



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAÚJO

**O USO DAS TIC'S NO ENSINO DA FILOSOFIA DESDE UMA PERSPECTIVA
GRAMSCIANA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAÚJO

**O USO DAS TIC'S NO ENSINO DA FILOSOFIA DESDE UMA PERSPECTIVA
GRAMSCIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues.

CAMPINA GRANDE-PB
2021

A663u

Araújo, Maria Catarina Ananias de.

O uso das TIC's no ensino da filosofia desde uma perspectiva gramsciana / Maria Catarina Ananias de Araújo. – Campina Grande, 2022.

159 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues".

Referências.

1. Ensino de Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Gramsci, Antonio (1891-1937). 4. Filosofia da Práxis. 5. Tic's. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Título.

CDU 1:37.026(043)

MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAÚJO

**O USO DAS TIC'S NO ENSINO DA FILOSOFIA DESDE UMA PERSPECTIVA
GRAMSCIANA**

Dissertação apresentada ao programa PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Texto qualificado em: **29/09/2019**.
Dissertação aprovada em: **16/07/2021**.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

VALTER FERREIRA RODRIGUES

Data: 09/03/2022 15:43:58-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande (UFPB)
Orientador



Documento assinado digitalmente

VALMIR PEREIRA

Data: 09/03/2022 15:52:51-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Valmir Pereira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Examinador Interno

Prof. Dr. Daniel Figueiredo de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Examinador Externo

ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO


Às quatorze horas e trinta minutos do dia dezesseis de julho de dois mil e vinte e um, via Teleconferência (Sala Virtual do Google Meet), a discente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFCG, **MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAÚJO**, matrícula 3102201808, compareceu para defesa pública da sua Dissertação, intitulada **O uso das tic's no ensino da filosofia desde uma perspectiva gramsciana**. Constituíram a Banca Examinadora, os professores Valter Ferreira Rodrigues (Orientador), Valmir Pereira (Examinador Interno) e Daniel Figueiredo de Oliveira (Examinador Externo). Após o ato da defesa e feitas as arguições pelos referidos examinadores, ao trabalho foi atribuído o conceito APROVADO. Eu, Valter Ferreira Rodrigues, na condição de Presidente dessa Banca Examinadora, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos demais examinadores.

Observações: Revisão Gramatical e Ortográfica. Revisão Metodológica (estrutura) no que tange à coleta dos dados (explicitação mais aprofundada da escolha do número de participantes nos dados gerais); trabalhar os conectivos entre os capítulos e os parágrafos do texto (para maior coesão).


Membros da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues



Prof. Dr. Valmir Pereira



Prof. Dr. Daniel Figueiredo de Oliveira

Dedico esta dissertação a minha família, ao meu orientador professor Valter por suas importantes contribuições e aos mestres da suspeita: Friedrich Nietzsche, Karl Marx e Sigmund Freud. Estudar suas obras ao longo da minha vida é sempre uma aventura transformadora.

“O desafio da modernidade é viver sem ilusões e sem desiludir-se”.

(Antonio Gramsci).

AGRADECIMENTOS

Imensa gratidão, a minha família, principalmente meus pais *Antônio dos Santos Araújo* (*in memoriam*) e *Tereza Ananias de Araújo* que mesmo enfrentando suas enfermidades se mantém forte, me inspirando a lutar por dias melhores.

Ao PROF-FILO, particularmente, ao núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, onde durante esse período tive a oportunidade de atingir o objetivo de me tornar mestra em Filosofia. Aos professores do Programa de Pós-graduação que muito contribuíram para que eu pudesse levar adiante o projeto. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, professor Valter Ferreira Rodrigues, pelo empenho e dedicação dispensada para que eu pudesse elaborar esse texto, além da paciência, incentivo e compreensão. Gratidão também aos membros da banca de qualificação, Prof. Antônio Gomes da Silva e Profa. Maria das Graças de Almeida Baptista pelas sugestões e críticas que contribuíram para melhoria do texto, e aos membros da banca examinadora Prof. Valmir Pereira e Prof. Daniel Figueiredo, por suas imprescindíveis contribuições.

Ao professor Flávio Carvalho que contribuiu para a elaboração do meu projeto e minha consequente aprovação no Programa, sempre estando à disposição para me ajudar. Aos companheiros(as) de turma, com quem partilhei bons momentos de estudo e lazer.

Agradeço aos meus bons amigos e amigas, particularmente, a Rafael Bruno Gomes da Silva, um colega de mestrado que se tornou em grande amigo e parceiro intelectual e todos que acreditam nas minhas potencialidades e contribuem de forma direta ou indireta para o meu crescimento intelectual e profissional.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID 19 - Corona Vírus

EaD - Educação a Distância.

EI - Ensino Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMR - Ensino Médio Regular

ERE - Ensino Remoto Emergencial.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde.

ONU- Organização das Nações Unidas.

PCN's - Parâmetros Nacionais Curriculares

SEECT/PB- Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNB - Universidade de Brasília.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Arte definindo os conceitos de atividades síncronas e assíncronas.....	65
Figura 2- Gráfico sobre as TIC's na escola, pesquisa de 2012.....	68
Figura 3- Ilustração da plataforma Paraíba Educa.....	71
Figura 4- Ilustração do aplicativo Google Sala de Aula.....	71
Figura 5- Ilustração do guia de acessão ao ensino remoto Paraíba educa.....	74
Figura 6- Portal da TV Paraíba Educa.....	74
Figura 7- Charge sobre a desigualdade no ensino remoto.....	80

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela1 – Identificação professor/turma	83
Tabela 2 – Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula	91
Tabela 3 - Alunos e séries do ensino médio	105
Gráfico 1 - Antes da pandemia você já utilizava ferramentas digitais de ensino?	113
Gráfico 2 - Sua conexão se dá via	114
Gráfico 3 - Você se sente preparado(a) para utilizar essas ferramentas digitais nos estudos?	114
Gráfico 4- Com qual ferramenta digital você interage mais?	114

RESUMO

O presente estudo versa sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (Tic's) na educação de modo geral e especificamente no ensino de filosofia no Ensino Médio. O objetivo da pesquisa consiste na investigação dos limites e das possibilidades do uso das Tic's no ensino de filosofia em uma escola pública estadual de ensino médio no Estado da Paraíba, na construção de uma práxis de ensino crítica e emancipadora. Para desenvolver essa pesquisa nos embasamos na ideia de filosofia da práxis, do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), e na concepção de técnica encontrada na filosofia marxista. Gramsci defende em seu pensamento uma concepção universalista de educação unindo teoria e prática na busca de refletir e transformar os espaços educacionais para que estes sejam capazes de conduzir os indivíduos do senso comum para o bom senso. Nesse sentido, o ideal gramsciano espera que a escola, seja capaz de reconhecer as contradições sociais e se transforme numa instituição norteadora de seus estudantes na busca de superação do senso comum ou da ideologia dominante em prol de uma formação crítica e emancipadora. Considerando as Tic's como ferramenta do trabalho docente é possível pensá-las no sentido de garantir acesso, produzir crítica e contestar o poder dominante, uma vez que, a técnica é uma produção humana e não sendo neutra o seu uso pode ser favorável a um determinado projeto, dependendo do interesse de quem as opera. Para nortear esse estudo, além do pensamento de Gramsci, também recorreremos às obras de Karl Marx (1818-1883) e autores da linha de pensamento marxista que trabalham com a concepção de ensino transformador. Também nos alicerçamos no pensamento de autores brasileiros que pesquisam e refletem as Tic's, a educação e o ensino remoto como: José Manuel Moran (2002), José Carlos Libâneo (2004), Eucídio Arruda (2020) entre outros importantes nomes. É importante salientar que, esta pesquisa reconhece as limitações das Tic's no chão da escola pública. Contudo, acreditamos ser importante propor uma práxis de ensino diferente a partir de sua utilização, inspirada nos ideários marxista e gramsciano.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de filosofia. Gramsci. Filosofia da práxis. Tic's.

RESUMEN

Este estudio trata sobre la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación en general y específicamente en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. El objetivo de la investigación es investigar los límites y posibilidades del uso de las TIC en la enseñanza de la filosofía en una escuela secundaria pública estatal del estado de Paraíba, en la construcción de una praxis docente crítica y emancipadora. Para desarrollar esta investigación, nos basamos en la idea de filosofía de la praxis, del filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), y en el concepto de técnica encontrado en la filosofía marxista. Gramsci defiende en su pensamiento una concepción universalista de la educación que une teoría y práctica en la búsqueda de reflexionar y transformar los espacios educativos para que sean capaces de conducir a los individuos del sentido común al sentido común. En este sentido, el ideal Gramsciano espera que la escuela sea capaz de reconocer las contradicciones sociales y convertirse en una institución orientadora para sus estudiantes en la búsqueda de superar el sentido común o la ideología dominante en favor de una educación crítica y emancipadora. Considerando las TIC como una herramienta para el trabajo docente, es posible pensar en ellas en el sentido de garantizar el acceso, producir críticas y cuestionar el poder dominante, ya que la técnica es una producción humana y, al no ser neutral, su uso puede ser favorable a un determinado proyecto, dependiendo del interés de quienes los operan. Para orientar este estudio, además del pensamiento de Gramsci, también recurrimos a las obras de Karl Marx (1818-1883) y a los autores de la línea de pensamiento marxista que trabajan con el concepto de enseñanza transformadora. También nos basamos en el pensamiento de autores brasileños que investigan y reflexionan sobre las TIC, la educación y la teleeducación, como: José Manuel Moran (2002), José Carlos Libâneo (2004), Eucídio Arruda (2020) entre otros nombres importantes. Es importante señalar que esta investigación reconoce las limitaciones de las TIC en el piso de las escuelas públicas. Sin embargo, creemos importante proponer una praxis didáctica diferente basada en su uso, inspirada en las ideas marxistas y Gramscianas.

Palabras clave: Enseñanza media. Enseñanza de la filosofía. Gramsci. Filosofía de la praxis. TIC's.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A FILOSOFIA DA PRÁXIS E O ENSINO DE FILOSOFIA	18
1.1 Gramsci e a Filosofia da Práxis	18
1.2 A educação e a questão da Escola Unitária em Gramsci	26
1.3 A inspiração gramsciana e o ensino de filosofia	36
CAPÍTULO II – O ENSINO DE FILOSOFIA E AS TICS’S	40
2.1 As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC’s) e a Educação	40
2.2 As TIC’s e o ensino de filosofia: por uma práxis criadora	45
2.3 Limites e possibilidades do uso das TIC’s para o ensino da filosofia à luz do pensamento gramsciano	54
CAPÍTULO III – O ENSINO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ADVENTO DA PANDEMIA (COVID-19)	59
3.1 Ensino a distância: um breve histórico e reflexão	59
3.2 Ensino remoto: conceito e diferença em relação à EaD	64
3.3 O advento da pandemia e seu impacto na rede pública estadual de ensino no estado da Paraíba	69
3.4 As TIC’s e exclusão digital: uma crítica necessária	77
CAPÍTULO IV – AS TIC’S NO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA CRÍTICO E EMANCIPADOS, AS TIC’S NO CONTEXTO DA PANDEMIA	83
4.1 A visão do professor de filosofia no ensino médio sobre as TIC’s e suas possibilidades de emancipação	83
4.2 As TIC’s na escola: as condições de trabalho do professor de filosofia no contexto da pandemia e do ensino remoto emergencial	91
4.3 A percepção dos alunos sobre as TIC’s e o ensino remoto na E.E.E.F.M Dom Luiz Gonzaga Fernandes	100
4.4 A percepção dos Estudantes	105
4.5 Questionário e intervenção educativa	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	135

ANEXOS.....144

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como pano de fundo a investigação sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's no ensino de filosofia, com turmas do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Campina Grande, Paraíba. O interesse por esta temática parte do impacto que essas ferramentas do trabalho docente têm causado no chão da escola e na própria academia, especialistas e professores de um lado do debate consideram que as TIC's, por si mesmas, são um elemento modernizador e transformador do ensino. Por outro lado, os críticos as consideram mas um elemento de precarização do trabalho docente e do ensino, por acreditar que elas favorecem o ensino tradicional, tecnicista e voltado para a manutenção dos interesses econômicos vigentes.

Trate-se de uma discussão muito intrincada, se analisarmos o nosso contexto histórico da educação no Brasil com cuidado, existe de fato muita razão para se criticar a implementação das tecnologias, dada a situação precária das instituições de ensino e a pouca efetividade na formação dos professores, mas, não podemos deixar de pensar nas tecnologias como elemento que também possa contribuir com o ensino de filosofia crítico.

Este trabalho é uma tentativa de estabelecer um meio termo nesse complexo debate, que gera, muita insegurança para educadores, no chão da escola, principalmente nos estabelecimentos públicos de Ensino Médio, campo de atuação onde foi desenvolvido o estudo.

Para além dos problemas, a questão que se coloca é sobre as possibilidades de um uso contra hegemônico das TIC's, no contexto do ensino de filosofia, em que medida nós podemos utilizar essas ferramentas de modo promover um ensino crítico e emancipador.

No esforço de responder à questão proposta, tomamos como base o pensamento dos filósofos Karl Marx (1818-1883), com suas concepções sobre a técnica, e de Antônio Gramsci (1891-1937) e suas concepções sobre a Filosofia da Práxis, Escola Unitária, Ensino e Classes Subalternas, que nesse texto tratamos como classes subalternizadas na tentativa de desnaturalizar a ideia de que a dominação de classe se dá de forma inerente a constituição do humano.

Karl Marx realiza uma reflexão sobre os meios de produção capitalista e as transformações tecnológicas que impactam a vida social evidenciando que as novas ferramentas são produtos da própria atividade humana, ainda que essa atividade seja alienada o ser humano pode emancipar-se quando toma consciência de sua condição.

Na esteira de Marx a visão gramsciana defende que é possível se apropriar dos elementos da hegemonia para realizar o movimento crítico sobre ela, ampliando a visão do senso comum e atingindo o bom senso, acreditando nesse movimento como possibilidade de emancipação, buscamos compreender o pensamento de Gramsci e sua importância para realização dessa reflexão sobre a técnica.

Também recorreremos ao pensamento de autores brasileiros contemporâneos que possuem uma vasta obra relacionada aos conceitos de novas tecnologias aplicadas a educação: José Manuel Moran (2005), José Carlos Libâneo (1990; 2004) entre outros.

Quanto à metodologia, o estudo em torno do uso das TIC's no ensino de filosofia em uma escola pública estadual no município de Campina Grande-PB, se desenvolveu com base no método dialético e na pesquisa-ação, que se propõem a analisar a realidade escolar e o processo de aprendizagem dos conteúdos de filosofia através das TIC's no contexto da escola pública, observando e analisando como os sujeitos envolvidos diretamente na prática docente (professores e alunos do Ensino Médio) se identificam com as tecnologias no seu espaço escola. Participaram da pesquisa professores de filosofia atuantes no ensino médio, nas modalidades: Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Integral (EI) e Educação de jovens e adultos (EJA). Alunos matriculados nas três modalidades de ensino já citadas na Escola Estadual Dom Luiz Gonzaga Fernandes, em Campina Grande, Paraíba.

A pesquisa-ação se dispõe a realizar uma investigação da ação de determinados sujeitos e em determinados campos, no caso dessa pesquisa em uma escola. Nesse tipo de abordagem empírica, buscamos, segundo Michel Thiollent (2002), ajudar os indivíduos envolvidos na pesquisa a encontrar caminhos para resolver problemas que os inquietam, realizando para tanto uma reflexão sobre as condições materiais, culturais e ideológicas que estão ligadas ao contexto da investigação.

Escolhemos para participar de nossa pesquisa cinco profissionais docentes de cinco escolas públicas na cidade de Campina Grande. Embora sendo instituições públicas da rede estadual de ensino da Paraíba as nuances em cada uma delas são diferentes, duas ficam mais ao centro da cidade, atendem uma clientela diferente do ponto de vista socioeconômico e são melhores equipadas e estruturadas em relação as outras três escolas situadas em bairros mais periféricos da cidade, onde a atenção do poder público para com elas é menor e a clientela atendida é mais carente.

Essas nuances são importantes porque elas fazem diferença no trabalho docente e no uso das tecnologias digitais nos dando uma dimensão dos desafios e das limitações que cada

docente encontra em seu espaço de trabalho e o impacto direto no processo de ensino da filosofia por intermédio das TIC's. Também optamos por essa escolha para verificar se a utilização efetiva dessas ferramentas dependem da vontade individual do professores ou se passa por outras questões como a condição estrutural de cada unidade de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa-ação corrobora com a dialética marxista por considerar não apenas as questões de ordem individual, mas também de ordem social e histórica. Por essa razão também acreditamos que a mesma seja primordial para estudarmos as TIC's no contexto escolar e conseqüentemente no Ensino de Filosofia.

Para tanto, dividimos esta dissertação em quatro capítulos: o primeiro capítulo versa sobre o pensamento gramsciano, seus conceitos de filosofia da práxis e escola unitária relacionando-os com o Ensino de Filosofia para alicerçarmos a ideia de uma prática educativa crítica e emancipadora, considerando que o pensamento de Gramsci defende a criação de uma hegemonia nova por dentro das teias da hegemonia vigente, que o intelectual orgânico pode atuar de forma crítica e criativa com os instrumentos que tem em mãos para transformação do meio em que vive.

No segundo capítulo buscamos contextualizar as tecnologias no contexto da educação e do ensino de filosofia com a finalidade de compreender seus limites e suas potencialidades para construir um ensino nos moldes do pensamento gramsciano.

O terceiro capítulo aborda os conceitos de educação a distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) realizando um breve histórico e demonstrando a diferença entre as duas modalidades. Também no mesmo capítulo traçamos um panorama geral sobre o ensino remoto nas escolas de ensino médio da estado da Paraíba no contexto da pandemia do COVID-19 e uma crítica as tecnologias educacionais no contexto da exclusão social.

No quarto e último capítulo tratamos dos limites e das possibilidades do uso das TIC's por professores de filosofia no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Campina Grande, na tentativa de analisar como os docentes e discentes enxergam essas ferramentas de trabalho na sua práxis e se as mesmas contribuem para um ensino crítico e emancipador.

Também trataremos da intervenção educativa realizada com alunos do ensino médio da Escola Dom Luiz Gonzaga Fernandes, em Campina Grande-PB, onde estudando remotamente conseguimos realizar experiências com o uso das TIC's no sentido de produzir uma práxis contra hegemônica no Ensino de Filosofia.

Diante do levantamento bibliográfico, das análises e avaliações dos processos aplicados que embasam o conjunto dos capítulos e que passaram a constituir essa dissertação, é imprescindível ressaltar que o processo não está fechado, não é possível chegar a conclusões, de toda forma, essa pesquisa pode fornecer alguns elementos para reflexão sobre a tecnologia na escola, visando novos estudos adiante.

Mas é fundamental estudarmos como as tecnologias digitais são reconhecidas, na visão dos professores e estudantes de filosofia do Ensino Médio e como as mesmas podem favorecer uma práxis crítica e emancipadora. Por outro lado, se faz importante verificar o impacto do ensino remoto e do uso das TIC's na vida e no aprendizado dos estudantes diante da nova realidade que se apresenta.

CAPÍTULO I

A FILOSOFIA DA PRÁXIS E O ENSINO DE FILOSOFIA

1.1 Gramsci e Filosofia da Práxis

Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu na ilha da Sardenha, no empobrecido sul da Itália. Vivenciou na pele às dificuldades de pertencer a uma classe social oprimida, enfrentou desde cedo uma doença que limitou sua capacidade física e o conduziu para os estudos teóricos, que mais tarde, o transformaria em um dos mais expressivos estudiosos do marxismo do século XX.

Embora fosse um estudioso das obras de Karl Marx (1818-1883), Gramsci estabeleceu importantes críticas à mecanização do pensamento marxista, que, de acordo com seu entendimento, simplificava em demasia a complexa obra do filósofo alemão. Para Gramsci, o resultado dessa simplificação resultava em explicações que saíam do eixo marxista e comprometiam a compreensão da teoria.

Para compreendermos a posição de Gramsci, podemos recorrer à expressão usada por Jacques Texier, “Gramsci um filósofo das superestruturas” (1968, p. 36). Isso não implica em dizer que, o autor italiano não desse importância à questão da infraestrutura no pensamento de Marx, mas, para ele, a superestrutura exerce um papel decisivo para o desenvolvimento da filosofia da práxis, que podemos definir como:

[...] uma reforma e um desenvolvimento do hegelianismo é uma filosofia liberada (ou que busca liberar-se) de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições. Na qual o próprio filósofo não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação. (GRAMSCI, 2011a, p. 2004).

Tomando por base a definição acima, percebemos que Gramsci propõe uma filosofia da práxis renovada, que não fique apenas na abstração do pensamento. Segundo sua ótica, conceitos filosóficos não podem ser tratados de modo isolado, é preciso compreendê-los de forma interligada com as relações sociais cotidianas.

Renovar a filosofia da práxis, não representa o rompimento com o marxismo, mas com a interpretação simplista dada pelo leninismo às categorias marxistas. Gramsci afirma que Lênin (1870-1924), via a filosofia da práxis como uma filosofia pura, fazendo uma análise do

materialismo somente para a questão econômica, ou seja, para a infraestrutura, não deixando claro à necessidade de tratar de outros pontos que se revelam na práxis filosófica.

Uma concepção muito difundida é a de que a filosofia da práxis é uma pura filosofia, a ciência da dialética, e as outras partes são a economia e a política; daí se afirmar que a doutrina é formada por três partes constitutivas, que são ao mesmo tempo o coroamento e a superação do mais elevado nível que, por volta de 1848, tinha atingido a ciência das nações mais desenvolvidas da Europa: a filosofia clássica alemã, a economia clássica inglesa e a atividade e a ciência política francesa. (GRAMSCI, 1999. p. 165).

Trata-se aqui de uma crítica ao pensamento de Lênin, pois Gramsci, apesar de considerá-lo um importante interlocutor do marxismo, entende que sua análise vulgarizou o pensamento de Marx, tornando mais acessível, sim, mas transformando-o ao mesmo tempo em pensamento de grupos sociais e políticos isolados e sem penetração entre as camadas subalternizadas.

Então, a filosofia da práxis, revista por Gramsci, requer uma re colocação do papel fundamental do conceito de superestrutura, que diferente do conceito tradicional adotado pelo marxismo. Acanda (2006) vai definir esse conceito como:

A superestrutura seria, para Gramsci, compreendida como um conjunto dinâmico, complexo, e pleno de contradições, através do qual a classe hegemônica exerce sua dominação – via instrumentos repressivos ou culturais –, cuja função seria justamente disseminar a ideologia dominante para as classes subalternas e auxiliares, processo no qual o Estado, ao ampliar suas funções, sobretudo as de caráter educativo, teria papel fundamental. (ACANDA, 2006, p.79).

Posto isto, por sua natureza ativa, a superestrutura reproduz os valores da classe dominante através da religião, da ética, da educação, da política e assim por diante, mas também, pode realizar o movimento inverso na tentativa construir a emancipação das classes inferiorizadas.

Gramsci (1999) apresenta a Teoria do Estado Ampliado, que representa a relação entre sociedade política e sociedade civil. Por sociedade política, compreende-se o governo, como aparelho repressivo do Estado, que exerce de fato o papel de dominação sobre a vida dos indivíduos. Por sociedade civil entendem-se as instituições tais como: as igrejas, os partidos políticos, a escola, meios de comunicação, dentre outras.

Na visão gramsciana, o Estado enquanto aparelho repressor, mantém a hegemonia das classes dominantes. Essa hegemonia, no entanto, pode ser combatida e até mesmo superada pela sociedade civil, no campo das ideias, quando trabalhadas no interior das instituições, de

maneira contra ideológica. Em suma, a mudança social não ocorre através da revolução armada, da tomada do Estado pela força, e sim, por dentro das instituições.

Essa ampliação do Estado através do alargamento do papel das instituições sociais propiciaria um espaço para o surgimento de uma nova hegemonia contra a lógica capitalista dominante, isto é, um espaço para construção de uma nova filosofia capaz de confrontar e emancipar.

[...] É necessário elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, quer, admira, cria, etc.; e do homem que se concebe não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento. (GRAMSCI, 2004, p. 414-415).

Gramsci (1971) aponta como saída para a opressão social imposta pela classe dominante o uso da superestrutura. Em relação a este conceito Marx (1960, p.139) afirma que:

[...] sobre as condições sociais de existência ergue-se toda uma superestrutura de sensações, ilusões, modos de pensar e visões de vida distintas e peculiarmente formadas. A classe inteira cria-os e forma-os a partir das suas bases materiais e das relações sociais correspondentes.

