALHO, L. M. F. **A história da educação do Ceará em tempos de pandemia e o ensino remoto: memórias, conjuntura social e ressignificação do trabalho docente** (2020-2021). Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 22, n. 37, p. 01-120, jan./jun. 2021.

SOUZA, K. P. **As portas da conectividade, da educação e da ecologia dos saberes – os limites e possibilidades em tempo de Covid 19**. 2020. Disponível em: <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=29342>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

SOUZA, K. P. **Novos paradigmas educacionais: rompendo com as tendências tradicionais para novas formas de aprender em rede**. IN: Jornadas Virtuais: Vivências práticas das tecnologias educativas. SOUZA, K.P. RIBEIRO, R.A. SANTIAGO, C.T. AMORIM, R.F (Org.). – Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC; Fortaleza: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, 2016.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia? Uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no segundo grau**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRAUTMANN, H. R. S. **Quadro de conceitos do fórum virtual**. Disponível em: <https://formacaodocentefest.forumeiros.com/t7-gadotti-moacir-a-escola-e-o-professor-paulo-freire-e-a-paixao-de-ensinar-sao-paulo-publisher-brasil-2007#10>. Acesso em 04 de dezembro de 2020.

TRIGUEIRO, E. S. O. **Adolescentes, o doping intelectual e o acesso ao ensino superior**. Curitiba: Appris, 2019.

UNICEUMAR. **Conheça a diferença entre ensino remoto e EAD**. 2021. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/>. Acesso em: 26 de novembro de 2021

VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. **O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio**. Revista eletrônica de Filosofia. Vol. 12, nº. 2, julho-dezembro, 2015.

VELLOSO, D. **Um olhar para a juventude na pós-modernidade: como estão se comportando os jovens da sociedade pós-moderna?** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/Filosofia/um-olhar-para-juventude-na-pos-modernidade.htm>: Acesso em 04 de dezembro de 2020.

VICENTE, M. X. **Para Seed, redução de aulas de Humanas não vai impactar no senso crítico dos alunos**. 2021. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/parana/seed-explica-reducao-aulas-de-Filosofia-sociologia/?utm_source=facebook&utm_medium=midiasocial&utm_campaign=curitiba . Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

VON ZUBEN, N. A. **Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar.** In: Pro-posições. Vol 3, nº 2(8), p. 7-27, julho, 1992.

Apêndices

ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

As questões iniciais (considerando que os/as participantes poderão sugerir outras mais) que nortearão as discussões serão:

- Falem, por favor, de sua experiência com o trabalho remoto!
- Vocês consideram que o ensino remoto contribui para a aprendizagem de Filosofia?
- Percebem as potencialidades do ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica do/da aluno(a) de Ensino Médio?
- Falem, por gentileza, das suas condições pedagógicas para o trabalho remoto!
- Quais estratégias de ensino de filosofia podemos sugerir aos professores para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de Ensino Médio?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Edson Ribeiro Luna, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri- URCA, estou realizando uma pesquisa que tem como tema “Ensino remoto de filosofia e consciência crítica: uma abordagem a partir da experiência de docentes do Ensino Médio de escolas públicas do Cariri”, que tem como objetivo analisar se o ensino remoto de filosofia contribui para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de Ensino Médio de escolas públicas estaduais do Cariri. Para isso, almejo empreender um estudo junto a alguns docentes de filosofia do ensino médio de escolas públicas compreendidas pelas Credes 18, 19 e 20.

Por esse motivo, convido o/a Sr/Sra a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em integrar grupos de discussão, entrevistas reflexivas individuais e/ou grupais gravadas pelo Meet. Comprometo-me a evitar o menor risco e desconforto mantendo uma postura ética e respeitosa. Nessas oportunidades, planejamos dialogar em torno do objetivo apresentado acima seguindo uma metodologia participante. Almejamos que essa pesquisa possibilite saber como o ensino remoto de Filosofia contribui para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de ensino médio de escolas públicas estaduais do Cariri; se os docentes percebem as potencialidades do ensino remoto para a formação da consciência crítica do/da aluno(a) de Ensino Médio; conhecer as condições pedagógicas que os docentes dispõem para o trabalho remoto e sugerir estratégias de ensino de filosofia aos professores para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de Ensino Médio.