A superestrutura, na sociedade capitalista, é o mecanismo que determina as ideais sociais e o consenso sobre valores diversos. Acreditando na medida em que ela produz consenso em favor de uma classe específica, também é possível favorecer a construção de uma consciência universal em prol de um projeto humanizado de sociedade. Nessa perspectiva, o autor italiano inova e contribui para uma nova visão do projeto revolucionário, trabalhando com os conceitos de hegemonia, senso comum e bom senso.

No que tange a hegemonia, o autor reconhece seu poder, entretanto, ressalta que a mesma não é uma construção rígida, ela passa por instabilidades ao longo de seu desenvolvimento, fato que abre espaço para uma nova hegemonia. Por ser instável, a hegemonia dominante está sempre num processo de renovação. Assim, ela torna-se suscetível a mudanças, abrindo espaço para transformações sociais (GRAMSCI, 1971).

É importante reforçar que, Gramsci percebe a hegemonia para além da dominação de classe, ela também representa, na sua perspectiva, uma ferramenta de formação de consenso através de organicidade de toda a sociedade.

Para Luciano Gruppi (2000), Gramsci nos apresenta um conceito de hegemonia bastante amplo e com possibilidades de transformações sociais efetivas.

O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não só na estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre os modos de conhecer. (GRUPPI, 2000, p. 03).

À filosofia da práxis coaduna-se com a conceituação e construção de uma nova hegemonia que passe pelo senso comum, rumo à consciência filosófica ou bom senso. Gramsci (1999) não tem ilusão que essa construção se dê de forma espontânea e a médio prazo, ao contrário, se trata de um processo contínuo e a longo prazo, árduo, mas possível de ser realizado dentro da sociedade civil.

Para Gramsci, o senso comum remete a ideias desordenadas, porém, muito difundidas no imaginário das classes subalternizadas, que as assimilam muito rapidamente e sem criticidade em virtude da simplicidade com que são tratadas. Então, mesmo tendo uma visão negativa do senso comum, Gramsci não o despreza por completo, pois este é ponto de partida para questionarmos o mundo a nossa volta, para nos conhecermos enquanto seres históricos.

Em outras palavras, o que o autor defende é que existe no interior do senso comum elementos agregadores para chegar ao bom senso. Para tanto, é preciso associar às ideias que estão desassociadas e desenvolver através delas um caminho para o conhecimento.

Conhece-te a ti mesmo, quer dizer, ser si próprio, quer dizer, ser patrão de si mesmo. Distingue-se, sair do caos, ser um elemento de ordem e de sua própria disciplina e não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram, e a qual queremos substituir à nossa. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

O senso comum, portanto, não pode ser desconsiderado, tendo em vista que o mesmo pode ser o fio condutor para o bom senso, que é o ponto máximo da filosofia gramsciana. Desprezar o senso comum é desprezar a forma como os homens são constituídos originalmente, impedindo o desenvolvimento das capacidades críticas inerente a sua natureza. Em suma, do senso comum nasce o bom senso, que é definido como:

[...] o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Torna-se evidente assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada Filosofia científica e a filosofia popular que é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões. (GRAMSCI, 1978, p. 160).

Podemos perceber que, senso comum e bom senso são conceitos interligados e sua relação tem um nível de complexidade acentuado, sendo peças fundamentais no plano contra hegemônico tecido por Gramsci, que visa a práxis transformadora. Esse processo, passa pela incansável formação do homem para que tome consciência de suas ações.

Através da filosofia da práxis o intelectual orgânico exerce um papel preponderante na construção do saber filosófico, do rompimento com a simplicidade do senso comum. O intelectual orgânico é definido como:

[...] intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (GRAMSCI, 1975, p. 1.518).

Cabe a essa categoria de indivíduos, reconhecendo-se enquanto parte da classe social menos favorecida, desenvolver e divulgar uma práxis filosófica para instruir o máximo possível a classe a que pertencem, ou seja, “a constituição de um *corpus* de intelectuais tem relação direta com a instrumentalização e a difusão dessa *práxis*” (GRAMSCI, 2005, p. 1522).

O intelectual terá sucesso nessa tarefa, na medida em que conseguir estabelecer uma relação dialética entre si e os grupos sociais que representa. A formação do intelectual orgânico se dá a partir do fortalecimento de uma consciência nacional, que valorize as características próprias de determinado povo. Nas palavras de Said (2000):

Cada região do mundo produziu os seus intelectuais e cada uma dessas formações é debatida e discutida com uma paixão ardente. Não houve nenhuma grande revolução na história moderna sem intelectuais; como nunca houve nenhum movimento contrarrevolucionário sem intelectuais. (SAID, 2000, p. 27-28).

É importante deixar claro que, mesmo defendendo o fortalecimento das consciências nacional e popular, Gramsci enxerga a possibilidade de formação de um projeto universal de

transformação e emancipação, tomando por base a interação entre os intelectuais orgânicos e seus grupos específicos.

Na medida em que, os intelectuais orgânicos atuam em seus redutos de classe, no intuito de tornar à realidade e suas nuances compreensíveis para seus pares, mais humanizada e universalista, ele fortalece a visão de mundo das classes subalternizadas.

Muito embora enfrentem problemas específicos de suas regiões ou países na modernidade, todos estão sob a égide da dominação capitalista e para compreender essas correntes de dominação dentro da dinâmica histórica o intelectual orgânico precisa estar atrelado à cultura de seu tempo.

[...] o intelectual orgânico como *raison d'être* é o sujeito que, atrelado ao sistema cultural, procura pensar questões polêmicas e dirigir uma prática que esteja necessariamente atrelada a problemas sociais modernos. Esse personagem está preso na organização da cultura agindo sempre em relação, e esse agir se efetiva numa proposta de transformação histórica na qual as velhas ortodoxias cedem espaço para novas inquietações e dilemas. (VIVAR Y SOLER, 2017, p. 559).

Desta feita, o intelectual orgânico é uma espécie de fiador da proposta gramsciana de conduzir as classes sociais com as quais se identifica. Ao intelectual orgânico cabe, primeiramente, compreender o funcionamento da sociedade, para instruir seus pares na busca de ações libertadoras, unindo teoria e prática. Conforme define Semeraro (2006):

Nascia, então, a filosofia da práxis. E, com ela, novos intelectuais politicamente compromissados com o próprio grupo social para fazer e escrever a história e, por isso, capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica. (SEMERARO, 2006, p. 374).

A filosofia das práxis, conceituada pelo autor italiano, se distancia da defendida pelo próprio Marx, na medida em que, para este, a infraestrutura precede a superestrutura e para revolucionar é preciso tomar os meios de produção. Gramsci, defende a ideia de revolução por dentro da teia das superestruturas, sem, contudo, deixar de apontar o papel da infraestrutura na formação da superestrutura.

Essa revolução é possível, porque todos os indivíduos são em alguma medida filósofos, não no sentido de apreender com rigor os conceitos, mas, no sentido de que todas às ações humanas são carregadas de significação. Todos nós nascemos intelectuais e somos capazes de transformar nossa realidade pela nossa intelectualidade:

A capacidade intelectual, portanto, não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido diacrônico (quando se considera o acúmulo de conhecimento ao longo da história), como no sentido sincrônico, quando se busca compreender as interconexões que formam o mundo em que vivemos. (SEMERARO, 2006, p. 379).

Se a capacidade intelectual é dada a todos os indivíduos, independentemente de sua condição material, logo, é possível construir uma visão de classe adequada à realidade, baseada na reciprocidade entre quem ensina e quem aprende. Semeraro (2006, p.381) destaca que: “[...] o exercício da intelectualidade, portanto, função da inteira coletividade, é dialético, o que justifica em Gramsci a formulação de ‘intelectual coletivo’ e de filósofo democrático”.

Então, a práxis filosófica é possível no universo da coletividade, quebrando às amarras do conhecimento hegemônico burguês, que não permite democracia no sentido mais assertivo da palavra, que é reconhecer cada indivíduo em sua condição humana. O próprio Gramsci (2001) relata que:

O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando (ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular. (GRAMSCI, 2001, p. 264).

A concepção de filosofia de gramsciana, passa, então, pela valorização do senso comum como princípio do saber que o homem possui, da valorização da cultura popular e do ensino livre e dialético para formação do bom senso. Os responsáveis pela formação das classes subalternizadas são os intelectuais orgânicos, que mesmo sendo formados dentro da lógica capitalista, desenvolvem certo grau de independência e possibilitam o trabalho e a construção de uma nova hegemonia.

Com a formação de uma nova hegemonia ou contra hegemonia, Gramsci (2001) não pretende inverter os sinais da dominação, mas fomentar uma visão de mundo mais plural e igualitária, reagindo ao autoritarismo da cultura burguesa. De acordo com Mondaini (2002):

Por isso, a necessidade de a filosofia da práxis lutar não apenas no nível especificamente político, mas também por uma nova cultura, por um novo humanismo, com base na crítica dos costumes, dos sentimentos, das

concepções do mundo, da estética e da arte. [...] Para Gramsci, esta nova cultura deve expressar todo um processo de renovação intelectual e moral, um processo difusor de uma contra hegemonia, enraizado no húmus da experiência nacional popular. E, a fim de se tornar nacional-popular, um movimento intelectual deve trazer em si um viés Renascimento (alta cultura) e outro Reforma (cultura popular). (MONDAINI, 2002, s/n).

Gramsci é, portanto, um pensador extremamente preocupado com a formação humana. Amparado na ontologia marxiana, formação humana significa dar ao homem as condições materiais necessária para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais. Isso implica em dizer que, os indivíduos devem viver com liberdade de pensamento e com a possibilidade de usufruir de uma vida autêntica e produtiva e, para tanto, é necessário que haja um modelo de instrução capaz de proporcionar uma vida digna. O que nas palavras de Sabóia (1990) representa:

O pensamento gramsciano ressalta a importância do sujeito e, sem cair no voluntarismo, pretende a organização e criação de um novo bloco histórico que pense, filosofe, a partir de uma outra concepção de mundo; que ascenda do nível do senso comum a uma consciência filosófica, de uma real compreensão do mundo dividido em classe. (SABÓIA, 1990, p. 49).

Nessa perspectiva, as ferramentas da superestrutura (arte, filosofia, ética) podem ser aliadas importantes para a formação das massas. Por essa razão, é fundamental compreendermos os conceitos mais basilares do pensamento de Gramsci, até aqui expostos, em especial, o conceito de filosofia da práxis e seu funcionamento desde o senso comum, até a centralidade dos intelectuais orgânicos como condutores da saída do senso comum para o bom senso.

Dito isto, agora cabe perguntar, qual o papel da educação e da escola na criação de uma nova ordem, reconhecendo que ambas são imprescindíveis da superestrutura? Nas palavras de Souza (2013), Gramsci responderia que:

A reforma intelectual e moral inicia-se dentro da própria vigência da sociedade capitalista, criticando-a, renovando-a até a sua total superação em uma nova sociedade mais justa. Essa reforma acontece diariamente nas ‘trincheiras modernas da luta’ (a sociedade civil), através dos debates ideológicos, dos projetos sociais, educacionais, políticos. (SOUZA, 2013, p. 84).

Consideramos, a partir das palavras acima, que os conceitos de educação e escola são fundamentais para desenvolvermos uma reflexão sobre o ensino, à filosofia e sua práxis na atualidade, discussão que iniciaremos na sequência dessa pesquisa.

1.2 A educação e a questão da Escola Unitária em Gramsci

As teorias gramscianas sobre a educação e a escola não estão reunidas em uma única obra, nem sistematizadas na forma de título próprio. As mesmas se encontram dispersas em várias obras diferentes e escritas em diversos estágios de sua vida do autor.

O ponto de partida do seu pensamento pedagógico passa, sem dúvida, alguma pelos conceitos de intelectual orgânico, já tratado anteriormente, e de intelectual tradicional.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2014, p. 15).

Tendo em pauta a centralidade dos intelectuais, é a partir de como uma sociedade forma seus indivíduos, que na visão de Gramsci, pode-se medir o conhecimento e a consciência política dos vários grupos sociais, ressaltando que o processo educacional está inserido na práxis filosófica, ou seja, se faz no próprio desenrolar da vida, sem mecanicismo ou dogmatismo.

Essa concepção fica evidente quando Gramsci realiza uma contundente crítica à educação jesuíta, muito presente na Itália de seu tempo.

Nas reflexões críticas de Gramsci sobre a educação italiana, se encontra uma crítica à educação jesuiticamente dogmática da Escola Tradicional, que a partir do momento em que não atendia mais às necessidades sócio-históricas para as quais foi criada, começou a apresentar um profundo hiato com a cultura, com o mundo do trabalho e com a própria vida social dos novos tempos. Nesta sua crítica, o filósofo enfatiza que a Escola Tradicional é oligárquica nos seus fins, capacitando apenas uma elite intelectual como dirigente, no intuito de conservar a ordem social estabelecida para melhor exercer seu domínio sobre a maioria. (MELO; RODRIGUES, 2006, p. 07-08).

Esse tipo de educação, que favorece apenas o lado dominante nas relações sociais e econômicas, é o que Gramsci chama de educação tradicional, com determinadas crenças

dogmáticas e uma concepção de sociedade estática, reprodutora de uma ordem excludente e que formas intelectuais para reproduzi-la. Conforme Gramsci (2007):

Na escola atual, pela crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, se verifica um processo de progressiva degeneração: as escolas de tipo profissional, isto é preocupadas de satisfazer interesses práticos imediatos, levam vantagem sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O espaço mais paradoxal é que esse novo tipo de escola aparece e vem pregada como democrática, ao invés ela não é só destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas, a cristaliza-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2007, p. 1547).

Esse modelo de ensino produz o consenso geral e as classes subalternizadas acabam por assimilar o modelo de vida tradicional burguês como legítimo, acreditando serem tratados de forma igualitária na práxis social. A educação, tal como está estruturada, não emancipa sujeitos, ao contrário, os violenta em sua essência porque desconsidera as reais condições de produção e organização da sociedade moderna. Schlesener (2006) evidencia o caráter desse modelo de ensino:

O saber enciclopédico, estático, cristalizado, dogmático, a-histórico, calcado na memorização de informações é característico de uma burguesia fossilizada e de um Estado centralizado e autoritário. Esse tipo de formação é nociva aos trabalhadores porque dá acesso a uma cultura abstrata, que mistifica a realidade e cria uma situação em que o indivíduo se julga sábio e superior só porque memorizou um conjunto de informações transmitidas de modo factual e sem crítica. (SCHLESENER, 2006, p.45).

Gramsci (2001) considera inaceitável esse tipo de educação e afirma que nenhum tipo de diferença pode servir como justificativa para a exclusão. Todo homem tem direito a uma formação cultural, ética e estética completa, voltada para a atuação na sociedade. Usar às diferenças sociais para diminuir a importância do processo formativo só revela a desonestidade burguesa e de seus representantes, intelectuais tradicionais, que trabalham para reproduzir o ensino mecânico e jesuítico condutor da passividade.

Ambos os modelos, na visão de Gramsci, perpetuavam as ideias hegemônicas inculcadas no modo de produção capitalista, baseados na memorização, na reprodução acrítica e na manutenção da ordem hierárquica, que, na prática, impedem os indivíduos de desenvolverem a criatividade e a criticidade.

Contrariando os modelos de educação existentes (Ensino Mecanicista, Ensino Conteudista, Ensino Jesuítico), Gramsci (2001) defende a construção de um ensino emancipador, voltado para a compreensão da realidade e para realização de ações que, proporcionem aos sujeitos exercer sua criatividade e compreensão da realidade.

A ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador, através de uma educação socialista voltada para a liberdade concreta, historicamente determinada e universal, desautorizava tanto a Pedagogia da Escola Oligárquica Tradicional como a Pedagogia da Escola Nova Ativa voltada para a exacerbação do individualismo tecnicista e instrumentalista das atividades parceladas e repetitivas do Capitalismo. Em sua concepção, o educando enquanto sujeito do processo educativo em conjunto com os outros sujeitos envolvidos na ação educativa se faz a si mesmo, na medida em que traz as experiências concretas de seu mundo cultural. (MELO; RODRIGUES, 2006, p. 8).

Para fazer sentido na vida dos indivíduos, uma educação nos moldes gramscianos não deve se pautar apenas em questões tecnicistas, que têm sua importância uma vez, ela ignora os aspectos culturais e políticos da vida dos indivíduos. O autor denuncia essa educação tecnicista como antidemocrática, ainda que com aparência de democracia.

O que o pensador marxista pretende com sua crítica ao ensino tradicional, é demonstrar que a escola não possui um projeto de humanização do homem. Na sua visão, quanto mais humanizado o ser humano se tornar, maiores são as chances deste ultrapassar o individualismo tecnicista e instrumentalista que predomina nas escolas de seu tempo. A alternativa gramsciana para formular uma nova educação é a criação da escola unitária nos moldes que ele próprio define como:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Com base no relato acima, podemos definir a escola unitária como: a escola em que o ensino deva ser oferecido a todos os indivíduos, independentemente de sua classe social; uma escola que além de formar para o mundo do trabalho, também contribua para humanizar os

sujeitos e não permita que somente aqueles que detêm as melhores condições financeiras tenham acesso a um processo educativo amplo. Enfim, uma escola que afaste as novas gerações das amarras da escola tradicional oligárquica. Conforme Mochcovitch (1990):

[...] um tipo único de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 54).

O conceito de escola unitária combate, justamente, à ideia da separação dos saberes, de uma escola dividida em dois tipos de ensino: uma tecnicista e outra humanística. A escola deve ser única na perspectiva gramsciana, uma instituição, onde a dialética pedagógica leva os estudantes a conhecer a filosofia, as artes e as ciências de forma unificada e em condições iguais.

A escola unitária tem como objetivo universalizar o quanto possível o nível de compreensão e criticidade em relação a ideologia capitalista vigente, seu papel é explicar os valores ideológicos que organizam a nossa vivência e demonstrar suas contradições.

Em termos objetivos, à escola unitária não representa a difusão de um único pensamento, mas busca diversificar os conhecimentos, para que todos os sujeitos possam ampliar sua formação e selecionar aqueles conteúdos que são de fato essenciais para vida, daqueles que são superficiais, gerando assim, o consenso e criando às possibilidades de transformação através do conhecimento.

Gramsci sempre pensa na perspectiva da transformação da sociedade, e não da reprodução. O que lhe interessa é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 24).

Daí a importância da crítica às escolas técnicas, oferecidas pelo Estado burguês. Gramsci (1999) compreende a educação como uma ferramenta de transformação social que pode estabelecer, através da organicidade, a saída do senso comum, da superficialidade.

Entretanto, o autor nos alerta que o Estado burguês, responsável pela escola pública, não tem compromisso ético com a formação para o bom senso. Por isso, é fundamental a atuação

dos intelectuais orgânicos na construção do consenso, para que, enquanto agente organizador da vida social, o Estado assumira a função de explicitar às reais condições culturais, políticas e econômicas que constituem a organização de uma determinada sociedade.

O Estado não é o agente transformador, porém à força do consenso pode induzi-lo a exercer esse papel. Em suma, Gramsci convoca as massas a redefinir o papel do Estado.

Para que o Estado seja ético e haja um bloco histórico, é preciso elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral e, nesse processo, a escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. Ela tem um papel na produção do novo senso comum, na difusão, entre os novos cidadãos, das nações sobre os seus 'direitos e deveres' [...]. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 47).

Para que o Estado e suas estruturas deixem de ser autoritários e antidemocráticos, o mesmo precisa ser descontaminado do ideário burguês, que macula às relações sociais e de classe. O pensador italiano vai requisitar a construção, ainda que em fase prematura, de um modelo básico de educação que confronte o pensamento burguês. Como relata Mochcovitch (1990):

Gramsci insiste assim na necessidade de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é ético e educador, é aquela através da qual a sociedade coloca cada cidadão, em termos gerais e pelo menos abstratamente, na condição de se tornar governante. (MOCHCOVITCH, 1990, p.56).

Com essa atitude, torna-se possível incorporar as reivindicações das classes subalternizadas no currículo escolar, mesmo que ainda de forma incipiente, na sequência, à medida que se der o processo de ensino e aprendizagem, a consciência vai se aclarando e os mecanismos de produção contra hegemônicos vão surgindo. Segundo Gramsci (2001):

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p.36-37).

Formação humana, nesse sentido, se dá de forma programática, organizada pelo currículo escolar e pelos objetivos que através dele se definem. Nesse caso, o conteúdo escolar ganha um papel fundamental na formação humanista e amplificada, podendo ser direcionado para valorizar, antes de tudo, à cultura. Por formação humanista entende-se a valorização dos indivíduos em suas características principais como: a liberdade de pensamento, a pluralidade, a capacidade criativa. De acordo com Mochcovitch (1990):

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 57).

A peça teórica de Gramsci aponta que, a cultura está no mesmo patamar da economia e da política. Para o autor, a cultura é um conjunto de informações objetivas assimiladas de forma acrítica, num primeiro momento, e que depois assimila alguma criticidade, atuando na construção do consenso geral (GRAMSCI, 2001).

A cultura possui uma dimensão subjetiva e também uma dimensão ampla e objetiva capaz de cristalizar em toda uma sociedade valores que interessam ao interesse hegemônico ou ao interesse contra hegemônico, a depender da pauta.

Explicando em outras palavras, se um determinado grupo social tem o poder de instituir uma filosofia específica como visão de mundo predominante e essa filosofia for eventualmente opressora, é possível que pela dinâmica do movimento cultural, essa filosofia opressora seja superada por uma filosofia emancipatória, que seja acessível de forma democrática a todos os grupos sociais.

Fica claro que a intenção de Gramsci além de denunciar a lógica de dominação, é também, construir caminhos para uma educação que vise proporcionar a cada indivíduo à capacidade de se autodeterminar organicamente. No texto “Filosofia, boa vontade e organização”, publicado em 24 de dezembro de 1917, Gramsci reforça sua posição.

Para mim, todos já são cultos porque todos pensam, todos relacionam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente cultos, não organicamente. Consequentemente, hesitam, desorganizam-se, tornam-se violentos, intolerantes, briguentos, de acordo com a ocasião e as circunstâncias. Vou me fazer mais claro: tenho uma ideia socrática de cultura,

acredito que ela significa pensar bem, em qualquer coisa que se pense, e consequentemente, agir bem, em qualquer coisa que se faça (GRAMSCI, 1917, p.223).

Por essa razão, este conceito ocupa um papel importante na concepção gramsciana de educação e na construção da escola unitária. À cultura é um mecanismo por onde os indivíduos tornam-se racionais, éticos e civilizados. Negar cultura aos homens é condená-los à barbárie.

Para que a formação que Gramsci (1975) chama de “nova cultura”, com bases socialistas aconteça, é necessária uma intensa produção intelectual e cultural de base nacional-popular capaz de ir além do imediatismo dos interesses econômicos de momento. A cultura é a forma como podemos nos apropriar do senso comum, de maneira crítica, para desenvolver o bom senso. A difusão da cultura torna, portanto, o indivíduo consciente de seu papel social, afastando-o do senso comum.

Dessa forma, à escola unitária é o espaço de difusão da cultura e da construção de um projeto universal de educação orgânica, que torne à classe trabalhadora dirigente. À escola única é à escola socialista propriamente dita. Como relata Soares (2006):

A ‘escola unitária’ representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a ideia de ‘instrução geral e politécnica’ ou de ‘escola única do trabalho’, desenvolvida no contexto soviético. (SOARES, 2006, p. 342).

O modelo de escola proposto pelo filósofo sardo rompe tanto com o sistema vigente na Itália de seu tempo, quanto com o modelo soviético. Com isso, o autor não nega que o educar está atrelado a instrução técnica e ao mundo do trabalho; o problema é que ambos os modelos (soviético e italiano) tratam o processo educativo de forma reducionista e limitadora das potencialidades da atividade cultural e intelectual dos sujeitos.

O que Gramsci deseja com seus conceitos é criar um equilíbrio que direcione de forma ampliada à visão dos educandos, para que uma vez conscientes das dinâmicas das relações políticas, sociais e culturais das quais fazem parte, não sejam sujeitos submetidos à ordem hegemônica. Como Gramsci (2001) descreve:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto

de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Partindo da aceção acima, o processo de educar só se efetiva se estiver assentado na filosofia da práxis, na junção entre teoria e prática, para que todos os indivíduos possam libertar-se das amarras, dos preconceitos e superstições.

O modelo socialista de escola e educação é pautado pela valorização da cultura como mecanismo de contra hegemonia. Se a hegemonia é o predomínio de uma vontade coletiva ainda arraigada ao senso comum, a contra hegemonia pode ser o predomínio do bom senso baseado na igualdade entre os homens. Igualdade no sentido da justiça social, da não exploração do trabalho e possibilidade de guiar-se a si mesmo. Conforme Bakunin (2003) define:

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

Está dada por Gramsci à condição de transformação social, que passa pela finalidade da escola unitária, que pode oferecer o tanto quanto possível a formação moral e intelectual para o homem desenvolver ao máximo suas atividades profissionais e culturais para libertação, unificando o saber erudito com o prático. Gadotti (2004) reforça essa ideia:

A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). (GADOTTI, 2004, p. 47).

Podemos assim, definir a educação como o meio de transformação social que possibilita à saída do senso comum rumo à consciência filosófica (SAVIANI, 1989). Em outros termos, um mecanismo para a humanização que reconhece o homem como um ser dialético, histórico e capaz de modificar a si mesmo é o próprio mundo.

A escola unitária é o espaço de mediação entre os indivíduos e os conhecimentos já produzidos. Deve estar aberta a participação de todos, independentemente das diferenças, para possibilitar uma visão de mundo cosmopolita, universalizada e humanizada, sendo a humanização preponderante para à emancipação.

1.3 A inspiração gramsciana e o ensino de filosofia

O conceito de cidadania predominante nas sociedades modernas é o conceito liberal, que prioriza o individualismo, focando nas liberdades civis e na regulamentação da propriedade privada. A cidadania liberal, não se ocupa em estabelecer uma crítica profunda em relação aos problemas sociais ou sobre as desigualdades econômicas. Na visão gramsciana, essa forma de concepção de homem e do mundo acaba por reproduzir os valores hegemônicos e perpetuar a exploração das classes subalternizadas.

Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, é perfeitamente possível de ser praticado sem qualquer questionamento à ordem estabelecida, isto é, à ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes, à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. Aliás, muito ao contrário, é uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem. (SILVEIRA, 2013, p. 63).

Assim, esse modelo de cidadania individualista, passivo e acrítico está muito presente nos documentos oficiais que regulam o ensino de filosofia em nossas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tratam o ensino como o caminho para exercer a cidadania atrelada à formação para o trabalho. De acordo com o relato de Silveira (2013):

A cidadania vislumbrada pelos PCN, portanto, requer proporcionar aos jovens condições para que desenvolvam certas competências que lhes permitam adaptar-se às constantes mudanças e inovações por que passamos processos sociais, particularmente o processo produtivo, inserindo-se neles em condições de contribuir para o seu bom funcionamento e seu aprimoramento. Desse modo, a educação estaria favorecendo o desenvolvimento social e a eliminação de fatores de exclusão. Trata-se, no fundo, do velho ideal liberal da escola redentora da humanidade, adaptado para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. (SILVEIRA, 2013, p. 92).

Dessa forma, a ideia de cidadania, alimentada pelo nosso sistema de ensino, é o de adaptação às mudanças que o mundo do trabalho proporciona; é a formação para exercer uma função no mundo do trabalho e não para a formação humana. O ensino de filosofia em nossas escolas é determinado pelos seguintes preceitos:

Os ‘fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática’, acrescidos dos que ‘fortaleçamos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca’. (BRASIL, 1999, p. 331).

Une-se aos preceitos acima, o interesse em uma formação filosófica que está voltada para o dever de cooperação com a sociedade e para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento das seguintes dimensões: estética, ética e política, uma vez que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, são esses os mecanismos para o desenvolvimento da cidadania plena.

Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida ‘não convencionais’ e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 332).

De modo geral, o papel da filosofia no Ensino Médio é contribuir para a manutenção da cidadania de cunho liberal, predominante nas nossas estruturas sociais. O saber filosófico funciona como elemento de conformidade com uma ordem estabelecida e que não deve ser questionada. Nesse sentido, o ensino filosofia vai contra a própria natureza do filosofar e acaba por se tornar uma ferramenta do pensamento hegemônico.

A partir disso, o problema a ser enfrentado é justamente como levar aos jovens um ensino de filosofia crítico, construtivo e emancipado, contra uma lógica que concebe as desigualdades sociais e econômicas como naturais.

Para começar, é preciso realizar a distinção entre os conceitos de cidadania liberal e de cidadania proposta pelo pensamento de Gramsci (2001) é fundamental para podermos localizar exatamente onde se encontra a problemática do ensino de Filosofia.

A filosofia possui um caráter reflexivo, crítico e inquietador. Porém, ao adentrar no Ensino Médio “enquadrada” pelos documentos oficiais no ideário liberal, qual será a

efetividade de fato de seu ensino para os jovens? Ensinar no modelo gramsciano é tornar a pessoa “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006, p. 49). Partindo dessa perspectiva, de fato, é muito difícil pensar em um ensino de filosofia emancipador, essa constatação é importante tomarmos consciência do problema com o qual nos deparamos e com isso procurarmos novos caminhos para a construção de um ensino dentro da perspectiva emancipatória.

Ainda sobre o questionamento acima, acreditamos que o ensino de Filosofia atrelado à cidadania liberal, como o que temos, vai contra à essência da filosofia e se limita a transmissão de conteúdos acriticamente, com aparência de rigor filosófico.

Tal modo de fazer filosofia é incompatível com qualquer possibilidade de mudança social, posto que, afasta os estudantes do conhecimento acerca de sua origem histórica, política e social, tornando-os insensíveis e resistentes à criticidade. Dessa forma, Gramsci caminha numa lógica metodológica distinta da proposta enciclopédica reproduzida pela educação liberal. Conforme Nosella (2016):

Gramsci toma partido em favor do método historicista, que contrapõe ao método enciclopédico estanque; o historicismo é a forma de vivificar e recriar a ciência; para ele, só assim é possível formar cientistas humanistas, isto é cientistas que revivam o drama, por outros vividos, diante do problema, da dúvida, da hipótese como possível solução, do erro como tentativa, da solução como histórica provisória. (NOSELLA, 2016, p.58).

Ao contrário da cidadania liberal, Gramsci (1975) propõe não somente a formação de indivíduos para reconhecer direitos e deveres ou para exercer uma função no mercado de trabalho, ele não desconsidera que esses fatores sejam importantes, mas para ir além do senso comum é necessário ultrapassar esses limites. Na sua concepção, o ensino é algo vivido de forma dinâmica e criativa, em constante transformação “O ensino, ministrado dessa forma, torna-se um ato de libertação; reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais” (NOSELLA, 2016, p.57).

Gramsci é, sem dúvida, um entusiasta do ensino. Entende que esta é a ferramenta mais importante, porque através dela é possível atingir o máximo de participação social e exercer à cidadania de forma plena. O que o autor cobraria, hoje, do ensino de Filosofia é que o mesmo fosse capaz de explicitar a ideologia dominante e formar uma contra ideologia que garantisse a compreensão de todos os sujeitos sobre os valores que permeiam a nossa vida social.

Partindo dessa perspectiva, o ensino de Filosofia pode ser preponderante na construção do bom senso, que é o ápice da reflexão filosófica. Segundo as palavras de Gramsci (1999):

Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído [...]. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. (GRAMSCI, 1999, v. 1, p. 94).

Dito isto, o modelo de ensino de Filosofia inspirado no pensamento gramsciano é aquele que procura estabelecer os mecanismos de ruptura com a ordem hegemônica, por dentro dela própria. Silveira (2013) relata que:

A escola, mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode também, contraditoriamente, dentro de certos limites, atuar como instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender acriticamente a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação. Para tanto, porém, é preciso que os intelectuais professores comprometidos com esse objetivo encontrem formas de luta no campo especificamente pedagógico e sejam capazes de fazer frente à tendência da escola de oferecer predominantemente uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares, muito distante daquela que seria necessária para convertê-los em cidadãos governantes. (SILVEIRA, 2013, p. 65).

Isto posto, para o ensino de filosofia se efetivar em nossas escolas, precisamos de professores intelectuais orgânicos, que dominem os conteúdos (sem serem conteudistas), resgatando um aspecto importante da escola tradicional jesuítica, da qual Gramsci era crítico, porém, reconhecia que esta transmitia aos estudantes conhecimentos básicos de múltiplas disciplinas para a formação intelectual.

Se a escola tradicional usa dessa estratégia para formar os seus cidadãos, também é possível para o professor, enquanto intelectual orgânico, usá-la a seu favor. O que só fortaleceria sua prática educativa para o enriquecimento cultural dos estudantes subalternos, que teriam à possibilidade de experimentar uma nova forma de compreensão do mundo, estabelecendo uma troca recíproca de saberes, construindo uma nova hegemonia pelo caminho do ensino. Segundo o pensamento de Fortunato (2009):

A luta por uma nova hegemonia é também uma luta por uma nova forma de pensar. Romper com o modo homogêneo de pensar (aquele onde os indivíduos e as massas populares pensam o cotidiano e sua intervenção na sociedade nos limites traçados pelos valores, categorias e representações elaboradas pela concepção de mundo das classes dominantes), é um dos objetivos essenciais de luta pela formação de um consenso ativo da classe trabalhadora, na medida em que a ação dessa classe e as particularidades de sua visão de mundo construam uma ameaça às bases de sustentação do sistema vigente, contrariando o consenso passivo. (FORTUNATO, 2009, p. 9470).

A Filosofia, em que pese à importância das demais disciplinas do ensino, pode e deve ocupar esse lugar de educabilidade, contribuindo assim para uma nova dimensão de cidadania. Por sua essência, a Filosofia nos convida à inquietação e podemos aproveitar suas potencialidades para abrir caminhos contra hegemônicos. Kneller (1970) defende que:

A Filosofia é simultaneamente natural e necessária ao homem, porque o espírito humano busca eternamente uma visão mundial ou uma estrutura compreensiva através da qual as nossas intuições possam explicar-se. A Filosofia não é apenas uma parte do nosso conhecimento, a par da arte, da ciência e da religião; na realidade abrange essas disciplinas em suas fases teóricas, procurando explicá-las e interligá-las. (KNELLER, 1970, p. 16).

O ensino de Filosofia, portanto, é um importante mecanismo para ampliação da cidadania e para a humanização, não só das classes subalternizadas, como do homem de maneira geral.

E o professor, enquanto intelectual orgânico, identificado com sua causa, buscará métodos e conteúdos possam auxiliá-los numa ação educativa emancipadora. Giroux (1997) completa:

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. (GIROUX, 1997, p. 29).

A função do ensino de Filosofia, inspirado na linha de pensamento gramsciana, é ampliar a visão das classes subalternizadas para ela exercer plenamente o direito à liberdade, ao trabalho digno e a formação cultural elevada.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia na orientação gramsciana, traz em si à possibilidade de saída do senso comum para o bom senso por dentro da própria lógica liberal e avança com uma nova instrução, focada na humanização e na dinamicidade da existência. E, nesse caso, uma nova cidadania surge como consequência de uma nova forma de instruir os estudantes; e por fim, “o homem como membro da sociedade civil é identificado como o homem autêntico” (MARX, 1989, p. 36).

Dito isto, acreditamos que é possível pensar o ensino de filosofia, a própria escola e as ferramentas pedagógicas que o sistema de ensino oferece como meios para a produção de uma práxis educativa emancipadora, inclusive das novas tecnologias presentes no espaço escolar no momento.

A partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos nesse primeiro momento da nossa pesquisa, como filosofia da práxis, senso comum e bom senso, buscamos estabelecer uma ponte entre a teoria gramsciana e as possibilidades de um uso contra hegemônico das tecnologias, no contexto da educação, que será desenvolvida no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE FILOSOFIA E AS TIC'S

2.1 As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) e a educação

As tecnologias da informação e da comunicação - TIC's e sua chegada à escola têm gerado muitas controvérsias. Alguns pesquisadores são entusiastas dessas novas ferramentas pedagógicas, outros ao contrário a consideram um desserviço e denunciam a precariedade de sua implementação, principalmente, nas escolas públicas.

Existem argumentos plausíveis para ambos os lados, mas antes de adentrar neles vamos tentar definir o que são as TIC's. O pesquisador brasileiro Alexandre Mendes (2008) as define como:

Um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações. (MENDES, 2008, p. 103).

Tomando essa definição como base para reflexão, podemos pensar quais as vantagens e desvantagens e, até em que medida, essa ferramenta do trabalho docente podem favorecer um ensino de filosofia crítico e emancipador.

Na filosofia marxista, as máquinas e as ferramentas produzidas no contexto da Revolução Industrial, promovem uma nova relação entre o homem e o trabalho, transformam o modo de produzir, e, quando não imbuídas de seu contexto histórico, agravam a alienação do trabalho, tal como ocorre nas fábricas.

Por isso, as máquinas e as ferramentas devem, à luz do pensamento marxiano serem compreendidas como produtos da ação humana, para não cairmos na armadilha de analisá-las como algo separado da existência do homem.

Matemáticos e mecânicos – e isso é repetido aqui e ali por economistas ingleses – definem ferramenta como uma máquina simples, e máquina como uma ferramenta composta. Não detectam aí nenhuma diferença essencial e chegam ao ponto de chamar de máquinas as simples potências mecânicas, como a alavanca, o plano inclinado, o parafuso, a cunha etc. De fato, toda

máquina é constituída dessas potências simples, independentemente do disfarce sob o qual elas se apresentam e do modo como são combinadas. Do ponto de vista econômico, no entanto, a definição não tem qualquer validade, pois carece do elemento histórico. (MARX, 2013, p. 548-549).

Partindo do pressuposto de que a técnica carrega um forte elemento histórico, nasce de alguma necessidade ou interesse humano, não podemos pensar a existência das máquinas como algo simples, emergido de uma ação humana espontânea e criativa com sentido neutro. Elas surgem em um determinado contexto histórico, e, com fins específicos, atendendo a interesses também específicos, no caso da Revolução Industrial, a máquina–ferramenta surge num momento de expansão da produção de bens materiais para suprir as necessidades daquele novo modo de produção que conhecemos como capitalismo industrial, com o intuito de otimizar a produção de bens em geral.

É exatamente dessa última parte do instrumento artesanal que a Revolução Industrial se apropria em primeiro lugar, deixando para o homem, além do novo trabalho de vigiar a máquina com os olhos e corrigir os erros dela com as mãos, o papel puramente mecânico de força motriz. (MARX, 2013, p. 552).

É inegável que o desenvolvimento das máquinas e ferramentas modificaram drasticamente as condições de trabalho e produção humana, obrigando os indivíduos a adaptar-se as novas formas de produzir bens. Ainda assim, as máquinas necessitam da ação humana para funcionarem, uma ação intencionada, ou seja, voltada para um fim específico e calculando as eventuais consequências ao realizá-la.

O sistema mecanizado ergueu-se, portanto, de modo natural-espontâneo, sobre uma base material que lhe era inadequada. Ao atingir certo grau de desenvolvimento, ele teve de revolucionar essa base – encontrada já pronta e, depois, aperfeiçoada de acordo com sua antiga forma–e criar para si uma nova, apropriada a seu próprio modo de produção. Assim como a máquina isolada permaneceu limitada enquanto foi movida apenas por homens, e assim como o sistema da maquinaria não pôde se desenvolver livremente até que a máquina a vapor tomasse o lugar das forças motrizes preexistentes – animal, vento e até mesmo água –,também a grande indústria foi retardada em seu desenvolvimento enquanto seu meio característico de produção, a própria máquina, existiu graças à força e à habilidade pessoais, dependendo, assim, do desenvolvimento muscular, da acuidade visual e da virtuosidade da mão com que o trabalhador parcial na manufatura e o artesão fora dela operavam seu instrumento limitado. (MARX, 2013, p. 513).

Por mais dinâmica que seja a produção material, e, por mais sofisticadas que as máquinas-ferramentas tenham se tornado ao longo do tempo, por trás delas está a ação humana, consciente, no sentido do sujeito conhecer e se apropriar dos objetos, ou alienada, no sentido do não conhecer com maior precisão aquilo que de que faz uso.

Na cooperação simples, e mesmo na cooperação especificada pela divisão do trabalho, a suplantação do trabalhador isolado pelo socializado aparece ainda como mais ou menos acidental. A maquinaria, com algumas exceções a serem mencionadas posteriormente, funciona apenas com base no trabalho imediatamente socializado ou coletivo. O caráter cooperativo do processo de trabalho se converte agora, portanto, numa necessidade técnica ditada pela natureza do próprio meio de trabalho. (MARX, 2013, p. 566).

A adesão da classe trabalhadora ao processo de mecanização dos meios de produção que se tornou cada vez mais precarizado e excludente, não se deu por opção própria, mas pela necessidade de adaptação a uma nova ordem, um novo mecanismo.

A máquina-ferramenta é, assim, um mecanismo que, após receber a transmissão do movimento correspondente, executa com suas ferramentas as mesmas operações que antes o trabalhador executava com ferramentas semelhantes. Se a força motriz provém do homem ou de uma máquina, portanto, é algo que não altera em nada a essência da coisa. A partir do momento em que a ferramenta propriamente dita é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma mera ferramenta. A diferença salta logo à vista, ainda que o homem permaneça como o primeiro motor (MARX, 2013, p. 551).

O desenvolvimento técnico e tecnológico experimentado pelos trabalhadores modernos e teorizado por Marx é resultado de uma sequência de transformações econômicas que acabaram por moldar a existência dos indivíduos. A técnica, logicamente, beneficia infinitamente mais os capitalistas, donos dos meios de produção em detrimento dos trabalhadores, entretanto, vale pensar se um trabalhador quando tem acesso a recursos tecnológicos não pode usá-los de modo não alienante.

As TIC's quando empregadas no contexto da educação podem ser compreendidas na perspectiva marxista como máquina-ferramenta que tem como finalidade automatizar o

processo de ensino, ainda que de acordo com a definição de Mendes (2008), seu objetivo também seja tão somente organizar e compartilhar informações agilizando os processos.

Dito isto, podemos extrair do pensamento de Mendes(2008) e do próprio pensamento marxista. A ideia de que sendo elas fruto da ação humana é possível denunciá-las tanto como instrumento de alienação pensá-las ou de emancipação, a depender de seu uso.

Marx, compreende a alienação como a relação conflituosa entre o trabalhador e o produto de seu trabalho; “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (MARX, 2002, p. 122).

O filósofo alemão também faz uma análise sobre a emancipação e a compreende como superação da divisão de classes, e a passagem para uma sociedade onde todos tenham as mesmas condições materiais para se desenvolver com liberdade e consciência suas capacidades, “À emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das potencialidades humanas e à criação de uma forma de associação” seria “digna da condição humana” (BOTTOMORE, 2012, p. 182).

Sintetizando essas duas visões, guardando as devidas proporções, podemos traçar um panorama das vantagens e desvantagens do uso das TIC's na educação e no ensino de filosofia e as possibilidades de, por meio da utilização delas, desenvolver produtos para pensar criticamente, superar o senso comum e as ideias desconectadas do ensino tradicional, a depender da intenção de quem as usa. Na busca de responder essas inquietações o educador brasileiro Paulo Freire (1984) faz uma pertinente colocação.

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana [...] Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. (FREIRE, 1984, p. 6).

Partindo da provocação freiriana, podemos afirmar que a inserção das tecnologias digitais na escola possui motivação política e ideológica. A princípio, é lógico acreditar que elas vêm a favorecer o ensino hegemônico, tradicional e tecnicista como descreve Libâneo (1994):

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de 'recursos humanos' (mão de obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LIBÂNEO, 1994, p. 55-56).

Entretanto, também é possível, a partir do ideário gramsciano pensar o uso das tecnologias na educação de modo contra hegemônico, ou seja, a serviço de uma nova hegemonia, “Filosofias não são criadoras de outras filosofias, mas que elas são expressões sempre renovadas do desenvolvimento histórico real” (GRAMSCI, 1977, p. 1134). Essa hegemonia nova seria a renovação dos ideais da classe dominante, ampliadas para as classes subalternizadas.

Para tanto, é necessário ter em pauta a necessidade de formar professores como intelectuais orgânicos, pessoas que, para além das dificuldades com as quais se deparam no chão da escola sejam capazes de as transformar em motivação.

[...] o professor realmente guia o aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante conversas assíduas acelera-lhe a formação científica, permite-lhe publicar os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente (GRAMSCI, 2006, p. 59-60).

Por si mesmas as TIC's são apenas um conjunto de elementos técnicos, sem vida, porém, a forma como elas serão usadas pelo professor para produzir conhecimento pode determinar sua utilidade para desenvolver sua autonomia intelectual dos jovens.

Evidentemente, esse processo não é simples. Existem obstáculos a serem enfrentados. Para Gesser (2012), é muito comum encontrar professores e alunos dispostos a utilizar recursos tecnológicos, mesmo que não possuam conhecimentos suficientes para tal. Também vários profissionais da educação demonstram resistência as novas tecnologias.

Na linha crítica, Moran (2007) também aponta que “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN, 2007, p. 12).

De fato, ambos têm razão em suas colocações, os professores e alunos têm dificuldade de manusear essas ferramentas e, também, as TIC's não podem ser vistas como a solução para os problemas estruturais da educação. As mesmas, podem ser compreendidas como ferramentas de auxílio no trabalho educativo.

O uso dessas ferramentas, em tese, favorece o ensino tecnicista, pois são fruto do desenvolvimento capitalista e assim devem ser compreendidas. Porém, é necessário analisá-las em todas as suas nuances e perceber que é possível pensá-las como um instrumento de democratização e produção de conhecimentos contra hegemônicos, expandindo-os pela rede de aprendizagem. Conforme Meirinhos (2015):

As redes de aprendizagem digital permitem expandir a aprendizagem escolar muito para além dos seus muros. A interação e colaboração a distância é hoje uma realidade e são necessárias novas abordagens pedagógicas para poder tirar proveito educativo da comunicação e acesso à informação virtualizada. (MEIRINHOS, 2015, p. 3).

Entretanto, também é preciso pensá-las como instrumento de exclusão, devido às imensas desigualdades sociais que estão no cerne da vida brasileira, fazendo com que grande parte das pessoas não tenham acesso a essas mídias ou acesso precário.

A grande questão reside em como lidar com a exclusão digital existente no país, como o Brasil, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo. É certo que a pobreza e o analfabetismo se constituem como problemas que precisam ser sanados com urgência. Mesmo assim, não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre incluídos e excluídos tende a aumentar. (LEMOS *apud* ALONSO *et al*, 2010, p. 16).

Fica evidenciado na fala dos autores acima, a contradição das novas tecnologias na nossa sociedade e, por consequência, nas nossas escolas, e para isso é necessário pensar políticas públicas capazes de superar essa contradição. Sorj e Guedes (2005) apontam que:

As políticas públicas podem aproveitar as novas tecnologias para melhorar as condições de vida da população e dos mais pobres, mas a luta contra a exclusão digital visa sobretudo encontrar caminhos que diminuam seu impacto negativo sobre a distribuição de riqueza e oportunidades. (SORJ, GUEDES, 2005, p. 2).

A implementação de políticas públicas objetivas podem ser o caminho para, se não erradicar, ao menos diminuir a níveis razoáveis a problemática da exclusão, porém, esse é um aspecto que escapa ao controle dos professores e professoras das escolas da rede pública do

ensino médio, pois possuem recursos tecnológicos limitados e é necessário lidar com essa realidade.

Mesmo de posse de recursos tecnológicos limitados é possível, para o professor, pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que proporcione aos alunos um contato mínimo com a técnica, desde que isso seja feito de modo consciente e vise a ampla inclusão. Para De Luca (2004, p. 93) “A inclusão digital deve favorecer a apropriação da tecnologia de forma consciente, que torne o indivíduo capaz de decidir quando, como e para que utilizá-la”.

Esse é o ponto chave da discussão: usar as TIC’s de modo irrefletido, sem objetivos claros, em nada favorece o desenvolvimento da criticidade e tornam as aulas pouco atrativas. É fundamental que os professores pensem essas ferramentas como auxiliares em sua prática docente e na prática discente também, não como substitutas de seu trabalho, é preciso ressaltar que, para o uso das TIC’s o professor precisa dominá-las efetivamente não as assimilar de maneira acrítica, evitando que elas se tornem uma força estranha, colocada em um nível superior ao de quem as utiliza.

Para ser incluído digitalmente, não basta ter acesso a micros conectados à Internet. Também é preciso estar preparado para usar estas máquinas, não somente com capacitação em informática, mas com uma preparação educacional que permita usufruir de seus recursos de maneira plena. (CRUZ *apud* MELO, 2006, p. 5).