Informo que não receberá compensação financeira se aceitar participar da pesquisa.

Comprometo-me a tratar as gravações obtidas de forma zelosa e fiel aos objetivos da pesquisa, fazendo com que seu conteúdo conste de forma fidedigna no trabalho dissertativo e contribua com o seu produto que será um material destinado a sugerir estratégias de ensino de filosofia aos professores da rede estadual das credes 18, 19 e 20. Esse material terá formato de e-book e estará disponível em uma plataforma da internet que permita a todos tanto a sua leitura como a discussão e diálogo contínuos em torno do mesmo. A ideia é que ele juntamente com a plataforma consista numa oportunidade de interação entre os docentes em torno do ensino de Filosofia, motivados pelo anseio de aprimoramento de nossa prática.

As imagens e sons obtidos com as gravações ficarão sob nossa (minha e de minha orientadora) proteção e cuidado para que possamos analisá-los e a partir deles confeccionar nosso trabalho. Nos comprometemos em arquivá-los de forma segura.

Garantimos ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento que utilizarmos antes que responda as perguntas. Asseveramos que não sofrerá qualquer prejuízo ou constrangimento caso não aceite ou desista após ter iniciado sua participação nos grupos de discussão e nas entrevistas. Também assumo a responsabilidade de que sua participação se dê da forma mais confortável possível ao mesmo tempo que também me comprometo em permanecer vigilante para agir eficazmente em seu favor caso haja qualquer desconforto para sua pessoa no decorrer das referidas atividades.

Os procedimentos que utilizaremos poderão acarretar alguns incômodos decorrentes da utilização de ambiente virtual, dos meios eletrônicos e das Atividades Não Presenciais. Como exemplo de tais desconfortos, podemos considerar o fato de estarem diante dos riscos que envolvem a gravação das imagens e áudios dos diálogos. Evitaremos tais riscos assegurando confidencialidade e integridade deste material, jamais os utilizando em desfavor das pessoas envolvidas. Reconhecemos também que o trabalho na internet pode gerar um desgaste mental e físico em virtude dos/das participantes da pesquisa já utilizarem os recursos eletrônicos-virtuais nesse tempo de pandemia para trabalhar e também para muitas outras atividades cotidianas; nossa pesquisa, então, consistirá em mais uma atividade que demandará uso de tais recursos. Para amenizar os desconfortos neste campo, garantimos que o estudo será suspenso imediatamente caso percebamos algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, como também permitiremos a sua saída a qualquer momento caso desejem. Estaremos dispostos a solucionar quaisquer problemas que venham a surgir. Seremos sensíveis a situação de cada participante de modo a, por exemplo, nos disponibilizarmos a alterar a data e a hora das reuniões caso seja necessário para o conforto de todos(as), fazer reuniões individuais, etc.

Os benefícios que almejamos alcançar com o uso dos referidos recursos tecnológicos são: maior conhecimento e familiaridade com as ferramentas digitais; descoberta de recursos que venham enriquecer nossa prática pedagógica em nosso trabalho remoto; desenvolvimento da capacidade de pesquisa e diálogo por meio remoto-virtual; permitir que os/as colaboradores(as) participem no conforto de suas casas.

Caso haja alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, favor procurar Edson Ribeiro Luna por meio dos seguintes contatos: (88) 99667-8707. E-mails: edsonluna@gmail.com / edson.luna@urca.br.

Solicitamos que guarde em seus arquivos uma cópia deste documento.

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Regional do Cariri, localizado na Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro: Pimenta, CEP: 63.105-000, telefone: (88) 3102-1212, ramal 2424, Crato, CE.

Se estiver de acordo em participar, por favor preencher e assinar (assinatura digitalizada) o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue e enviar para edson.luna@urca.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Docente _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Crato-Ce, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou representante legal

Assinatura do Pesquisador