Essa preparação do professor pode se dar por meio da formação continuada, através de políticas públicas promovidas por estados e municípios brasileiros e também pela própria experiência empírica, aproveitando os recursos já disponibilizados na escola, experimentando, errando e acertando, porém, se familiarizando para assim perder a insegurança de utilizar e mais que isso, fazer um uso consciente.

É fundamental aprender a lidar com as tecnologias educacionais para tomar ciência dos limites e das possibilidades que elas impõem, claro, que não é possível compreender todo o processo de uma vez, mas pelo menos o elementar dele.

Atualmente, vivencia-se um processo tecnológico cujos resultados ainda são de difícil percepção em sua totalidade e completude. Quando se realiza uma operação financeira diretamente em um terminal de atendimento, por exemplo, implicitamente se executam várias operações, como saques, emissão de extrato bancário, e, por mais simples que seja o conhecimento necessário, os cidadãos já 27 interagem com as Tecnologias da Informação e

Comunicação – TIC's. Diante de situações como essa, aprender a lidar com as TIC's é uma necessidade premente. (ALONSO *et al*, 2010, p. 154).

É importante salientar, para além dessas compreensões, que a técnica não é algo neutro, ela exerce uma função ideológica e conflituosa que estabelece desde sempre uma relação de dependência com o homem.

[...] a técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz. Tendo de realizar-se a si mesmo, pois não encontra pronto e fixado o elenco de comportamentos invariáveis para lhe assegurarem a existência, obrigado a descobrir, na luta travada com a natureza, os meios de vencê-la, para subsistir, encontra tanto nos insucessos quanto nos limitados êxitos um conjunto de dados perceptivos que se converterão em representações corretas das condições exteriores. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 238).

A máscara de neutralidade que a técnica assume diante do ideário moderno nos faz acreditar que a tecnologia se sobrepõe ao ser humano, que acaba por lhe atribuir poderes quase que mágicos. Essa visão equivocada dos diversos recursos técnicos nos afasta do real entendimento deles e nos impossibilita de usá-los de forma consciente.

Ao entender o ambiente de produção científico-tecnológico como separado do contexto social, político e econômico, essa ideia torna impossível a percepção de que os interesses dos atores sociais de alguma forma envolvidos com o desenvolvimento da C&T possam determinar sua trajetória. (DAGNINO, 2008, p. 39).

Reverter à incompreensão que o senso comum tem a respeito do tecnológico não é algo simples, demanda muito reflexão e estudo, entretanto, não é impossível para o professor ou professora. O filósofo italiano nunca negou a força que a hegemonia capitalista exerce sobre o trabalho, seja ele manual ou intelectual, mesmo assim, ele percebe que por dentro da teia hegemônica produzida pelo capital há também espaço para pensar e agir diferente do modo estabelecido.

Na lógica observada por Marx o trabalhador está subordinado à máquina e:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador serve à ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura os trabalhadores constituem membros de um organismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente dele e ao qual são incorporados como apêndices vivos. (MARX, 2014, p. 494).

E completa:

[...] a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. Logo que o trabalhador começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto ao qual não pode escapar. (MARX, 2007, p. 38).

Gramsci se descola do marxismo na medida em que, admite a possibilidade de criar novas concepções de mundo, novas formas de vida e trabalho por dentro da hegemonia capitalista, que não é absoluta e deixa vácuos em meio a sua predominância. E a escola por exemplo, é um espaço para isso, ainda que em sua essência ela forme para o capital; a escola, portanto, se constitui na sociedade capitalista como um dos aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2007).

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

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

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

Para Gramsci “o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, historicamente unificado em um sistema cultural unitário” (GRAMSCI, 1999, p.135). Nessa perspectiva, o conhecimento é capaz de transformar a realidade social por que ele é um elemento chave para a formação cultural e os indivíduos são

capazes de apropriar-se dele para compreender as contradições sociais, a história e as lutas de classe, desde que bem orientados para isso.

Conscientes disso, os professores que assumem uma prática docente contra hegemônica podem utilizar as TIC's como um instrumento auxiliar na produção de conhecimentos contra hegemônicos e das informações necessárias para uma formação humana. Fica claro o caráter político do uso das tecnologias como descreve Belloni (2010) no trecho abaixo:

Implementar ações de mídia-educação significa formar crianças e jovens para se tornarem usuários ativos, criativos e que possam se tornar cidadãos plenos. Cabe aos sistemas escolares promover o uso pedagógico e, conseqüentemente político, de todas as mídias disponíveis na sociedade, em situações educacionais, como ferramentas pedagógicas e objetos de estudo, visando à apropriação criativa e política dessas técnicas para a emancipação do cidadão do futuro. (BELLONI, 2010, p. 327).

Partindo da visão acima, a implementação das novas tecnologias nas escolas não pode ser vista como uma ameaça ao trabalho docente, e sim como uma ferramenta auxiliar na sua função de educar. A técnica está em todas as esferas da vida social e a questão é como vamos usá-la.

Os modos de produção são dialéticos e transformam-se constantemente, as tecnologias é consequência disso. Com isso, não estamos negando que exista precariedade no acesso às tecnologias em nossas escolas, mais aonde chegarem, que sejam usadas de modo consciente por educadores, para que delas se extraiam métodos de informar com consciência crítica e não apenas como um elemento de modernização do ensino. Como Moran (2017) destaca:

Colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para fazer o de sempre -o professor falando e o aluno escutando- com um verniz de modernidade. As tecnologias são mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos. (MORAN, 2007, p. 245).

Da forma como estão sendo utilizadas nas escolas, as TIC's não favorecem a emancipação. Contudo, isso não impossibilita a construção de caminhos para que as classes subalternizadas se apropriem delas para criar conteúdo contra hegemônicos.

Por essa razão, é necessário repensar seu papel para que elas se tornem ferramentas de trabalho efetivas na vida de professores e estudantes. Sem mais do mesmo, e a partir do pensamento gramsciano, é possível pensar nesse sentido.

2.2 As TIC's e o ensino de filosofia: por uma práxis criadora

As tecnologias de informação e comunicação - TIC's chegaram a nossas escolas e em alguma medida se estabeleceram na vida de alunos e professores. O uso das mesmas tem sido cada vez mais, exigido diante do avanço tecnológico que perpassa a sociedade como um todo.

Nesse sentido, é muito importante buscarmos compreender às nuances dessa realidade e estabelecer um diálogo com ela para assim tomarmos uma posição consciente de seu uso em sala de aula. O mais importante dentro desse processo é que alunos e professores não apenas aprenda a utilizar esses recursos, mas pensá-los de forma crítica, sabendo que, quando utilizadas de modo consciente, contribuir para a formação dos homens.

O ensino de filosofia se encontra dentro de um contexto onde o sistema de educação básica é essencialmente tecnicista, onde a educação é enxergada como sem contradições e, voltada para a formação de mão de obra para uma colocação no mercado de trabalho e, também, para a manutenção da ordem dominante. Esse caráter do nosso ensino nos faz acreditar, imediatamente, que a tecnologia está a serviço dos interesses majoritários, pois:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...]. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. (SAVIANI, 2011, p. 12).

A escola é o espaço em que se experimenta essa ideologia empresarial apontada por Saviani, pois a educação tende a ser uma máquina de produzir resultados práticos, objetivos e imediatos. Nesse cenário, pergunta-se: é possível pensar as TIC's como ferramentas para um ensino de Filosofia que, tal como defende Gramsci, seja capaz de promover a saída do senso comum para o bom senso? Como é possível pensar esses recursos didáticos como capazes de favorecer uma práxis mais humanizada?

A primeira vista não parece muito lúcido pensar a partir dessa problematização, entretanto, tomando por base a concepção de filosofia da práxis é possível pensar as TIC'S de forma dialética e atentar para a criação de conteúdos contra hegemônicos.

A técnica não se fez sozinha ela é um produto do trabalho humano e como tal o homem pode usá-la para o bem individual e coletivo. Onde houver uma ferramenta tecnológica a disposição da classe trabalhadora (Sala de Aula, Trabalho) o seu acesso deve ser legitimado.

A Filosofia não é um sistema fechado, ele possui muitas vertentes e muitas concepções em seu cerne. E seu ensino também possui muitas nuances, são muitas as possibilidades de pensar a filosofia em sala de aula. O fazer filosófico não deve ser rígido, ao contrário, é preciso implementar um certo grau de dinamismo e engajamento mútuo e as ferramentas didáticas também fazem parte desse processo.

Assim sendo, podemos pensar o ensino de Filosofia como práxis criadora, no sentido de buscar novas experiências que deem significado ao ensino mesmo partindo de lugares já preestabelecidos. A filosofia é um campo rico para produção da práxis.

O filósofo mexicano Adolfo Vásquez (2009) define o homem como ser criativo, capaz de transformar a si mesmo e a realidade que o cerca. Dessa maneira, podemos afirmar que a prática docente em Filosofia à luz do pensamento do filósofo mexicano, não pode ser concebida como mecanicista, predeterminada e irrefletida.

O conceito de práxis, defendido por Vasquez, nos dá o suporte para pensarmos as possibilidades de criarmos e recriarmos ações, de modo que estas nos desvelem nossa relação com aquilo que lidamos. Vásquez reconhece que as forças produtivas exercem de fato o domínio sobre a produção humana nos tornando desarraigados. Ainda assim, o que há de mais essencial na natureza humana, a sua capacidade criativa e criadora, continua preservada numa clara acepção do pensamento de Marx. Conforme Palazón Mayoral (2007):

Marx ressaltou a visão da humanidade como ativa e criadora, o qual leva com que a prática seja a base e fundamento dos conhecimentos que incidem na produção, e, portanto, alteram a sociedade, a história e a natureza dos indivíduos. Sua celebração da classe trabalhadora, da atividade prática e das 'manualidades' marcaram um giro radical. (PALAZÓN MAYORAL, 2007, p. 334).

Assim sendo, é no mundo da práxis que os indivíduos desenvolvem suas capacidades produtivas tanto materiais, como intelectuais, e, partindo desse ponto é possível pensar em uma filosofia que transforme a realidade. A ideia de transformação, aliás, é o centro da teoria e da prática. De acordo com Vásquez (2002):

Transformar, sim, e em primeiro lugar, mas transformar com base na interpretação, no conhecimento, na teoria. Interpretar, conhecer, teorizar, também, mas em relação com a prática. Dessa maneira, a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo –, mas em virtude de seu nexos com a prática. (VÁSQUEZ, 2002, p. 151-152).

Assim, percebemos que a união entre teoria e prática é o ponto chave para compreensão do funcionamento da ordem vigente. Nesse aspecto Vasquez se aproxima de Gramsci, posto que também acredite nessa união para uma práxis filosófica transformadora.

Deixando claro a posição filosófica de Vásquez, cabe-nos perguntar o que este pensaria da educação? Certamente ele percebe, assim como Gramsci, que o ensino está ligado à hegemonia, que os valores transmitidos em nossa escola estão ligados à cidadania liberal.

Entretanto, é provável que através da práxis educativa seja possível um novo pensar e agir para os trabalhadores, princípio do pensamento do Marx, como retrata Nogueira (1990) sobre a educação:

A educação era para os dois (Marx e Gramsci), uma arma muito importante para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, pois, por ela, o trabalho teria acesso ao saber, adquirindo condições de controlar o processo de produção/reprodução dos conhecimentos científico e técnicos. (NOGUEIRA, 1990, p. 91).

Sendo assim, podemos pensar de forma mais específica o ensino de Filosofia pautado pela práxis criadora, com o intuito de atingir o objetivo acima citado. Além do ensino de Filosofia propriamente dito, procuramos também pensar na união entre ele e as TIC's como instrumento de transformação do ensino de filosofia.

Dentro de um viés tecnicista que é o predominante em nossas escolas esta relação pode ser de fato impensável, reconhecemos aqui este obstáculo. Entretanto, dentro da práxis criadora proposta por Vásquez (2001), e também, em certa medida por Gramsci, e para compreendermos melhor essa ideia vamos procurar estudar sobre a natureza das novas tecnologias implantadas e usadas nas escolas. Levy (2008) defende que:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, as próprias inteligências dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2008, p. 7).

Ao passo que, as tecnologias da informação permeiam as nossas relações cotidianas, modificando a forma como nos relacionamos com o outro, e enquanto educadores, como a nossa prática docente, elas também favorecem a abertura de novas estratégias para o ensino de Filosofia, desde que não usadas de modo alienante.

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências ‘insurgentes’ que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. (CANDAUI, 2016, p. 807).

No contexto do ensino de Filosofia e pela própria dialética defendida por Gramsci a tecnologia não possui vida própria, ela um é produto da ação humana e pode ser usada como elemento de transformação, a depender das circunstâncias nas quais estão inseridas. Cabral (1990) retrata esse pensamento:

O computador não é por si mesmo portador de inovações nem fonte de uma nova dinâmica do sistema educativo. Poderá servir e perpetuar com eficácia, sistemas de ensino obsoletos. Poderá ser um instrumento vazio em termos pedagógicos que valoriza a forma, obscurece o conteúdo e ignora processos. (CABRAL, 1990, p. 141).

O que parece permear o imaginário coletivo é que as TIC’s possuem vida própria, são inquestionáveis e por si só já implementam um tom de inovação ao ensino. E os docentes de filosofia parecem em alguma medida (e aqui não pretendo fazer nenhum juízo de valor), assimilar essa visão.

O surgimento dessas tecnologias é próprio da dinâmica de transformação da base material, dos instrumentos de produção, das relações históricas, que a filosofia marxista já demonstrou fartamente.

Pensando a partir da concepção de práxis criadora de Vásquez (2011), as TIC’s podem ser compreendidas e utilizadas como um instrumento a mais para o ensino de filosofia, a partir de seu uso consciente e de uma visão de mundo crítica desenvolvida pelos atores envolvidos no processo de ensino.

Acreditamos que a técnica, dentro de uma práxis criadora, pode até mesmo ajudar a superar o mecanicismo reinante no ensino. A técnica não pode ser concebida como superior ao homem e como defende Paulo Freire (1975), as coisas podem ser modificadas, com a tomada de consciência e com a ação crítica.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1975, p. 51).

Segundo Vásquez (2002), o homem cria e recria sua realidade, mesmo que de forma inconsciente. Por vezes, é fundamental demonstrar para o homem que a realidade pode ser transformada e aspectos da existência que à primeira vista seriam vistos como desfavoráveis a emancipação dos sujeitos, podem ser revertidos.

No caso das TIC's, no primeiro momento, ao pensarmos o contexto do ensino de Filosofia, poderíamos afirmar que elas não contribuem para um ensino crítico e reflexivo por estarem associadas ao ensino tecnicista, mas de acordo com a práxis filosófica proposta por Gramsci (2001) e também pelo Vasquez (2011) é possível pensá-las e utilizá-las de modo que contribuam para um ensino de Filosofia criativo e dinâmico.

2.3 Limites e possibilidades do uso das TIC's para o ensino de filosofia à luz do pensamento gramsciano.

Pensando o ensino de Filosofia sob a ótica gramsciana, podemos afirmar que esse ensino pode ser um instrumento de elevação do senso comum para o bom senso, dentro de um modelo de educação que prioriza não um método enrijecido, mas que experimente uma práxis dinâmica.

Freire (1976, p. 24) defende que “antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo”. A partir dessa afirmação podemos dizer que, antes de entrar numa sala de aula para ensinar qualquer conteúdo, é necessário contextualizar os educandos a respeito do mundo e de suas constantes transformações.

Nas palavras de Furter (1981), o meio no qual se educa sempre oferece aos educadores e educandos elementos brutos para a prática de educar e estes elementos podem ser lapidados pelos educadores, buscando aproveitar as tecnologias disponíveis nas escolas, de forma

contextualizada, podem favorecer muito o processo de descoberta e valorização dos conhecimentos.

Em uma perspectiva gramsciana podemos pensar o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, ou na aula de Filosofia, de modo emancipador visto que:

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade. (KENSKI, 2010, p. 24).

Gramsci é um dos grandes defensores da palavra. Para ele, o peso das palavras é decisivo na relação entre professor e aluno e a prática pedagógica é uma ação baseada no poder das palavras, que com sua carga potencializam a compreensão do senso comum. Olhando por esse ponto de vista, poderíamos afirmar que Gramsci não concordaria com uso da TIC'S em sala de aula, supondo que sua presença na escola minimizaria o papel do diálogo.

O autor também defende que a escola profissional e o ensino tecnicista acabam por se tornarem reducionistas e reprodutores da hegemonia. O pensador brasileiro Antônio Joaquim Severino (2001, p.301) faz uma crítica contundente nesse sentido.

A ideologia tecnocrática do período pratica um autoritarismo disciplinar intrínseco ao processo de engenharia social que deve comandar todos os aspectos da vida da sociedade. Alicerçada epistemologicamente no mesmo cientificismo positivista, que se julga legitimado pela sua eficácia tecnológica, opera a modernização da sociedade pelo uso da sofisticação técnico-informacional, ao mesmo tempo que, investindo pesado nos meios de comunicação, desenvolve um intenso programa de indústria cultural destinado à formação da opinião pública, banalizando ainda mais os conteúdos do conhecimento disponibilizado para as massas.

Diante do exposto, o uso da tecnologia em sala de aula pode de fato ser visto como mais um incremento para um modelo de educação tecnicista, acrítico e reprodutor dos valores hegemônicos. Entretanto, outro aspecto da filosofia gramsciana pode nos conduzir a outra dimensão da realidade. Vale lembrar que para Gramsci: “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 2001, C11, §12, p. 93), ou seja, cada um de nós pode pensar a realidade partindo de certos limites e possibilidades que se apresentam.

A capacidade de ser filósofo, de pensar de acordo com nossas condições materiais nos dá elementos para uma práxis transformadora.

Assim, se é verdade que podemos encontrar elementos característicos na concepção da vida e do ser humano de cada camada social, é também verdade que estes elementos não constituem um todo estático, imóvel, ao contrário, transformam-se e enriquecem-se continuamente apropriando-se de aspectos das ciências e das opiniões filosóficas que penetram nos costumes da época. O resultado dessa apropriação é refletido diretamente na linguagem dos indivíduos ou dos agrupamentos humanos, e a partir dela é possível avaliar a maior ou menor complexidade de suas concepções de mundo. (GENNARI, 1997, p. 4).

Tomando por base as ideias de Genarri (1997), não há elemento estático na vida social, nada pode ser definido imóvel na sociedade, tudo é passível de ser transformado a depender da nossa capacidade de conscientização. O próprio Gramsci (1991) trabalha com a ideia de sociedade em constante transformação e de que o dinamismo da produção humana e das relações sociais podem ser um estímulo a uma práxis criativa.

Gramsci (1991) defende a ideia de uma escola criativa como finalidade de desenvolver o máximo possível a capacidade de autonomia e espontaneidade dos sujeitos. Nesse modelo de escola.

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

Assim é possível pensar o uso das TIC's na escola no sentido de promover a autonomia e a espontaneidade tendo em vista a chegada da tecnologia ao espaço escolar.

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

A presença da tecnologia na escola não elimina os graves problemas sociais. Isso é uma limitação importante que se apresenta. Contudo, a tecnologia presente no espaço escolar imprime de certo modo, uma imposição em relação ao seu uso.

Embora possa haver divergências quanto à qualidade e à quantidade dos resultados produzidos pelas novas tecnologias, existe uma unanimidade em

reconhecer a inevitável responsabilidade do processo educativo em preparar ou, no mínimo, auxiliar o ser humano nos embates decorrentes dos novos desafios, procurando reduzir o gap entre o que é praticado e as necessidades emergentes dessa reconfiguração estrutural das relações do homem com seu meio ambiente. (LIMA, 2000, p. 59).

Partindo desse pressuposto, não podemos deixar de refletir e buscar entender o papel da tecnologia na escola e na conseqüente formação dos educandos. Assim sendo, Gramsci (2001) não seria contra as TIC's nas escolas, mas defenderia uma reflexão contínua sobre seu papel no modo de produção capitalista.

Acreditamos que a tecnologia em si não é o problema, uma vez que, também é um produto da atividade e criatividade humana e pode ser um fio condutor entre o senso comum e o bom senso, dentro da práxis filosófica.

A filosofia da práxis não busca manter os 'simples' na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2001, p. 103).

O ensino de Filosofia e o ambiente escolar, como um todo, são bastante complexos e se existem empecilhos para uma práxis criativa, pode haver também possibilidades. Gramsci toca em um ponto muito importante para o sucesso ou não da práxis docente e dos métodos utilizados pelos professores em sua prática.

Um estudante torna-se assíduo de um professor, que o encontra na biblioteca, convida-o para casa, aconselha-lhe livros para ler e pesquisas a tentar. Cada professor tende a formar uma espécie de escola própria, tem seus pontos de vista determinados (chamados de teorias) sobre determinadas partes de sua ciência, que gostaria de ver defendidos por seus seguidores ou discípulos. (GRAMSCI, 2006, p. 59).

Nesse contexto se é possível criar uma escola própria, é possível também usar a técnica como aliada nessa escola. Existem TIC's que estão ao alcance da maior parte dos estudantes, como o computador, por exemplo.

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto

(tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros. (MORAN, 2000, p. 44).

Como um defensor da palavra e da apropriação de seu sentido para o desenvolvimento da práxis educativa, Gramsci não defenderia a substituição da palavra, do educar, do intelectual orgânico, pela tecnologia, provavelmente aceitaria as TIC's como mais uma ferramenta pedagógica importante na vivência entre os sujeitos do processo de ensino.

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77).

Através do auxílio das novas tecnologias podem-se desenvolver experiências mútuas no ensino de Filosofia que podem fomentar a criatividade do estudante, auxiliá-lo nas pesquisas, na busca de imagens, no conhecimento de diferentes autores e na produção de materiais úteis para a aula.

Essas contribuições são importantes para a formação crítica dos indivíduos, através do contato que a tecnologia pode oferecer com um conteúdo diferente. Nesse sentido ela não limita o processo de interação, ao contrário fomenta-o.

As tecnologias são uma ferramenta de trabalho. Trazem consigo alguns elementos que facilitam o acesso às informações diversas, mas não substituem o diálogo, as discussões, as ideias. Nessa perspectiva, acreditamos ser possível o uso não alienante da técnica, tendo em vista que, ela não elimina a relação essencial entre educadores e educandos, o que é imprescindível no pensamento gramsciano.

Nesse momento, entra a filosofia da práxis com suas possibilidades de transformar o senso comum em bom senso, em mudar o sentido de cidadania para poucos, para a cidadania ampliada a todos os agentes da sociedade. Nessa linha de pensamento é importante considerar as ferramentas tecnológicas.

CAPÍTULO III

ENSINO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ADVENTO DA PANDEMIA (COVID-19)

3.1 Ensino a Distância: um breve histórico e reflexão

A educação a distância seguiu no Brasil a mesma trajetória que a fez emergir no contexto mundial, a partir da expansão dos meios de comunicação de massa, muito embora alguns autores como Golvêa & Oliveira (2006) reportem o início do que já se caracterizava como educação a distância as epístolas de Paulo divulgadas na Ásia Menor.

A outros relatos também do que já poderia ser caracterizada como o início do ensino a distância já na Grécia Antiga, tal como descreve a página *online* do portal da cátedra da UNESCO, ligada à Universidade de Brasília.

Inicialmente na Grécia e depois em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo de correspondência. As cartas que transmitiam conteúdos pessoais e coletivos juntavam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente se destinavam a instrução. (UNB, 2010, p. 1).

Esse registro é importante para que possamos pensar essa modalidade de ensino de forma mais ampliada, como algo que do ponto de vista empírico sempre esteve presente no desenvolvimento do conhecimento ocidental. “A Educação à Distância não surgiu no vácuo” (KEEGAN, 1991, p. 11).

Do ponto de vista institucional, inúmeros autores e aqui destacamos o pesquisador brasileiro José Roberto Moreira Alves (1994) defende a ideia de que a educação a distância propriamente dita, aparece no século XV com o advento da impressão, que certamente foi decisiva para a ampliação das novas formas de comunicação e proliferação do conhecimento.

Bem mais recentemente, ingressamos na Idade da Imprensa. Podemos fixar um tempo exato (1455, na cidade alemã de Mainz). Embora aproximações grosseiras da imprensa possam ser encontradas em épocas mais recuadas da história, o primeiro livro foi produzido por uma prensa que usava tipos móveis fundidos em metal, apenas poucas décadas antes de Colombo realizar sua famosa viagem. Quase da noite para o dia a tecnologia disseminara-se pela Europa toda. De lá partiu para outras partes do mundo e revolucionou a maneira pela qual desenvolvemos e preservamos nossa cultura. (DEFLEUR, 1993, p. 24).

A partir desse marco, as formas de educação também se transformam e a modalidade EaD vai se instituindo pelas diversas universidades do mundo. Como exemplos, podemos destacar:

- 1829 – na Suécia é inaugurado o Instituto *Liber Hermondes*, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância;
- 1840 – na Faculdade *Sir Isaac Pitman*, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa;
- 1856 – em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência;
- 1892 – no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes;
- 1922 – inicia-se cursos por correspondência na União Soviética

Fonte: (GOUVEIA, OLIVEIRA, 2006).

A partir desses exemplos, notamos que a expansão do modelo EaD foi se dando gradualmente até se consolidar no século XX, com o surgimento de novas formas de comunicação como a internet.

A EaD não constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem totalmente nova. Na verdade, o que se observa é a renovação do conceito pelo emprego de tecnologias e pelo avanço da informática na educação. (RIBEIRO, 2014, p. 10).

No Brasil, os primeiros registros documentais relativos ao ensino a distância datam do início de século passado com a fundação do Jornal do Brasil em 1904, onde era oferecida por correspondência o curso em datilografia e desde então esta modalidade de ensino se desenvolveu largamente.

Apesar da expansão e do surgimento de várias instituições que oferecem essa forma de ensino ao longo do século XX, o processo de regulamentação se deu de forma tardia, no início dos anos 1990.

Os primeiros programas formais, criados sob a ótica da regulamentação da década de 90, eram voltados para a formação continuada de professores da rede pública. São exemplos dessas iniciativas o Projeto Nave, em São Paulo (Almeida, 2001); o Projeto Virtus, em Recife. (Neves; Cunha, 2002); o Projeto do Nied Unicamp, realizado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá. (VALENTE, 2000 *apud* MUGNOL, 2009, p. 344).

A regulamentação tardia, talvez tenha atrapalhado o processo de compreensão do que o ensino a distância de fato representa.

O que diferencia o Brasil de outros países é que, aqui, a Educação a Distância ficou por muito tempo restrita a iniciativas de educação supletiva ou de formação profissional de nível básico. Por muito tempo vigorou uma falsa crença de que não se poderia fazer ensino regular a distância. (FRANCO, COSTA, FÁVERO *et. al.*, 2006, p. 2).

De início os cursos a distância em nosso país estavam voltados para o aperfeiçoamento profissional e não se pensava utilizar essa metodologia como linha auxiliar na formação básica. A ideia de ampliar os nortes da EaD fica regulamentada com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino.

Conforme o Art. 87, nos incisos II e III, LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996, p. 64), lê-se:

II - prover cursos presenciais ou à distância para atender os jovens e adultos com pouca escolarização.

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

O Art. 2º do Decreto n.º 2494/98, reforça a ideia:

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim. (BRASIL, 1998, s/d.).

Com esse marco regulatório a EaD se torna uma realidade na nossa educação básica e assim começam as discussões sobre a sua forma, seu conteúdo e como ela pode ser importante para a formação dos estudantes brasileiros, não no sentido de substituir o ensino presencial, isso seria algo impensável diante das condições sociais que temos, mas como uma opção para fazer a educação chegar a vários outros espaços onde o ensino presencial tem dificuldade de chegar.

O ensino presencial, o movimento dialético de compreensão dos conhecimentos que se dá no convívio com o outro é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico. Entretanto, as sociedades se transformam e com o desenvolvimento tecnológico novas necessidades e possibilidades se apresentam.

A Educação à Distância, assim como toda a Educação, encontra-se necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza, sendo considerada, sempre, como uma prática social de natureza cultural. A Educação à Distância não deverá ser pensada como algo a parte da organização de ensino, mas como uma modalidade de educação que, em função de suas peculiaridades espaço-temporais, dos tipos de mídias e recursos tecnológicos utilizados e de suas características contextuais, requer a organização de um sistema que ofereça ao aluno as condições necessárias para que o mesmo efetue sua formação. (BRASIL, 2002, p. 101).

A metodologia EaD de ensino ganhou força de fato com o surgimento da internet, dos computadores e outras ferramentas tecnológicas que tem transformado radicalmente a forma de comunicação dos indivíduos. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) aplicadas à educação e Ensino a Distância (EaD) estão estreitamente ligadas e estes laços são indissociáveis. Por educação a distância podemos compreender de acordo com Moran(2002):

[...] é um sistema de ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002, p. 1).

Na visão de Moran, o ensino a distância, mesmo separando fisicamente o professor e os alunos, pode propiciar condições favoráveis de ensino/aprendizagem, desde que, as ferramentas tecnológicas sejam adequadas para as necessidades presentes. Moore e Kearsley (2008) concordam e vão conceituar a EaD como:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, KEARSLEY, 2008, p. 2).

Assim como Moran, Moore e Kearsley também apontam para a relação intrínseca entre EaD e TIC's onde uma depende da outra para se consolidar e se expandir de forma a alcançar, os lugares mais distantes.

Todavia, não podemos ter uma visão simplesmente acrítica da educação à distância, ressaltando apenas as suas potencialidades no sentido de expansão do ensino; a mesma apresenta alguns aspectos questionáveis como retrata Silva (2002):

A educação à distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade dos anos 90, especialmente a do Estado e da educação superior. (SILVA, 2002, p. 26).

O autor chama a atenção para um aspecto importante. Levando em consideração a aplicação desse método no âmbito do ensino superior, se pensarmos a nível de ensino básico, como podemos refletir sobre a EaD em sua essência e se a mesma pode atingir por meio de tecnologias um resultado digno no que diz respeito à formação escolar? Silva (2002) contesta sua efetividade.

Em acréscimo, a mediação feita através do ‘barato e acessível sistema tecnológico’ não permite que os sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo desenvolvam nas mesmas relações sociais. Isso reduz ainda mais a possibilidade de uma formação humana, que contribua para a complexificação da sociabilidade dos sujeitos e da própria sociedade em geral. Torna as ações instrucionais à distância instrumentos para uma adaptação de sujeitos a sua própria realidade, sem dar-lhe a chance de formar-se para além dos ‘saberes’, na troca que se estabelece na prática social, no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. Isso é centralizada mente imposto ao sujeito do processo de ensino-aprendizagem, colocando-o numa posição passiva, violentando sua forma de ser, sem que ele tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição, a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo. (SILVA, 2002, p. 26).

É preciso atentar que, da mesma forma como a EaD pode proporcionar um maior alcance e chegar a lugares onde o ensino presencial, por diversos motivos, não chega esta:

[...] vem sendo apontada como uma alternativa eficaz para atender à grande demanda por educação inicial e continuada de nosso país, à medida que abre possibilidade para aqueles que não puderam frequentar a escola, além de propiciar permanente atualização dos conhecimentos que são gerados em grande quantidade e em uma velocidade cada vez maior dia a dia. (CRUZ *et al.*, 2009, p. 1).

O ensino EaD também apresenta desvantagens e limitações que nos permitem desconfiar de que ele está sendo implementado, de fato, para favorecer o ensino tecnicista e os interesses mercadológicos. Por essa razão, é necessário estarmos atentos, à EaD como forma de suprir a ausência da escola em lugares de difícil acesso e como paliativo para auxiliar aqueles

que em idade correta não puderam frequentar a escola para obter sua formação básica é algo razoável, mais não podemos aceitá-la como meio de substituição do ensino presencial.

De toda sorte, a grande demanda por educação é uma realidade e a EaD vem marcando cada vez mais o terreno educacional no nosso país. Para Preti (1996, p. 16):

A crescente demanda por educação, devida não somente à expansão populacional como sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade.

E Mota (2007) completa:

A educação a distância está crescendo vertiginosamente, atendendo a todos os níveis de ensino. O acréscimo da demanda reforça a ideia de que é uma modalidade de ensino capaz de transformar o processo educacional no país.

De fato, a educação a distância tem transformado o processo educacional como um todo, o problema é como vamos lidar com essa questão daqui para frente. É preciso muita reflexão e muito preparo para não se deixar alienar por uma forma de ensino e aprendizagem que venha agravar nossos problemas no campo da educação.

Vale investigar, até que ponto, nós, professores estamos aptos a trabalhar com a técnica numa perspectiva crítica e também saber, para quem e como estas mudanças estão sendo significativas e se elas podem representar de fato a produção de conhecimento crítico e a possibilidade de novas experiências de aprendizagem que façam diferença na vida do indivíduos.

3.2 Ensino remoto: conceito e diferença em relação a EaD

Em termos conceituais Arruda (2020, p. 9-10) vai definir o ensino remoto emergencial (ERE) como:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*.

Essa modalidade de ensino, como deixa claro o autor, somente é adotada em épocas de crise para atender aqueles que de nenhuma forma podem deixar de estudar. O ensino remoto é uma metodologia que se divide de duas formas distintas.

Atividades virtuais síncronas

Nesse processo os estudantes participam das atividades propostas em tempo real, por meio de plataformas digitais. As *lives* e *videoconferências* são um exemplo desse modelo.

Atividades virtuais assíncronas

Nesse outro processo, as atividades propostas não precisam ser realizadas em tempo real, os estudantes podem realizá-las a qualquer momento com total flexibilidade. As *videoaulas gravadas*, *os blogs* e *os e-mails* são exemplos dessa prática.

Figura 1 - Arte definindo os conceitos de atividades síncronas e assíncronas



Figura 1 Fonte: <https://proec.ufabc.edu.br/>

Assim como na modalidade de ensino a distância - EaD o ensino remoto emergencial se dá por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC'S, o que facilmente nos leva a confundí-las. Para esclarecer essa questão, Arruda (2020) estabelece as diferenças entre ambas:

A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial. (ARRUDA, 2020, p. 9).

E Belloni (2020) a respeito da EaD define:

A EaD é uma modalidade de ensino, ou seja, deve ser compreendida como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Seus principais elementos constitutivos (que a diferenciam da modalidade presencial) são a descontiguidade espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição. (BELLONI, 2002, p. 156).

Enquanto o ensino remoto emergencial é colocado em prática, fundamentando no planejamento feito para o ensino presencial, adotando algum tipo de tecnologia para atender uma demanda específica, o ensino EaD é institucionalizado, com regulamentação definida pelos órgãos competentes, com formas de aplicação e avaliação previamente definidas.

Os professores e também tutores são treinados para fins de mediar a aprendizagem por meios de plataformas digitais já definidas, existem políticas de acesso para os estudantes. A EaD possui características próprias e estruturais que determinam um percurso definido para o ensino e sua aplicação se dá sem muitos sobressaltos.

Já o ensino remoto, por sua característica emergencial, também se apropria das TIC's para mediação didático-pedagógica. Porém, sem uma regulamentação própria, cada instituição define os critérios de aplicação de conteúdo, métodos de aprendizagem e avaliação. A formação docente costuma ser rápida e vaga. Nesse aspecto, as dificuldades do ensino remoto são bem maiores que a EaD.

Por essa razão precisamos compreender o ensino remoto como uma medida emergencial diante de uma crise como a sanitária que estamos vivenciando como nesse momento de pandemia. Entretanto, mesmo tendo consciência das limitações do ensino remoto, é preciso reconhecer que ele se faz necessário nesse momento.

No contexto as aulas síncronas possibilitam, o que a EaD não necessariamente faz, a atuação de professores e alunos em tempo real, mesmo distantes fisicamente. Nessa situação, é possível construir uma atividade colaborativa em que os estudantes possam estabelecer uma

relação de confiança, pertencimento e afetividade em relação aos professores, para juntos continuar os estudos. Palácios (2001) acentua que:

O sentimento de pertencimento, elemento fundamental para a definição de uma Comunidade, desencaixa-se da localização: é possível pertencer à distância. Evidentemente, isso não implica a pura e simples substituição de um tipo de relação (face-a-face) por outro (a distância), mas possibilita a coexistência de ambas as formas, com o sentimento de pertencimento sendo comum às duas. (PALÁCIOS, 2001, p. 07).

Nessa perspectiva, a educação a distância ou o ensino remoto limitam a relação dialética em alguns aspectos, mas permitem que o professor esteja com os estudantes interagindo e ajudando diante das dificuldades que se apresentam, principalmente, pelas atividades síncronas.

No ensino remoto emergencial (ERE) a participação do professor é tão fundamental quanto na sala de aula convencional. Segundo Rigo (2007), um educador em um contexto tão extraordinário como o que vivemos pode depositar toda confiança no seu educando e acreditar nos esforços que ele faz para entender sua realidade. Bissoto e Miranda (2012) concordam que:

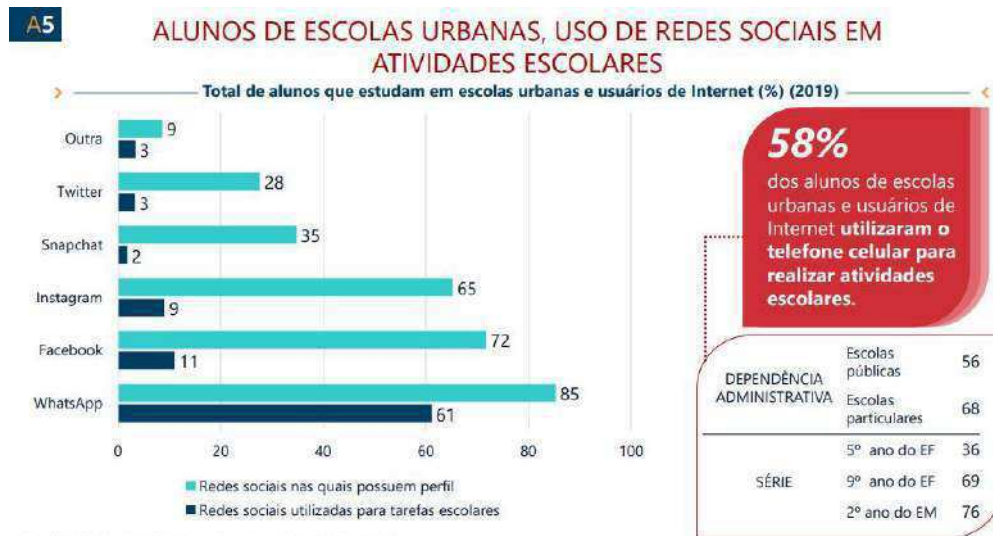
A escuta atenta destas vozes, o colocá-las em diálogo, levantando a discussão de suas contradições e ideologias, é fundamental para que tenhamos uma tessitura da realidade mais crítica e emancipatória. É por meio desta discussão que a educação para a autonomia é possível. (BISSOTO, MIRANDA, 2012, p. 49).

Tomando por base essa linha de pensamento, demonizar o ensino remoto pode criar uma barreira entre o aluno, o professor e a escola. Apesar de muitas vezes nos depararmos com condições muito precárias de acesso a ele.

Muitas escolas, sobretudo públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas e AVAs, professores e professoras com formação adequada para trabalhar com a modalidade, não estando, assim como os estudantes, aptos para essa alternativa. (CAMPANHA, 2020, p. 3).

A descrição acima é incontestável, principalmente, nas áreas mais carentes de nossas cidades, mesmo assim o ensino remoto chega a muitos alunos e dessa maneira podemos aproveitar alguns recursos disponíveis e trabalhar o ensino de maneira crítica. Apesar da precarização, o acesso à internet democratizou-se no Brasil, conforme os dados abaixo:

Figura 2 - Gráfico sobre as TIC's na escola, pesquisa de 2019.



Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/panorama-do-uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira>

Mesmo com variadas condições de acesso, ainda há uma grande resistência ao uso da internet e outras ferramentas tecnológicas no ensino. Muitos educadores não percebem que as TIC's podem promover um ensino e crítico através da produção de conteúdo contra hegemônico. Gadotti (1998) afirma:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar o poder da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar as mentes. Trabalhamos ainda com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens [...]. É preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar – a capacidade de pensar – em vez de desenvolver a memória. A função da escola consiste em ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar a linguagem, inclusive a linguagem eletrônica. (GADOTTI, 1998, p. 304).

a partir da fala de Gadotti(1998) podemos apreender que ,o período remoto pode ser muito importante para o domínio da linguagem tecnológica e com isso utilizá-las de modo construtivo e autônomo para ampliar os horizontes sobre a compreensão do real. Conforme Moran (2006, p.72), “Formar para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo” .

Dessa forma, acreditamos que o ensino remoto não pode ser visto como algo desastroso. Ele é necessário em casos excepcionais e ao lado das tecnologias podem fornecer novos significados para os agentes envolvidos no processo educativo. Como Daroda (2012) especifica em sua fala:

As tecnologias, enquanto fontes de interação, informação, sociabilidade e estímulo, proporcionam novas formas de convívio, novas possibilidades de performances e estímulos visuais, criando novos espaços e novas formas de vivenciá-los, alterando seus usos e significados. (DARODA 2012, p. 103).

Em suma: as dificuldades existem com o ensino remoto e com as tecnologias. Entretanto, é possível pensar esses recursos à luz de uma práxis educativa transformadora que ajude os alunos a conhecer e se apropriar desses meios de modo significativo e não alienado. O ensino remoto não pode substituir a sala de aula e a escola, a tecnologia não pode substituir o professor, mas pode servir como ferramenta de auxílio para produção de conteúdo significativo para a realidade.

3.3 O advento da pandemia e seu impacto na rede pública estadual de ensino no estado da Paraíba.

O ensino remoto não é exatamente uma novidade, já tendo sido utilizado em casos excepcionais. Mas, com o advento da pandemia COVID-19 que afetou o mundo inteiro, no final de 2019 e com a declaração da Organização Mundial de Saúde – OMS no dia 11 de março de 2020 do estado de pandemia, ele foi estabelecido como solução para se continuar com o processo educacional, mesmo em época de reclusão diante do novo vírus.

O isolamento social foi a melhor saída defendida pelos cientistas para evitar a proliferação do vírus e a contaminação em massa, medida mais sensata a ser tomada diante da calamidade pública se viria se instaurar.

Diante da pandemia, o ensino remoto foi visto pelos diversos sistemas educacionais do Brasil e do mundo como a solução mais plausível para que os jovens e crianças permanecessem estudando em casa, tendo sido implantado às pressas, no caso de estados e municípios brasileiros.

No âmbito da rede pública estadual de ensino do Estado da Paraíba, a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - SEECT/PB (2020) estabeleceu a seguinte portaria normativa:

PORTARIA nº 418 João Pessoa, 17 de abril de 2020.

Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências

Considerando o Decreto Estadual no 40.128 de 17 de março de 2020, que determina o recesso escolar em toda Rede Pública Estadual de Ensino no período de 19/03/2020 até 18/04/2020; [...].

No primeiro momento, foi decretado o recesso escolar por trinta dias e tanto alunos como professores foram orientados a permanecer em casa mantendo o distanciamento social. Nesse momento, aguardava-se o desenrolar da pandemia, que veio a se agravar. Mediante a inviabilidade do retorno às aulas presenciais foi estabelecido o ensino remoto em caráter excepcional.

Considerando os termos da Resolução CEE/PB no 120/2020, que orienta o Sistema Estadual de Educação em relação ao regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares, assim como dos calendários escolares, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, no âmbito da Rede Estadual Pública de Ensino da Paraíba, o regime especial de ensino, para fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação em vigor.

Parágrafo único. O regime especial de ensino terá início no dia 20 de abril de 2020 e se manterá enquanto permanecerem as medidas de isolamento social previstas pelo Poder Executivo Estadual, na prevenção e combate ao COVID-19. (PARAÍBA, 2020, s/n.).

Mediante a implantação de atividades remotas, a SEECT/PB criou a plataforma *Paraíba educa* com um conjunto de aplicativos disponíveis para o ensino remoto.

Figura 3 - Ilustração da plataforma Paraíba Educa



Figura 2: Fonte: <https://sites.google.com/prod/see.pb.gov.br/pbeduca>

Essa plataforma permitiu a regulamentação do ensino remoto via os aplicativos *Google Sala de Aula* e *Google Meet*, *TV Paraíba Educa*, bem como propiciou aos docentes da rede estadual um curso de capacitação *online* para o gerenciamento das ferramentas digitais e do ensino. Apesar de ser um curso de curta duração (20 h/a) a iniciativa ajudou de alguma forma os educadores a manusear o *Google Sala de Aula*, principal ativo do ensino remoto.

Figura 4 – Interface do Google Sala de Aula

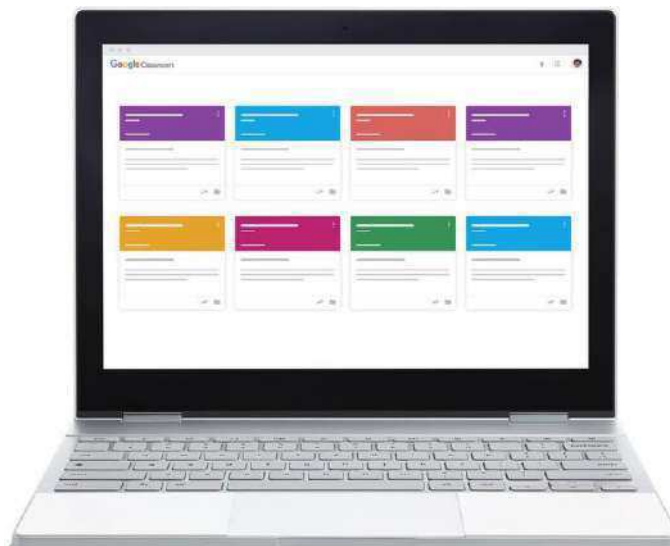


Figura 3: Fonte: https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/classroom/?modal_active=none

Ressaltamos que, os cursos de formação para professores são sempre importantes e necessários, mas, feitos de forma apressada não ser parecem capazes de surtir o efeito desejado que é o uso adequado das TIC's. Essas ferramentas, não são em si uma novidade dentro das escolas, mas uma coisa é o professor usá-las pontualmente, outra coisa totalmente distinta é

elas passarem a ser usadas o tempo todo. Essa nova realidade requer um letramento digital mais incisivo dos professores. Buzato (2007) relata:

A apropriação de uma tecnologia, seu uso, transformação e aplicação em favor de interesses e necessidades individuais e comunitárias requer muito mais do que a capacidade de codificar e decodificar mensagens mediadas por um determinado código e por determinados dispositivos técnicos. (BUZATO, 2007, p. 145).

Porto (2006, p.44) complementa que “A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico”. É preciso chamar à atenção do poder público em relação a formação docente para o uso de novas tecnologias, pois permeia o imaginário social que as TIC’s são interessantes no contexto educacional por “modernizarem” à educação e que basta ao professor realizar um curso de curta duração para que se resolvam questão formativa.

Essa ideia é equivocada, o bom proveito do uso das tecnologias no ensino depende de uma formação contínua e consistente, o que falta ainda às redes públicas de ensino e que deve ser reivindicado pelos professores. Pretto (2004) chama a atenção para esse aspecto:

Se não forem dadas as condições adequadas, os professores não terão como enfrentar esse enorme desafio. Precisamos de políticas públicas que considerem o professor e a professora, diferentes entre si e entre todos, como sujeitos capazes de liderar todo o processo escolar. (PRETTO, 2004, p. 2).

A fala de Pretto (2004) faz sentido e corrobora com o que pensamos, com o ERE implementado às pressas e muitos professores sem conhecimento aprofundado sobre as ferramentas tecnológicas que utilizam, fica muito difícil implementar um ensino efetivo.

De toda forma, os professores da rede estadual pública da Paraíba estão desenvolvendo suas atividades pedagógicas via *Google sala de aula*, como ferramenta principal como já foi mencionado anteriormente, além de outros aplicativos como o *Google Meet* e *Whatsapp*.

Em relação aos estudantes, o acesso ao conteúdo e atividades tem se dado principalmente via *Google sala de aula*, também *Wathssap* para aqueles que não possuem acesso à *internet*, aqueles impossibilitados de assistir aula via *google meet* podem acessar a *TV Paraíba educa*, e realizar atividades através de portfólios elaborados pelos professores, impressos e entregues na própria escola, em dias específicos para esse tipo de atendimento.

Sampaio (2020, p. 06) pondera que:

Tais atividades podem ser ofertadas tanto no meio digital como no físico, envolvendo plataformas distintas, tais como vídeo aulas, redes sociais, suportes virtuais, programas de televisão ou rádio, ou mesmo pela adoção de materiais didáticos distribuídos em formato impresso, entre outras modalidades.

Todas as ações relativas ao auxílio dos estudantes são orientadas pelo plano estratégico escolar desenvolvido por cada escola, de acordo com suas especificidades como dispõe a Portaria nº 418 de 17 de abril de 2020:

VII - Às unidades escolares:

a) Elaborar e implementar o Plano de Ação Estratégico Escolar, em conformidade com o Art 4º desta Portaria, sistematizando as ações pedagógicas e administrativas a serem adotadas durante o período de excepcionalidade [...]. (PARAÍBA, 2020, s/d.).

Essa relativa autonomia, favorece a escola e, ao corpo docente, a adaptar o uso dos recursos disponíveis de acordo com as peculiaridades de cada comunidade. Assim é possível estabelecer formas digitais e impressas de conteúdos e atividades e disponibilizar ao alunado. Nesse caso a experiência do docente em relação ao meio que ele desenvolve seu trabalho se revela muito importante. Conforme destaca Tardiff (2002):

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. (TARDIFF, 2002, p.48).

Em condições tão adversas e inusitadas como o ato de ensinar remotamente, diante de uma pandemia tão grave, valorizar a experiência e respeitar a autonomia é a única saída para que o trabalho docente consiga atingir um mínimo de êxito.

É sempre necessário ressaltar que, para além de disponibilizar os diversos recursos tecnológicos é preciso valorizar a relação dialética do professor com o aluno, essa relação é mais importante em qualquer regime de ensino e determinante para uma formação transformadora, crítica e criativa.

Figura 5: Meios de acesso às plataformas de ensino remoto na Rede Estadual de Ensino Público da Paraíba.



Figura 4 - Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/>

Figura 6: Imagem do canal de TV disponibilizado para o ensino remoto



Fonte: <https://www.paraibaradioblog.com/2020/07/10/iniciativa-do-governo-do-estado-tv-paraiba-educacao>

Outra forma de garantir que professores e alunos acessassem à internet foi a disponibilização de um pacote de dados móveis pagos pelo governo estadual, acessível pelo aplicativo *PB educa*.

Todas essas ações revelam que, de modo geral, o acesso aos meios digitais na educação está dado. Por esse motivo, é possível, mesmo diante das limitações do ensino remoto utilizá-

lo para favorecer uma aprendizagem dinâmica, abrindo campo para novos espaços para construção de uma práxis educacional crítica e ativa.

Na práxis, o pensamento e a ação (a teoria e a prática) guardam entre si uma relação dialética; devem entender-se como mutuamente constitutivos em um processo de interação por meio do qual o pensamento e a ação se reconstróem permanentemente, no centro do processo histórico vivo que se manifesta em toda situação social real. (CARR, KEMMIS, 1988, p.51).

Tonet (2005) completa que o professor pode agir estrategicamente na construção de uma educação emancipadora. Assim sendo, as TIC,s e o ERE não podem ser vistos pelos docentes como um problema em si, ambos jamais substituirão a escola, o professor e a sala de aula. Mas, diante da necessidade de conviver com os mesmos é possível extrair as potencialidades existentes para interagir e criar uma rede de comunicação pautada no afeto e na contribuição mútua de conhecimentos. Conforme Nóvoa (1997) justifica:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1997, p. 26).

A partir dessa visão sobre o ensino remoto e as tecnologias na educação, pode nos ajudar a reconstruir o conceito de tecnologia no ensino e reivindicar condições de trabalho melhores para docentes e discentes e desmistificar a ideia de que a tecnologia pertence somente as camadas sociais abastadas da sociedade. Saviani (1994, p. 160-161) demonstra que:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedades privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em ‘doses homeopáticas’, apenas aquele mínimo para poder operar a produção.

Quando, de alguma maneira, demonstramos resistência à tecnologia na nossa atividade docente e não procuramos ajudar nossos alunos a utilizá-las, a se apropriarem de sua linguagem,

podemos estar fortalecendo o ideal da classe dominante, como bem relata Saviani. A tecnologia é uma produção do trabalho-humano e não é justificável que a classe trabalhadora não possa usufruir minimamente dela para estudar e comunicar-se com a sua comunidade. Pinto (2005) destacada que:

A compreensão da tecnologia só pode ser verídica quando se funda sobre a noção de historicidade constitutiva do homem, e conseqüentemente do trabalho. (PINTO, 2005, p. 243).

Portanto, tomar ciência da historicidade da técnica pode nos ajudar a perceber o quanto conhecê-la e utilizá-la é fundamental dentro das novas construções sociais, sem com isso, deixar de estabelecer uma crítica, sempre que necessário.

Sevcenko (2001, p. 17-18) aponta:

A crítica, portanto, é a contrapartida cultural diante da técnica, é o modo de a sociedade dialogar com as inovações, ponderando sobre seu impacto, avaliando seus efeitos e perscrutando seus desdobramentos. A técnica, nesse sentido, é socialmente conseqüente quando dialoga com a crítica. O problema, assim, não é nem a técnica e nem a crítica, mas a síndrome do loop, que emudece a voz da crítica, tornando a técnica surda à sociedade.

Pinto (2005, p. 262) enfatiza que:

Quando, conforme acontece na época atual, a tecnologia se revela ambivalente, sendo ao mesmo tempo o esteio e a arma da dominação, na mão do senhor, e a esperança de liberdade e o instrumento para consegui-la, na mão do escravo, a revelação desta duplicidade fere, como uma aberração, os princípios mais sólidos do pensar formal, não encontra explicação, torna impossível configurar qualquer conceito lógico da tecnologia e leva a crer na intervenção de agentes anímicos irracionais.

Partindo das referências acima citadas, a crítica é indispensável para evitarmos arroubos quanto à técnica, partindo dela podemos construir caminhos possíveis para criar as condições de um uso emancipador, produzindo conteúdos significativos para compreensão da realidade.

Como bem colocou Pinto (2005), é muito difícil definir o que é de fato a tecnologia e sua própria essência, qualquer movimento nesse sentido, pode ser precipitado. O certo é que as TIC's estão presentes no ensino remoto, nas escolas públicas de ensino e investigar como os

professores enxergam seu uso é um passo importante para ampliar essa reflexão e apontar um norte sobre a produção do saber.

3.4 As TIC's e exclusão digital: uma crítica necessária

Face às questões aqui colocadas, até o presente momento, é importante atentar para um aspecto extremamente preocupante na vida escolar, que também é um fator de angústia e preocupação para pesquisadores, professores e estudantes. Trata-se da exclusão digital.

Em nosso país, costumamos definir o termo exclusão digital como a falta de acesso aos diversos meios digitais: computadores, internet, *tablets*, laptops e também a falta de capacidade de manuseá-los de forma efetiva quando estes estão disponíveis para utilização.

O duplo aspecto do problema revela o quão urgente se tornou essa discussão, uma vez que, no contexto de pandemia em que vivemos, a solução para o ensino foi colocada nas ferramentas digitais, evidenciando a exclusão que permeia nossa sociedade.

A grande questão reside em como lidar com a exclusão digital existente no país, como o Brasil, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo. É certo que a pobreza e o analfabetismo se constituem como problemas que precisam ser sanados com urgência. Mesmo assim, não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre incluídos e excluídos tende a aumentar (LEMOS apud ALONSO et al, 2010, p. 16)

Nessa perspectiva, é preciso refletir como essas tecnologias tem chegado às escolas e como elas foram implementadas no ensino remoto para entender o processo de exclusão. Historicamente, sempre houve reclamações por parte da comunidade escolar e pesquisadores sempre demonstraram a forma precária como as tecnologias chegaram as escolas, sem planejamento prévio e com uma limitada estrutura de formação para os professores.

A pressa em “modernizar” o ambiente escolar com recursos tecnológicos revela a percepção de que a presença é suficiente para melhorar o ensino e aprendizagem, o que representa um equívoco. Como relatam Sorj e Guedes(2005):

A posse do computador [...] está também associada a um componente intangível: a disseminação de uma cultura de valorização da informática associada em especial à noção de que seu domínio é condição de emprego e sucesso na educação. (SORJ e GUEDES, 2005, p. 1).

Essa ideia de modernização, muito difundida no senso comum brasileiro, não condiz com nossa realidade social e educacional, é um engano pensar na aplicação das TIC's como instrumentos puramente inovadores. Para que elas se tornem elementos inclusivos no ensino é preciso além de garantir acesso universal promover, através de seu uso conteúdos de caráter crítico e reflexivo, garantindo que os filhos da classe trabalhadora possam desenvolver suas potencialidades.

[...] mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente mantendo-se senhor de seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato (LEMOS, 2011, p.19).

Superar a visão de elemento modernizador do ensino e promover a produção de conhecimento livre e próprio, como sugere Lemos (2011) é a condição necessária para se pensar a técnica num cenário de inclusão digital. Corroborando com o pensamento de Bonilla (2004):

Romper com essa perspectiva implica extrapolar o reducionismo feito ao conceito de inclusão digital e abordá-lo na perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, o que implica políticas públicas que invistam efetivamente na capacitação dos professores, oportunizando-lhes condições para questionar, produzir, decidir, transformar, participar da dinâmica social em todas as suas instâncias, em como trabalhar com seus alunos nessa perspectiva. (BONILLA, 2004, p. 01)

Ao encontro dessa ideia, a concepção gramsciana defende que uma escola só faz sentido na vida dos seus alunos se houver em seu interior a participação ativa para a formação cultural, os estudantes precisam ter o incentivo para conhecer, questionar e criar. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que, o uso de artefatos tecnológicos poderia ser o motor dessa atividade, mas infelizmente, a visão reducionista da técnica bloqueia essa possibilidade, a escola atual, voltada para formação profissional não permite essa condição. Por essa razão, Gramsci (2001) se mostra um crítico ferrenho da escola profissional.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva

degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A forma como a escola pública brasileira foi desenhada historicamente, como um espaço para formação de mão de obra das classes subalternizadas, limita qualquer tentativa de eficaz de melhoria e só promove a perpetuação das diferenças de classe, e, também, como bem ressalta Gramsci cristaliza essa diferenças. Sem uma política pública séria e contínua de inclusão não há possibilidade de melhoria do ensino.

A implementação das tecnologias no âmbito das escolas de fato sempre pareceu sem planejamento, os professores recebem formações curtas e superficiais sobre o tema, e os equipamentos chegam às escolas onde não há espaço para colocá-los, tão pouco quem cuide de sua manutenção. Esses problemas sempre existiram, porém, ficaram evidenciados diante da emergência que a pandemia nos trouxe.

Durante muitos anos, o poder público se preocupou em garantir a inclusão das crianças e jovens brasileiros no ensino presencial e isso foi muito importante e necessário, à garantia ampla de matrículas no ensino básico aumentou muito (ainda que de forma insuficiente) os níveis escolaridade em nosso país.

No entanto, pouco se pensou em ampliar o acesso à educação para além do espaço físico da escola, com recursos tecnológicos de qualidade para serem usados como suporte para ampliação do ensino e da aprendizagem entre professores e alunos. A tecnologia ficou restrita ao espaço da escola e ainda de forma parca, o resultado da falta de políticas públicas nessa perspectiva é um fator complicador no atual contexto. Marcon (2015) nos revela que:

Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede (MARCON, 2015, p. 99).

Sem um projeto de implementação da tecnologia focado em proporcionar as classes subalternizadas o livre acesso, o empoderamento, a valorização das diferenças e a possibilidade desenvolver suas capacidades, o resultado é a ampliação das desigualdades no ensino tanto em condições normais, quanto em regime emergencial, como o presente momento exige.

Na visão dos setores mais elitistas da nossa sociedade, a tecnologia é um artigo de luxo, disponível para privilegiados e não um instrumento de integração social, essa forma classista e equivocada de pensar a técnica, contamina, o debate público e representa um grande obstáculo a democratização das TIC's no sentido de garantir o acesso amplo da classe trabalhadora, é isso fica muito claro nesse momento histórico que estamos vivenciando, ONU Brasil (2020, s/p):

Ter acesso à internet é fundamental para que crianças e adolescentes possam exercer plenamente seus direitos. Em tempos de coronavírus e isolamento social, a rede se torna ainda mais importante para garantir a continuidade da aprendizagem, manter contato com amigos e cuidar da saúde mental, se proteger contra a violência e ter acesso a informações confiáveis.

Corroborando a passagem acima, o acesso não apenas a internet, como também os artefatos de qualidade para garantir um bom desempenho escolar é condição indispensável para proporcionar um ensino minimamente qualificado e democrático para que nossos jovens mais vulneráveis não fiquem ainda mais marginalizados dentro do sistema de sistema de ensino.

Em tempos de amplo desenvolvimento das tecnologias, não se justificaria a exclusão digital a não ser pelo descaso público e pela mentalidade classista e reducionista que faz das TIC's.



Disponível em: <https://www.portalviu.com.br/brasil/enem-marcado-pelo-ensino-remoto-escancara-desigualdades-no-brasil>

Não há tecnologias desenvolvidas, elas surgem visando atender aos interesses da classe dominante, mais como afirmava o próprio Gramsci, por dentro das teias de poder existem mecanismos para explorar essas tecnologias em favor de uma educação crítica, na busca de

emancipação, elaborando conteúdos conta hegemônicos para o ensino. O que dificulta a atuação do professor nesse caminho é a precarização do trabalho docente.

Essa latente precarização, passa por vários fatores, desde os recursos tecnológicos limitados ao espaço físico das escolas, a falta de programas de formação permanente e eficazes para os professores, a histórica desigualdade social que limita a o acesso da classe trabalhadora a produtos tecnológicos de melhor qualidade, até a visão reducionista de que as TIC's na escola vão modernizar o ensino e melhorar a capacitação para o mercado de trabalho, representam um empecilho a uma educação de qualidade e emancipadora.

Dessa forma, recomendamos que a educação *que* existe para garantir a manutenção do poder hegemônico, através da escola profissional como já denunciava Gramsci. Nas palavras de Santos (2000):

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. (GRAMSCI, apud, SANTOS, 2000, p.48/49).

A exclusão digital em nosso meio não se dá puramente por culpa da técnica, muito embora tenhamos a consciência que ela é aplicada, principalmente, em favor das classes hegemônicas, a nossa exclusão também se dá pelo histórico descaso com a educação pública e seu caráter antidemocrático.

As TIC's, sob o ponto de vista da análise que efetuamos, podem ser consideradas como instrumentos de exclusão no ensino. Por essa razão, existem motivos para estabelecermos uma crítica sobre sua existência na escola e se faz cada vez mais necessária a reflexão sobre seu uso.

O desafio para o poder público, para pesquisadores, educadores e a sociedade como todo é pensar as TIC's numa perspectiva inclusiva que ajude aos nossos estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais e suas condições de existência. Conforme Sorj e Guedes(2005):

As políticas públicas podem aproveitar as novas tecnologias para melhorar as condições de vida da população e dos mais pobres, mas a luta contra a exclusão digital visa sobretudo encontrar caminhos que diminuam seu impacto negativo sobre a distribuição de riqueza e oportunidades. (SORJ; GUEDES, 2005, p. 2).

Existem caminhos para superar a exclusão digital, por isso é sempre necessário estabelecer uma crítica sobre ela, sobre as tecnologias educacionais e sobre a atuação dos agentes envolvidos no processo educacional, para exigir políticas públicas permanentes de inclusão digital e social.

CAPÍTULO IV

**AS TIC’S NO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA
CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA CRÍTICO E EMANCIPADOR, AS
TICS NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Neste capítulo, destacam-se as discussões da pesquisa empírica, em diálogo com a teoria exposta, na tentativa de compreender como os professores e estudantes de filosofia do ensino médio percebem as TIC’s na práxis educativa. Na primeira parte da discussão, vamos apresentar e discutir a visão de alguns professores de filosofia que atuam na rede estadual de Ensino Médio no contexto da pandemia sobre as tecnologias. Na segunda parte, traremos da percepção que os estudantes de filosofia têm de si mesmos diante do desafio de estudar em regime emergencial e com os recursos digitais disponíveis.

4.1 A visão do professor de Filosofia no ensino médio, sobre as TIC’s e suas possibilidades de emancipação

Para tentar apreender as percepções dos professores de filosofia no Ensino Médio sobre as TIC’s como ferramenta de trabalho, realizamos uma pesquisa via questionário *online*, uma vez que, em virtude da pandemia, todos os professores e alunos da rede estadual pública de ensino da Paraíba se encontram em isolamento social e trabalhando e estudando em ERE, também realizamos numa roda conversa online sobre a temática em questão.

Foi estabelecido contato com professores atuantes no Ensino Médio em escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande, Paraíba nas modalidades de ensino: Integral (EI), Ensino Médio Regular (EMR) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os questionamentos dirigidos a esses profissionais versam sobre suas percepções e experiências com as TIC’s em sala de aula. Para melhor compreender suas percepções dividimos as questões da seguinte forma.

Tabela 1 – Identificação professor/turma

PROFESSOR 1	EMR e EJA
PROFESSOR 2	EI
PROFESSOR 3	EI

PROFESSOR 4	EI
PROFESSOR 5	EMR e EJA

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Estabelecer essa divisão foi fundamental para analisarmos as condições de trabalho de cada professor no contexto onde atuam e nas diferentes modalidades existentes, além das motivações que os levaram a escolher usar, ou não, tecnologias em sua práxis docente. Schuhmacher (2014) nos alerta que:

Sabe-se que, ao longo de sua vida e de suas vivências, o professor desenvolve sentimentos, emoções que povoam seu dia a dia profissional e pessoal. Os sentimentos atuam decisivamente nas escolhas que o professor faz, determinando o que usar, como usar, porque usar, onde quer chegar e quando em sua trajetória profissional. (SCHUHMACHER, 2014, p. 233).

Cada professor tem seu próprio estilo de atuar, sua própria visão sobre o ensino e conhecem seus limites pessoais e profissionais, as condições estruturais que as escolas lhe oferecem para trabalhar. Vale, portanto, ressaltar que, diferente do senso comum que tende a responsabilizar o professor pelo eventual fracasso escolar de seus alunos, é preciso observar as condições de formação e estrutura de trabalho que lhes são oferecidas, antes de estabelecer qualquer forma de julgamento sobre seu trabalho. Segundo Souza (2010, p. 5):

[...] muitas vezes observa-se no ambiente escolar certa expectativa por parte dos professores quanto à vontade de utilizar novos recursos da informática na educação. E essa expectativa às vezes se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino, pois o professor neste novo contexto é desafiado a rever e ampliar seus conhecimentos para enfrentar novas situações. Os professores não têm experiência em atividades como o uso de tecnologias, assim, parece óbvio que a formação de professores é totalmente indispensável.

Podemos apreender das palavras acima, que o uso de recursos tecnológicos como ferramentas de trabalho estão longe de ser unanimidade entre pesquisadores e docentes e são muitas as dificuldades em aceitá-las como instrumentos viáveis para um ensino de filosofia crítico, democrático e capaz de produzir conteúdo para uma emancipação, mas, para que isso aconteça é preciso superar muitas resistências.

Parte dos problemas relacionados a inserção da tecnologia na escola se deve, muitas vezes, as resistências que se construíram no imaginário coletivo dos educadores, que os conduziram ao medo e a uma compreensão simplista. Como aponta Libâneo (2004):

[...] razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia. Tais resistências precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada de professores [...]. (LIBÂNEO, 2004, p. 68).

Os fatores expostos por Libâneo (2004) são importantes porque merecem uma reflexão profunda e contínua, sobretudo no campo filosófico. Todavia, é preciso também reconhecer que as TIC's estão se firmando cada vez mais no chão da escola, e, procurar conhecê-las pode ser determinante para que as mesmas contribuam para um ensino de filosofia mais humanizado e capaz de conduzir os jovens do senso comum para o bom senso, como propõe o pensamento gramsciano. Levy (1993) nos chama atenção para o seguinte aspecto:

As técnicas não determinam nada. Resultam de longas cadeias intercruzadas de interpretações e requerem, elas mesmas, que sejam interpretadas, conduzidas para novos devires pela subjetividade em atos dos grupos ou dos indivíduos que tomam posse dela. A situação técnica inclina, pesa, pode mesmo interditar. Mas não dita. A técnica em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada pela mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo. Quanto mais reconhecermos isto, mais nos aproximaremos do advento de uma tecnodemocracia. (LÉVY, 1993, p. 196).

Assim sendo, a técnica pode enveredar por diversos caminhos, desde a limitação e a exclusão, até a possibilidade de ultrapassar as limitações, na medida em que, se consegue compreendê-las e utilizá-las como meio para transformação do senso comum e de compreensão da base material para enfrentarmos as contradições da vida social. Nossella (2016) nos indica que:

Pode-se dizer, portanto, que a ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédias; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não pelo autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci. (NOSELLA, 2016, p. 76).

Com base nas ideias gramscianas é possível pensar a técnica como ferramenta de produção de conhecimentos contra hegemônicos no contexto do ensino de filosofia e nessa respectiva indagar se os jovens estudantes do Ensino Médio demonstram maior interação na aula quando as tecnologias são utilizadas.

Nos voltando para a parte empírica do presente estudo, dos professores que participaram da pesquisa podemos apreender as seguintes percepções:

A aula se torna diferente do habitual, em razão disso, penso que sim, há um retorno positivo dos alunos, uma maior interação dos mesmos na aula. (PROFESSOR 1).

Sim, quanto mais ferramentas utilizadas, mais interesse eles demonstram (PROFESSOR 2).

As falas acima demonstram que na maioria das vezes a tecnologia é aceita pelos alunos e que os professores atingem um maior retorno com seu uso, o que pode propiciar para ambos uma aula mais dinâmica e de fato proveitosa, sendo possível superar as resistências. De acordo com Tori (2010):

Aos poucos, os recursos e as técnicas destinados inicialmente à educação eletrônica virtual foram sendo descobertos e aplicados pela educação convencional. Se a educação presencial nunca prescindiu das atividades a distância, é razoável que essas atividades complementares fossem as primeiras a se beneficiar das tecnologias interativas e todo o progresso ocorrido na educação virtual. Aos poucos os educadores e os próprios alunos estão descobrindo que os recursos virtuais podem ser um excelente suporte às atividades presenciais com interação. (TORI, 2010, p. 28).

A descoberta de forma extensiva das TIC's no ensino de filosofia pode também representar esse momento de superação de barreiras, ajudando o professor a ampliar o leque de conteúdos e aguçar o interesse dos alunos a se aprofundarem nos temas tratados. Nesse aspecto, todos os sujeitos entrevistados estão de acordo no que diz respeito ao uso das TIC'S no auxílio para desenvolver conteúdos filosóficos.

O uso das TIC's pode facilitar no desenvolvimento das aulas, pois quando direcionadas para o uso didático na sala de aula, ela se torna uma ferramenta que auxilia e possibilita o professor a explorar um assunto que por vezes é discutido superficialmente no livro didático e pelo uso de um vídeo, um

documentário, uma pesquisa guiada, pelo celular mesmo, possa tornar o aula mais rica à discussão. (PROFESSOR 1).

A ideia que permeia o pensamento dos educadores é que, com os recursos tecnológicos pode-se recorrer a outros conteúdos, além do livro didático. Essa ampliação nas formas de tratar um conteúdo filosófico é positiva porque possibilita ao aluno acessar uma determinada temática filosófica numa linguagem prática e de compreensão dentro do seu universo, aproximando os jovens da filosofia e conseqüentemente da compreensão de sua realidade.

Nesse caso, ultrapassar os conteúdos dos livros didáticos é muito importante para ampliar as possibilidades de reflexão e criticidade dos alunos, geralmente, os manuais de ensino de filosofia retratam uma visão eurocêntrica e excludente que acabam por representar um obstáculo a emancipação.

Também foi abordada no questionário qual a percepção do professor sobre o uso das TIC'S no ensino de Filosofia. As respostas foram bastante pertinentes, no sentido de afirmar essas ferramentas como importantes, porém, apontam aspectos que não podem deixar de ser observados, como a limitação de uso dentro das próprias escolas.

Ferramenta auxiliar, mas nem sempre existem nas escolas públicas e os alunos na maioria não possuem habilidades ou conhecimento prévio. (PROFESSOR 1).

Proveitoso (PROFESSOR 2).

Bastante enriquecedor na construção de uma aprendizagem no diálogo com as diversas realidades. (PROFESSOR 3).

O ensino de filosofia precisa acompanhar o contexto histórico e tecnológico atual, bem como as demandas das novas gerações. (PROFESSOR 4).

Tenho feito esse entrelaçamento e penso que seja positivo. É o caso de utilizarmos as ferramentas que temos a mão na tentativa de tornar o ensino interativo, atrativo, atual para uma geração que tem o mundo a postos nas mãos, na tela de um celular. (PROFESSOR 5).

Nota-se que o *professor 1* chama a atenção para um ponto essencial na compreensão das TIC's: elas são uma "ferramenta auxiliar". Essa parece ser a visão adequada para elas, a de que elas representam um conjunto de ferramentas para o auxílio da prática docente, ficando a critério de cada educador definir como utilizá-las e não podem, portanto, ser vistas como substitutas do trabalhador docente.

A relação dialética entre professor e aluno é essencial na práxis educativa e a técnica, apesar dos interesses mercadológicos, não pode superá-la e é irresponsável pensar dessa forma. O papel do professor continua sendo preponderante na formação humana e os recursos tecnológicos são ferramentas apoio a sua atuação. Conforme Evans (2002):

Uma peça de giz e quadro-negro ou mesmo um galho e um chão de areia são ferramentas nas mãos de um “mestre”. Tais educadores podem ser professores da escola primária, instrutores militares, idosos de uma tribo ou educadores de outdoors usando suas ferramentas para ensinar um aspecto de sua cultura aos aprendizes. De modo similar, equipamentos de videoconferência ou computadores pessoais podem ser usados como ferramentas educacionais por educadores que saibam (a tecnologia de) como usá-las para propósitos pedagógicos. (EVANS, 2002, p. 3).

Em consonância como o pensamento acima, mais importante do que a técnica em si, é como o professor vai usá-la em seu trabalho pedagógico. É necessário também, atentar para a formação docente, que precisa ser continuada, cada vez mais aprimorada para que o professor supere a insegurança e até mesmo as desconfianças de utilizar as TIC's. Conforme Ponte (2000):

Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. (PONTE, 2000, p. 2).

Outro ponto plausível, aparece na fala do *professor 4*: não é possível pensar o ensino de filosofia longe da realidade histórica e tecnológica que se apresenta. O mundo da técnica está diante de todos e para melhor aproveitá-la é essencial entender seu papel enquanto propulsoras de conhecimentos e extrair desses conhecimentos pontos favoráveis à superação do senso comum.

Com relação às possibilidades de emancipação por meio de uma práxis filosófica mediada pelas TIC's, foi indagado aos professores se as ferramentas digitais favorecem o ensino tecnicista convencional e se podem fornecer elementos para uma prática emancipadora.

Creio que sim. As TIC's podem agregar, mas é acertado que seja bem feito dela um bom uso, para que não corra o risco que compreender que ela por si só é suficiente a este ensino. (PROFESSOR 1).

É possível utilizá-las de forma a promover a autonomia do estudante, inclusive fomentando a pesquisa. (PROFESSOR 2).

Emancipar (PROFESSOR 3).

Favorecem um ensino tecnicista (PROFESSOR 4).

Sim! Elas existem enquanto ferramentas e possibilidades, porém as finalidades poderão ser diversas. (PROFESSOR 5).

Nesse momento, as respostas da maioria dos sujeitos ouvidos sinalizam para as possibilidades de um uso crítico e emancipador, à exceção de um que acredita na manutenção do ensino tecnicista.

De fato, à primeira vista, podemos pensar as ferramentas tecnológicas como aliadas do ensino tecnicista e nesse espaço, o senso comum tende a se fortalecer. Nas palavras de Nosella (2016):

O Senso Comum é a síntese mecânica do que pensam as moléculas sociais, isto é, é o pensar difuso do ambiente social. Esse ambiente é um educador poderoso e primordial que torna, indispensável, como contraponto, o estabelecimento de uma linha hegemônica mais elevada que de a direção ao processo educativo das gerações mais novas. (NOSELLA, 2016, p.133-134).

O próprio Gramsci reconhece que a educação das classes subalternizadas se baseia no ideário tecnicista definido pelas classes dirigentes. O diferencial do pensamento gramsciano é ir além do que o senso comum já estabelece.

A presença cada vez constante da técnica nas escolas, provavelmente, não deixaria Gramsci preocupado, mas certamente, o levaria a refletir sobre as possibilidades que ela oferece naquele contexto em que está inserida.

Gramsci, em sua trajetória, não é um homem de aversão à técnica, ao contrário, ele enxerga na união entre ela e a cultura a possibilidade de formação de uma nova consciência. Como descreve Nosella (2016):

Eu creio que, as vezes é nas ‘bobices’ ditas por um pensador que aparece sua profunda marca pessoal e metódica: Leonardo da Vinci para Gramsci é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade. (NOSELLA, 2016, p.153).

Dessa forma, podemos nos apropriar do pensamento de Gramsci, para reivindicar as tecnologias educacionais como uma ferramenta auxiliar que unida ao conhecimento teórico e cultural pode render boas experiências de ensino e aprendizagem. Experiências que possibilitem ir além do senso comum impregnado nas consciências das diversas comunidades escolares. Como propõe Santos (2011):

Os docentes precisam, pois, saber da existência das potencialidades /possibilidades (vantagens) e limitações (desvantagens) desses e de outros recursos didático-pedagógicos para melhor ensinar, e assim ajudar os alunos a (re)construir novos conhecimentos úteis a sua aprendizagem e a sua vida pessoal e profissional. (SANTOS, 2011, p. 77).

Dessa maneira, estudar a técnica, refletir sobre sua essência, é o passo mais importante que pode ser dado para construir um caminho que nos leve a compreender com maior clareza a importância dela no âmbito educacional. É preciso desconstruir, de certo modo, a ideia de que as tecnologias são instrumentos contrários à emancipação, à criticidade e à diversidade cultural. O próprio pensamento marxista, de modo geral, reconhece a importância da técnica na construção de uma sociedade mais igualitária.

Nossella (2016) evidencia esse reconhecimento:

O marxismo foi a escola teórica que mais levou adiante o ideário iluminista da integração entre as artes mecânicas e liberais. Sua proposta pedagógica visava superar a dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, entre operários e cientistas, entre intelectuais e trabalhadores, afirmando que o processo educativo geral e escolar do homem, embasado no trabalho produtivo industrial, tem por finalidade formar dirigentes trabalhadores. (NOSELLA, 2016, p. 59).

Esse ponto é indispensável para a reflexão. As contradições do nosso sistema de ensino são muito claras e as tecnologias educacionais foram sendo inseridas nesse contexto precário. Esse cenário, leva muitos dos educadores a contestar essas ferramentas pedagógicas e considerá-las tecnicistas. O desafio então, é, tentar romper com essa visão, demonstrado que a tecnologia é um constitutivo da ação humana e por esse motivo pode também contribuir para criação de conteúdos contra hegemônicos para a formação crítica dos indivíduos.

Esse processo de mudança em relação a visão deturpada da tecnologia pode ser viabilizado nas palavras de Santos (2011) através da formação dos professores:

[...] Para que ocorra uma mudança de concepção, faz-se necessário que os cursos de formação (inicial e continuada) de professores também ofereçam a esses profissionais orientações didático-metodológicas sobre as melhores formas de selecionar e utilizar recursos tecnológicos no processo educativo escolar. (SANTOS, 2011, p. 77).

Na medida em que os professores de filosofia se aproximarem mais das TIC's, no sentido de refletir com mais profundidade sua presença na sala de aula, maior será a segurança em utilizá-las. Esse processo de debate e transformação se dará com a própria dinâmica social e educacional.

4.2 As TIC's na escola: as condições de trabalho do professor de filosofia no contexto da pandemia e do ensino remoto emergencial

As condições estruturais de cada ambiente escolar vão ser determinantes para que o uso das TIC's seja transformador, para que alunos e professores possam lográ-las de modo cada vez mais amplo. Por essa razão, questionou-se aos professores como estão as condições de trabalho de suas respectivas escolas no contexto da pandemia e como tem sido o uso das tecnologias no ensino de filosofia remoto.

Começamos por questionar quais ferramentas tecnológicas mais utilizadas no âmbito do ensino de filosofia.

Tabela 2 – Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula

DOCENTE	TIC's	MODALIDADE
Professor 1	<i>Smartphone</i> , TV, computador	EMR E EJA
Professor 2	Computadores, <i>smartphone</i> , internet	EI
Professor 3	<i>Smartphone</i>	EI
Professor 4	Computador	EI
Professor 5	<i>Internet</i>	EMR E EJA

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para os docentes, o acesso às TIC's não parece ser um problema. De fato, elas estão na escola e na própria vida dos indivíduos, percebê-las não como um obstáculo à práxis educativa,

mas como um elemento amplificador para o ensino de filosofia não alienado é a questão central para o professor exige dele uma mudança de perspectiva sobre o ensino.

A profissão de professor sempre teve uma relação direta com livros, giz, quadro negro e papel. Nos últimos anos, isso mudou bastante. O universo de recursos do docente entrou em expansão – pode não abrir mão do material de sempre, mas incorpora hoje uma relação direta com as tecnologias [...] trazendo novas perspectivas para o ensino. (CHAGAS, 2010, p. 16).

E Kenski (2010) completa:

[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, 2010, p. 121).

Ao falar de educação e novas tecnologias é importante ter em pauta que, de fato, é o professor que determina a práxis educativa. Portanto, qualquer objeto seja o giz, ou um *smartphone* aparece como ferramentas mediadoras dessa relação dialética. O professor pode de escolher quais recursos metodológicos e conteúdos utilizar em seu trabalho no contexto do ensino presencial e no contexto ensino remoto também.

O grande entrave ao uso das tecnologias parece ser a precarização das escolas, com a chegada da pandemia (COVID-19) e a implementação do ensino remoto nas diversas redes de ensino de ensino, a utilização das TIC's no trabalho docente se tornou indispensável, diferente do que pode acontecer na sala de aula convencional por esse motivo muitos profissionais tiveram que rever sua prática docente. Observemos o relato abaixo:

Infelizmente a estrutura da escola pública não possibilita que os professores da rede faça uso contínuo das TIC's rotineiramente no horário da aula. Mas ainda assim, com as limitações, recorro a utilização do *smartphone*, pois é a ferramenta que os alunos tem a mão, utilizo computador e tv quando vamos assistir algum filme, documentário. O uso da internet me auxilia na construção da aula, no planejamento. Embora estejamos ressignificando esse uso agora durante a pandemia, na qual a internet se torna não só o local de se entreter, fazer pesquisa, mas se torna a própria sala de aula. (PROFESSOR 1).

O termo “ressignificando” que aparece na fala do professor parece ser preponderante para compreendermos este momento onde as TIC's estão no centro das discussões. Este talvez

esteja sendo o momento mais oportuno para pensar as tecnologias à luz do que já foi teorizado nessa pesquisa.

As tecnologias passaram a ser o instrumento de trabalho para professores e estudo para os alunos com a emergência da pandemia. Embora reconhecendo que a maioria das escolas pública não ofereça condições para um uso contínuo de tecnologias educacionais, o que dificulta muito o desempenho docente, o momento é de tentar ressignificar o papel das TIC's e também a atuação do professor de filosofia. Como ressaltam Lemgruber e Torres (2010):

O computador/internet torna-se uma nova praça pública, que, através de seus diversos programas de relacionamentos, constitui-se num lugar comum para o embate de ideias, reflexões e exposição das diferentes opiniões. (LEMGRUBER, TORRES, 2010, p. 3).

Partindo do pressuposto acima, os espaços digitais constituem uma nova arena para a dialética do pensamento. Não é mais possível acreditar que o uso técnico e processo educativo são contraditórios e devem caminhar separados. O que podemos questionar são as condições dadas aos docentes para trabalhar com ela.

Quando perguntamos se os recursos técnicos disponibilizados para o desenvolvimento do seu trabalho têm sido satisfatórios, os professores responderam objetivamente: o “sim” foi resposta majoritária, com apenas uma resposta negativa entre os cinco professores.

Um dos sujeitos, que respondeu “sim”, justifica sua posição:

É satisfatório porque em casa tenho a minha disposição os recursos necessários para planejar as aulas e executar, mas na realidade da escola por vezes não dá certo realizar a atividade planejada, exatamente porque os faltam os recursos. (PROFESSOR 5).

De maneira geral, o que pode ser aprendido é que quando dispõe dos recursos que julga ser necessário para realizar suas aulas o professor de Filosofia não se sente inseguro para usar alguma TIC, parece aqui que o problema não é a tecnologia em si, mas as desigualdades de acesso a mesma, desigualdades que agora foram expostas pela pandemia.

Essa é a crítica que aparece na maioria das falas, o ensino de filosofia sempre encontrou empecilhos e com o ERE esses problemas ficaram mais evidentes. Questionados quais as dificuldades enfrentadas no ensino remoto em relação ao ensino presencial um docente faz o seguinte relato:

Penso que minha fala não será isolada ao dizer que há um problema gritante a ser enfrentado que é o desinteresse dos alunos. Muitas coisas estão em jogo, como o fato da filosofia quebrar o ensino cristalizado há alunos de apenas de repetir o que está nos livros. Penso que esse convite feito pelo ensino de filosofia para a reflexão, o pensamento crítico desperta nos alunos certa resistência. Mas é preciso se implicar no processo de ensinar também, o professor, precisa repensar a sua forma de ensinar, pensar em como melhorar, como tornar a filosofia mais acessível, compreensível, possível aos alunos do ensino médio, não há receita, modelos a serem seguidos, mas como dito no início da resposta penso que nossa maior dificuldade, o que mais demanda de nós um enfrentamento é a questão do desinteresse. (PROFESSOR 5).

A fala toca em vários pontos importantes, é notório que a Filosofia causa certa resistência e que o desinteresse pela disciplina também se faz presente em condições normais de ensino. Com o choque do ensino remoto não é surpresa que isso se repita. Mas, outro aspecto da fala merece destaque: o professor precisa repensar sua prática para enfrentar esses problemas. Não há uma receita pronta, o essencial nesse momento é estar aberto a experimentar novas formas de ensino com as TIC's, para conectar a escola com a realidade dos estudantes. Moran(2003) chama a atenção para essa necessidade:

É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*. (MORAN, 2003, p. 61).

Não se trata de uma tarefa fácil e não se pode garantir o seu êxito, mas como indica Gramsci (1978) em seus escritos sobre educação, quanto mais interligado o processo de ensino estiver com a realidade do aluno, mais as chances de transformação tornam-se viáveis. O processo de educar significa tomar partido em relação ao que se deseja atingir e estar aberto a novas concepções para romper barreiras.

[...] somos uma organização de luta, e nas nossas filas se estuda para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização, para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor as nossas ações de cada dia. Estudo e cultura não são para nós outra coisa que a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos e do modo que podemos conseguir traduzi-los em ação. (GRAMSCI, 1978, p. 49-50).

Nesse momento, não é objetivo colocar o professor como único responsável pelo desenvolvimento de uma educação transformadora, há muitas questões que não dependem unicamente da vontade do agente educador. Como já foi mencionado anteriormente, a técnica

em si não determina nada, é a posição dos sujeitos conscientes diante dela que vai fazer a diferença. Esse é um ponto a ser pensado, principalmente, no contexto do ensino remoto. Schlesener (2007) deixa claro a função do professor, inspirado pelo pensamento gramsciano:

[...] onde se redefine a função do intelectual pela relação entre filosofia e política, teoria e prática. Sua tarefa é difundir e tornar populares novas concepções de mundo, explicitar novos elementos que já existem na ação, mas não são reconhecidos, tornar coerente uma prática e unificar a ação. (SCHLESENER, 2007, p.104).

Independente das tecnologias, que pode fazer a diferença na vida dos alunos das classes subalternizadas é uma dialética de ensino que o faça compreender a realidade, unificando a teoria com a prática, a tecnologia entra, aqui, como uma ferramenta de suporte para essa relação.

No que diz respeito ao aprendizado, questionou-se como tem sido a aprendizagem da filosofia no ERE; algumas respostas foram preocupantes, a exemplo:

Nesse ponto tem sido deprimente. Não há engajamento expressivo, não há interesse em participar das aulas, pela facilidade de busca na internet, percebi o aumento de atividades copiadas, um descompromisso quase que generalizado. (PROFESSOR 1).

No primeiro caso o professor aponta para a falta de engajamento devido as facilidades da *internet*, que possibilita copiar os conteúdos e repassa-los como se fossem criação própria. Esse problema é percebido por muitos educadores e pode ser remetido a uma questão que é muito cara a Gramsci, a disciplina nos estudos.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação das massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar 'facilidades'. (GRAMSCI, 2004, p.51-52).

Gramsci é um pensador de perfil humanista, entretanto, defende a disciplina para os jovens estudantes, sendo preciso ter ciência de que estudar implica em esforço físico e mental e também comprometimento. Nesses termos, não se pode tolerar comportamentos do tipo “copiar e colar”, como expressa o professor entrevistado. E nem abrir concessões para os alunos, estes devem estar conscientes da responsabilidade perante o estudo.

É preciso salientar que, a defesa da disciplina não significa rudeza ou intransigência de Gramsci, que defende a imposição da disciplina, sem perder a capacidade de compreensão e

convencimento pela palavra, o que ele deseja é conscientizar os jovens que estudar implica em responsabilidade. Conforme aponta Nossella (2016):

Na verdade, o objetivo de Gramsci é educar para uma liberdade historicamente definida. Por isso, articula ele a disciplina externa (impositiva) com a autodisciplina e a autonomia. Na escola e na família os dois tipos de disciplina devem corresponder ao processo psicológico de amadurecimento. (NOSELLA, 2012, p.135).

Tomando por base o ideário gramsciano, as dificuldades do ensino remoto ou do uso da TIC's não podem ser pretexto para a falta de disciplina ou o descompromisso com a escola. Os alunos merecem ser ouvidos e compreendidos em suas angústias e dificuldades, mas jamais devem ser isentados da disciplina no sentido colocado pelo filósofo italiano.

O professor, na visão de Gramsci, é aquele que mesmo tendo um olhar sensível para as limitações do momento, não lança mão do comprometimento de seus alunos com a sua própria aprendizagem. Conseguindo fazer isso, já é possível vislumbrar um caminho para uma práxis emancipatória e as TIC's podem ser um agente mediador entre o professor comprometido, que mesmo em isolamento social, está atento à aprendizagem de seus alunos.

Na tentativa de compreender como se tem percebido o ensino remoto, o que melhorou ou piorou em comparação ao ensino presencial e como manter o compromisso de aprender filosofia apesar da pandemia, destacamos algumas respostas:

Uma realidade nova que estamos tendo que lidar. Tivemos que reinventar de certa forma nossa metodologia para ensinar filosofia, mas se já havia dificuldade e desinteresse no tete-a-tete em sala de aula, com a pandemia, por diversos motivos, a participação, a motivação dos alunos diminuiu muito. Por outro lado, de forma menos expressiva, mas existente, também houve retorno de alunos que gostaram da forma como foi dialogado o pensamento filosófico com peças teatrais gravadas durante a pandemia, em um novo formato, deixadas acessível pelo Sesc. Tive um bom retorno quanta a essa nova tentativa de construção de saberes, que em parte foi possível pelo formato desse novo ensino. (PROFESSOR 1).

Melhorou as descobertas de novas ferramentas, despertou-se para novas metodologias de ensino, que apesar de reconhecidas não eram executadas, maior autonomia e protagonismo. Piorou as resoluções de problemas, uma aprendizagem para o enfrentamento dos problemas reais de convivência, o distanciamento de professor e a realidade do estudante. (PROFESSOR 5).

A percepção dos docentes deixa transparecer uma dualidade no ensino remoto e na mediação com as TIC's. Ao passo que o afastamento do ambiente escolar acentua o desinteresse pela Filosofia e dificulta a resolução de problemas que poderiam ser superados na convivência com os estudantes, também há retorno positivo quando se usam métodos diferenciados, como aulas gravadas, consulta a vídeos e *blogs*.

Essas falas são reveladoras no sentido de apontar caminhos possíveis para o uso das TIC's remotamente, apesar dos problemas de exclusão e desinteresse. As atividades assíncronas como gravação de vídeo aulas podem de fato possibilitar o acesso a qualquer momento, ao mesmo tempo pode-se instigar os alunos a realizar pesquisas em plataformas que trabalham com uma Filosofia descolonizadora, propiciando novas formas de abordagem e aprendizagem, orientadas e supervisionadas pelo professor. Real e Menezes (2007) apontam para uma importante questão

A tecnologia pode provocar profundas transformações no processo pedagógico, desde que seu uso seja condizente a uma prática pedagógica que propicie a construção de conhecimento e não a mera transmissão. (REAL, MENEZES, 2007, p. 93).

Nesse contexto de ensino remoto, ter clareza dos objetivos a serem alcançados será decisivo para um desenvolvimento razoável do ensino de filosofia. Um direcionamento sério por parte do professor facilita a adesão dos alunos às temáticas trabalhadas e quebra resistências ao ERE. A questão é se num momento de tantas tensões, descobertas e cobranças o professor terá condições de pensar sobre essas possibilidades.

Os professores da escola pública se deparam com muitas improvisações diante desse novo regime de educação e se veem obrigados a utilizar ferramentas e adaptar-se a uma prática docente para a qual não foram treinados, preparados, pois apenas tiveram acesso a uma formação muito rápida e superficial. Isso faz muita diferença na atividade profissional e conduz a situações muito difíceis. Por essa razão é importante analisar como o professor de Filosofia tem estado durante a pandemia. Vejamos os relatos:

Exaustiva, angustiante, desmotivada porque nada está no normal. Há uma nova rotina, onde se descansa em casa, se trabalha em casa, se estuda em casa, por estar cumprindo rigorosamente como deve ser a quarentena, não tem como não estar afetado, ansiosa com isso que estamos vivendo. Buscando ter sensibilidade e empatia compreendo que meu estado também pode estar sendo sentido também pelos alunos. E assim, vou buscando uma forma de sustentar

o ensino, tentar uma aprendizagem sabendo que o melhor dos possíveis, não é ainda o mais favorável. (PROFESSOR 1).

Tenho me sentido mais ansiosa, devido às demandas burocráticas e cobranças excessivas. (PROFESSOR 2).

Sobrecarregado. (PROFESSOR 3).

Angustiante, às vezes frustrante e trabalho estafante. (PROFESSOR 4).

Despreparado, porém se reinventando. (PROFESSOR 5).

As descrições apontam para um cenário caótico, na vida do professor, as circunstâncias vivenciadas atualmente demonstram a ampliação da precariedade do trabalho docente e dessa maneira dificulta-se às ações transformadoras.

O trabalho docente requer tempo, preparo e boas condições de trabalho, o que os docentes encontram na realidade é justamente o inverso. Os professores encontram-se fustigados pela alta carga burocrática e pelo descaso; e isso é deixado muito claro na atual conjuntura.

Sem o tempo para ler, estudar, pesquisar o professor passa a executar suas obrigações de modo mecânico - semelhante a um robô sob comando transformando-se em proletário, no sentido de ter perdido sua autonomia; por falta de tempo ou incentivo para exercer sua capacidade criativa, desenvolve uma aula irreflexiva e de qualidade questionável. (FERNANDES, 2010, p. 151).

O panorama acima relatado, não é uma novidade no ensino público, e no contexto da pandemia é provável que tenha se agravado muito e certamente influenciado negativamente na atuação dos educadores.

O professor é sempre cobrado a desenvolver uma prática docente de resultados, de excelência, mas sem receber incentivos que o motivem a atingir o patamar desejado, ainda assim, é considerado responsável pelo fracasso escolar.

Essas questões, dentro de uma crise sanitária como a que está sendo vivenciada, onde o ensino remoto e a adesão às tecnologias foram implementadas de forma emergencial, imediatista e sem treinamento de qualidade, elevam o grau de precariedade da profissão e de desmotivação na vida pessoal dos docentes.

[...] quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e desejos estão em descompasso com as condições objetivas da realidade, quando não se concretizam, geram conflitos e frustrações e, consequentemente, desequilíbrio. (LAPO, BUENO, 2002).

Recolando a questão das TIC's, o que se pode apreender, partindo das falas dos profissionais docentes ouvidos, é que, não há uma rejeição quanto a sua utilização e quanto ao proveito que se pode tirar delas, no sentido de tentar promover um ensino crítico, dinâmico e emancipador.

O que professores da rede estadual de ensino da Paraíba se ressentem é da falta de estrutura e preparo para usufruir dos recursos tecnológicos de forma plena e essa situação piorou com a implementação do Ensino Remoto. Não que ele não seja necessário, mas a forma como foi instituído tem produzido ainda mais insegurança e desmotivação na práxis docente. Com isso as ações que buscam a emancipação ficam restritas a uma minoria dos docentes:

[...] por outro lado, os professores tem buscado possibilitar certas condições de forma que os alunos possam mudar a sua realidade, mesmo dentro dos limites impostos a escolarização oferecida a esse segmento social. (BAPTISTA, 2012, p.208).

Os docentes, de maneira geral, estão conscientes de suas limitações tanto no chão da escola, quanto no ensino remoto. Ainda assim, na interação cotidiana com seus alunos acreditam nas potencialidades que dialética do ensino e a tecnologia podem oferecer para exercer uma prática educativa capaz de construir um ensino contra hegemônico.

4.3 A percepção dos alunos sobre as TIC's e o ensino remoto na E.E.E.F.M. Dom Luiz Gonzaga Fernandes.

Em uma breve descrição, a escola estadual Dom Luiz Gonzaga Fernandes localiza-se no bairro das Malvinas, o mais populoso da cidade de Campina Grande, sua clientela é bem diversificada recebendo estudantes do próprio bairro e também de outras localidades próximas da escola, também é possível encontrar alunos residentes na zona rural, em reduzido número.

Oferece ensino em nível Fundamental II, Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA) e possuía no ano de 2020 mais de 300 alunos matriculados, nos turnos manhã e noite.

Em relação à estrutura, a unidade escolar conta com 10 salas de aula, pátio amplo, biblioteca, laboratório e sala de informática, secretaria e sala de professores, existem algumas

necessidades como a construção de uma quadra de esportes e a ampliação de alguns espaços como copa e sanitários.

As dificuldades de estrutura enfrentadas pelos educadores da escola não são muito diferentes das encontradas na maioria das escolas públicas brasileiras, a ausência de reformas estruturantes é um grave obstáculo a prática educativa, fato que limita a atuação de professores, alunos e gestão.

Do ponto de vista socioeconômico os estudantes que permaneceram no regime remoto são oriundos das classes mais baixas no ensino regular e na EJA. Entretanto, a maioria declarou, como vamos apontar adiante, ter contato com algum tipo de recurso digital para aprendizagem.

FACHADA DA ESCOLA

Fonte: Arquivo pessoal.

FAIXA DE UM EVENTO NA ESCOLA ANTES DA PANDEMIA.

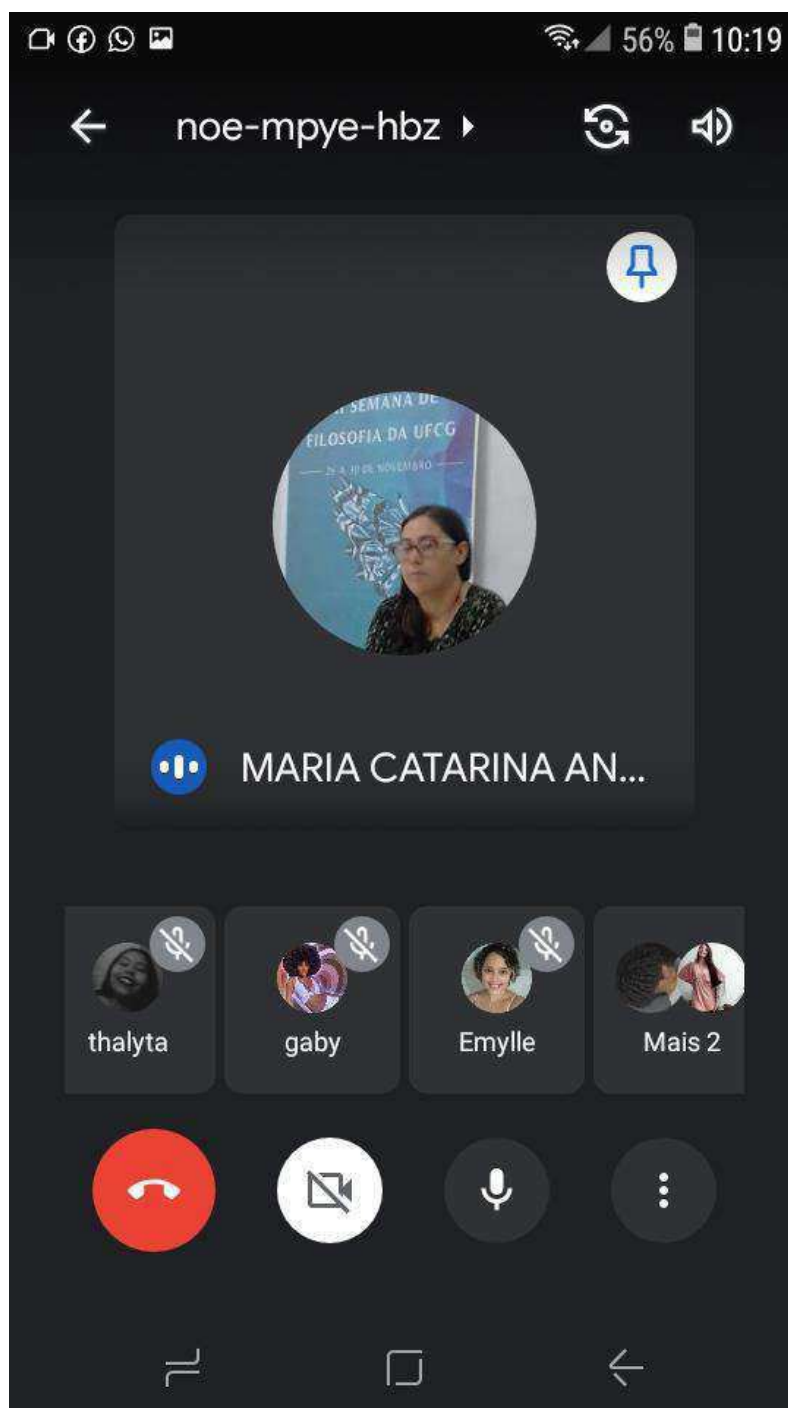


Fonte: Arquivo pessoal.

**ESPAÇO RESERVADO NA ESCOLA PARA OS PROFESSORES MINISTRAREM
AULAS VIRTUAIS OU PRODUIZIR VÍDEOS**



Fonte: Arquivo pessoal.

AULA DE FILOSOFIA MINISTRADA EM REGIME REMOTO.

Fonte: Arquivo pessoal.

4.4 A percepção dos estudantes

Para compreender como os estudantes de filosofia percebem o ensino remoto e o uso de tecnologias nas aulas elaboramos a tabela abaixo com alunos de todas as series do ensino, matriculados na escola Dom Luiz Gonzaga Fernandes. A partir das falas traçamos as estratégias para a intervenção educativa.

Tabela 3 – Identificação aluno/turma

Aluno 1	1° A	Conectado as redes digitais
Aluno 2	1° B	Conectado as redes digitais
Aluna 3	2° A	Conectada as redes digitais
Aluno 4	2° B	Conectado as redes digitais
Aluna 5	3° A	Conectada as redes digitais
Aluno 6	EJA	Não conectado as redes digitais
Aluna 7	1° A	Não Conectada as redes digitais

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Buscamos trabalhar com os alunos que estiveram ativos na plataforma oficial da rede estadual de ensino: *Google sala de aula* e também no aplicativo de mensagens *whatsapp* (não oficial) mas o preferido da maioria do alunado, outras redes sociais também foram importantes para estabelecer o diálogo tanto com aqueles que estiveram presentes no ensino remoto por

meio das TIC's, bem como aqueles que alegando não possuir meios para se conectar ao ensino digital optaram por receber atividades impressas na própria escola.

Embora o foco do nosso trabalho seja o uso das tecnologias como ferramentas mediadoras no ensino de filosofia, optamos também, por ouvir alunos que não estiverem conectados ao ensino digital, por acreditar na importância também de compreender alguns fatores que afastaram os jovens dessa alternativa.

O uso de tecnologias digitais no ensino presencial sempre foi frequente nas aulas de filosofia, boa parte da comunidade discente conhecia, ainda que superficialmente, algumas dessas ferramentas. Apesar disso, nas palavras de alguns estudantes usá-las no ensino remoto tornou-se complicado, já outros não enxergaram maiores obstáculos.

“Eu acho legal usar vídeos e computador para estudar, mais eu gosto mais da aula, de ir pra escola todo dia e falar com meus colegas e professores, estudar sozinha é complicado” (Aluna 3).

“Eu estou gostado de estudar assim, claro que é melhor tá na escola, com todo mundo, mais estudar online também é bom. (Aluno 2).

“Quando a gente tá na escola e o professor passa um vídeo ou uma música ou pedi pra gente fazer alguma coisa no computador é legal, por que ele tá com a gente, mais de longe é mais difícil, a gente as vezes não entendi e não tem como os professores ajudar, ai complica” (aluno 4).

“É estranho ficar em casa o tempo todo e ter aula pelo celular, eu gosto de ir pra escola, estou sentido falta de tudo, mais não tem jeito agora, tem que estudar assim e eu acho mais difícil”. (Aluna 5).

Nessas falas iniciais percebemos que os alunos não enxergam as TIC's como algo estranho em suas atividades, o que parece dificultar a vida deles é a ausência do professor e a distância da escola, o que demonstra que a relação dialética entre professor e aluno é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, independente das tecnologias. Conforme aponta Lima (2006):

A introdução das novas tecnologias e sua aplicação no ensino em nada diminuiu o papel do professor. Modificou-o profundamente. O professor deixou de ser o único detentor do saber e passou a ser um gestor das aprendizagens e um parceiro de um saber coletivo. (LIMA, 2006, p. 4).

A relação agora estabelecida, por ser de fato uma parceria, principalmente no caso de distanciamento social e ensino a distância. Essa parceria pode basear-se em o professor tomar consciência e respeitar as limitações que lhe são impostas e também aos estudantes, um ensino transformador passa por muitas nuances, e é fundamental percebê-las. Por vezes, a falta percepção da realidade, por parte dos docentes afasta os discentes da escola.

“Eu quis desisti porque era muita coisa de uma vez pra fazer no celular acho muito complicado porque meu celular já é velho e fica lento, eu atrasava as atividades e muitos professor não entendia, eu só continuei porque agora pode pegar atividades impressas na escola” (Aluno 6).

É necessário, ao professor, além do domínio de conteúdo e preparo pedagógico ter sensibilidade com os problemas sociais que acometem nossa sociedade e afetam grande parte dos jovens matriculados nas escola pública, como o caso acima. Compreensão e afetividade também podem contribuir muito para a emancipação. Conforme Kosloski e Ansai (2008) afirmam:

A afetividade desperta a confiança do aluno para com o seu professor. Neste sentido, constata-se que a afetividade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois, todo o processo do desenvolvimento humano passa pelo aspecto social juntamente com a cognição [...]. (KOSLOSKI e ANSAI, 2008, p.11).

Estabelecendo-se essa relação e tomando consciência de que todos os recursos pedagógicos disponíveis no ambiente escolar ou de ensino remoto, como estamos vivenciando, são importantes na construção de um ensino humanizado.

Sem descartar nenhum dos materiais e meios, pois todos eles têm importantes funções a cumprir, realçando-se a importância de dispor de tecnologias que permitam uma comunicação sincrônica e o estabelecimento de um diálogo educativo entre os distintos atores do processo ensino-aprendizagem. (MARTIN E AHIJADO, 1999, p. 25).

As tecnologias são importantes para o desenvolvimento das atividades, não obstante, é preciso considerar que parte do alunado tem dificuldades em manuseá-las, especialmente, nas turmas de jovens e adultos. Nesse cenário, consideramos outras possibilidades para estabelecer

contato com os estudantes durante o ensino remoto. de toda sorte, muitos alunos acreditam que apesar dos esforços para dá continuidade ao ensino, o processo de aprendizagem ficou prejudicado.

“Sim pois eu n tenho o mesmo animo de estudar”. (Aluno 6).

“Bastante prejudicada, se torna tudo muito confuso, principalmente porque o modo que cada professor dá aula e envia as atividades é diferente, assim se torna desorganizado.” (Aluno 7).

Sim, porque se sente a dificuldade de aprender algum assunto online. (Aluno 5).

Existem também alunos que não se sentiram prejudicados por estudar remotamente e que se ajustaram ao processo sem maiores problemas:

“É um meio de não parar de estudar em meio a esta pandemia”. (Aluna 3).

“Bom, não considero que meu aprendizado ficou prejudicado nesses tempos de pandemia, só precisou de mais esforços para aprender” (Aluno 2).

Não, pelo contrário achei que melhorou, gosto assim.” (Aluna 3).

De fato, o ensino remoto e a utilização das TIC's têm dividido opiniões entre os alunos, algumas se adaptaram rapidamente as ferramentas disponibilizadas para os estudos, geralmente, estes alunos são aqueles que antes do regime remoto já utilizavam as TIC's de alguma maneira, a familiaridade os permitiu continuar estudando sem maiores problemas, também o fato de possuírem uma boa rede de internet e equipamentos de boa qualidade em suas casas contribuíram para uma participação ativa.

“Eu uso meu celular ou meu notebook” (Aluno 1).

“Celular, é o meu meio de comunicação e de estudos” (Aluna 3).

“Sempre tive computador e internet em casa, não tive dificuldade de acessar e fazer as atividades” (Aluno 2).

Todavia, essa realidade não se estende a comunidade escolar inteira, outros alunos relataram a dificuldade tanto em adaptar as ferramentas digitais, como em relação ao acesso à internet e equipamentos de qualidade.

“Meu celular já é velho, não cabe muita coisa também trabalho o dia todo e não tenho como mexer nisso não, ai eu pego as atividades impressas na escola mesmo” (Aluno 6).

“Eu prefiro pegar atividades na escolheu acho muito difícil responder as tarefas no celular, e atrapalho e não consigo fazer” (aluna 7).

“Minha internet é dados moveis, é ruim e acabado rápido demais, assim não dá pra estudar” (aluno 6).

“Não é nem pela internet, é que eu não consigo baixar os aplicativos, da erro, deve ser meu celular, é muito aplicativo pra fazer as coisas, eu não consigo fazer nada, pra mim o certo é fazer impressa” (Aluna 7).

“Eu faço na internet por que é o jeito, mais não gosto de responder as atividades, assistir aula pelo meet dá certo, mais para responder eu não gosto da google sala não” (Aluno 4.)

Os depoimentos acima, reforçam a ideia de que, de modo geral, quando os indivíduos possuem boas condições de acesso à tecnologia e tem com ela um contato permanente, não demonstram resistência em utilizá-las, conseguindo desenvolver suas atividades de maneira produtiva. Já os que não possuem acesso pleno, com boas condições de estudar e com bons equipamentos tendem a desenvolver certa rejeição, total ou parcial, as TIC's. Esse fato nos remete ao pensamento marxista no que se refere a produção da consciência humana.

Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX,1978, p.129-130).

Quando os indivíduos dispõem de condições materiais razoáveis para se manter estudando, as dificuldades do ensino remoto são atenuadas e eles passam a enxergar as tecnologias digitais como meios que o favorecem no processo de aprendizagem.

“Não tem comparação com o ensino presencial, mas estou me adaptando cada vez mais com o ensino remoto”. (Aluna 5).

“Não vejo ponto negativo estou indo bem estudando assim, não me sinto prejudicada por que estou estudando pela internet”. (Aluna 3).

Já os alunos que não possuíam condições materiais mais adequadas para usar as TIC's estabelecem uma aversão quase que, de forma instantânea ao ensino remoto.

“A situação está complicada, não tenho como comprar um celular melhor agora, eu não queria continuar estudando esse ano quando disseram que ia ser pela internet, só voltei por estão fazendo atividades impressas para gente responder” (Aluno 6).

E também detectamos nas falas dos estudantes, que mesmo tendo condições favoráveis de acesso, muitos deles não conseguiam manusear adequadamente as ferramentas digitais e com isso, se sentiam inseguros.

“Às vezes o aplicativo não quer abrir, os arquivos também não ai você não consegue responder as atividades na google sala de aula e tem que enviar no privado dos professores pelo wathassapp, complica um pouco, por mim as atividades deveriam ser enviadas pelos grupos de wathtssap mesmo, a gente recebe e envia para o professor por lá mesmo, o wathssapp é mais tranquilo do que o google sala de aula”. (Aluno 4).

Nesse sentido, é importante salientar que, para além das boas condições de acesso, também é necessário o prepara dos alunos para utilizar essas tecnologias. Cruz (2006) aponta:

Para ser incluído digitalmente, não basta ter acesso a micros conectados à Internet. Também é preciso estar preparado para usar estas máquinas, não somente com capacitação em informática, mas com uma preparação educacional que permita usufruir de seus recursos de maneira plena. (CRUZ *apud* MELO, 2006, p. 5).

A junção entre condições de acesso favoráveis e a capacitação para a utilização dos equipamentos e aplicativos seria o cenário ideal para desenvolver um ensino de filosofia dentro de uma perspectiva emancipadora, contudo a realidade escolar investigada não permite que essa união, por quanto, limitando as possibilidades de uma formação qualificada.

Dentro da ótica gramsciana, temos plena consciência que o poder hegemônico é quem determina o modelo de escola pública, desde a modernidade até o contexto atual através do Estado. Conforme Gramsci:

O Estado arquiteta o consentimento por meio de processos educacionais e desta forma em suas várias instituições pode refletir não só os interesses da classe dominante como também os interesses percebidos das classes subordinadas que, através da exposição às poderosas forças ideológicas passaram a considerar seus interesses como sendo idênticos aos da classe dirigente. (IN MACCIOCCHI, 1980, p.155).

Obviamente, não há interesse por parte do estado burguês em fornecer os recursos tecnológicos de forma plena para as redes públicas de educação, o que subjuga as classes subalternizadas a uma lógica de ensino que limita sua capacidade de desenvolvimento.

Assim sendo, a precarização do ensino e a exclusão no processo de ensino remoto são latentes e as TIC's chegaram a escola de modo açodado, sem preparação e sem estrutura para utilizá-las de modo adequado.

Entretanto, na mesma perspectiva gramsciana é possível estabelecer uma contra ideologia, se apropriado das ferramentas hegemônicas para demonstrar seu efeito nocivo aos indivíduos e promover a consciência de si, que é o ponto máximo da filosofia de Gramsci.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. (GRAMSCI, 1991, p. 20-21).

Nesse difícil processo, buscamos, nos apropriar das ferramentas tecnológicas para realizar esse exercício de produzir consciência crítica através de conteúdos contra hegemônicos, existem espaços de resistência e esforços no sentido de construir caminhos para uma nova hegemonia em nossas escolas.

É Preciso exigir do poder público melhores condições de trabalho, pois mesmo em condições adversas os professores tem realizado experiências muito validas para levar aos alunos um ensino efetivo, em condições favoráveis a qualidade do ensino certamente se elevaria. Conforme destaca Cordeiro (2020):

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo

aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. (CORDEIRO,2020, p.06).

Para Gramsci os educadores não podem limitar-se a crítica da hegemonia é preciso ir além dela, sendo fundamental também estimular os jovens a conhecer a sua realidade através dos recursos disponíveis para tal ação. E a tecnologia, mesmo, não sendo acessível a todos, pode criar caminhos de interligação entre o ensino da filosofia e uma práxis transformadora.

“Eu acho importante a gente não aceitar tudo calado, a gente tem que discutir sobre as coisas, pensar mais pra poder definir uma ideia, por isso eu gosto de estudar filosofia online e presencial, na verdade, essas coisas já discutimos nas aulas presencial, o diferença agora é que não podemos discutir com todo mundo junto, por que muita gente não tem internet boa” (Aluno 1).

“Temos que olhar para os problemas dos outros também e procurar entender como eles se sentem nessa pandemia, eu gosto da aula online por que a gente pode continuar discutindo sobre muitas coisas polêmicas” (Aluno 2).

“Eu acho a aula online de filosofia legal, o problema é que as vezes as pessoas discordam e fica um clima chato, tenho minhas opiniões e respeito a dos outros, mais tem uma galera que não sabe discutir” (Aluna 3).

“Eu nem tenho muito pra falar das aulas online de filosofia, eu não tenho como assistir, mais consigo fazer as atividades que pego, por que tem o texto pra ler e responder, aí já ajuda por que não quero perder o ano” (Aluna 7).

Traçando um panorama geral, a partir das falas dos alunos da escola, não é impossível criar caminhos contra hegemônicos com o uso das tecnologias, o que discuta o percurso é a exclusão digital e também a falta de familiaridade (como consequência da exclusão) para muitos dos nossos estudantes, as TIC's em si não são o problema, o fato que dificulta muito o trabalho filosófico com elas é a precarização do ensino, seja em nível remoto ou nas aulas presenciais.

4.5 Questionário e intervenção educativa

Nesse tópico, serão apresentadas algumas impressões a partir da intervenção educativa realizada com alunos do ensino médio via ensino remoto, em virtude da crise sanitária que estamos vivenciando.

A proposta desenhada foi a de averiguar em que medida as TIC's podem contribuir para o ensino de filosofia crítico e emancipador numa sala de aula de filosofia. No caso, uma sala de aula virtual com atividades desenvolvidas de forma síncrona e assíncronas nas plataformas *Google sala de aula*, *Google meet*, entre outras. Segundo os passos determinados no roteiro em anexo no final desse trabalho.

Antes da aplicação de atividades com alunos do ensino médio da Escola Dom Luiz Gonzaga Fernandes, foi realizado um levantamento acerca de quais meios de acesso às TIC's dispunham os alunos para estudar em regime remoto.

Organizamos nossa pesquisa e dois momentos:

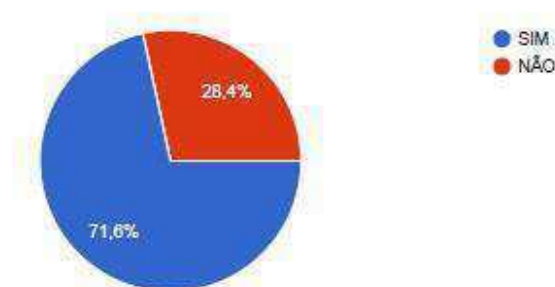
1. Questionário
2. Análise dos resultados.

QUESTIONÁRIO

As perguntas feitas e resultados obtidos seguem a seguir¹:

1 - Antes da pandemia você já utilizava ferramentais digitais de ensino?

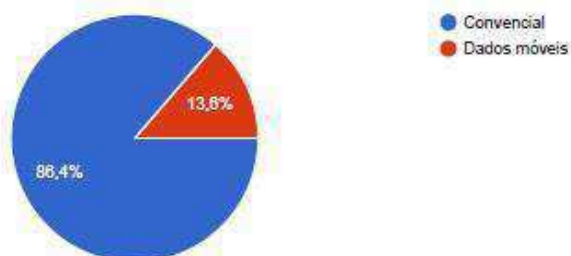
88 respostas



2 - Sua conexão se dá via:

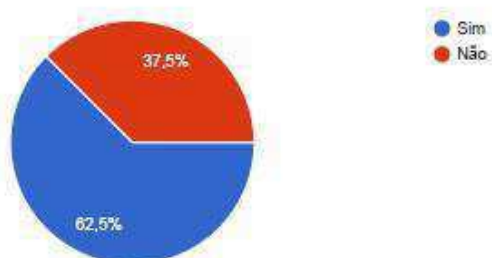
¹ Os questionários foram aplicados pelo *GoogleForms*, ferramenta disponibilizada pela Google e de fácil utilização. Os entrevistados recebem um *link* que os direciona para uma página na internet. A tabulação dos dados é feita pela própria ferramenta após o recebimento das respostas.

88 respostas



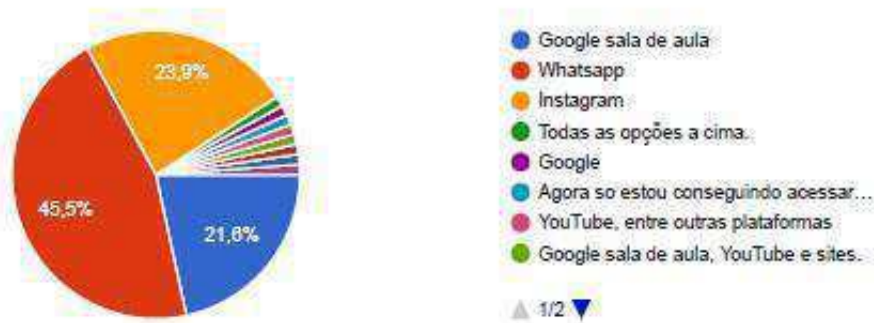
3 - Você se sente preparado(a) para utilizar essas ferramentas digitais nos estudos?

88 respostas



4- Com qual ferramenta digital você interage mais?

88 respostas



ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar as respostas dadas podemos perceber que a maioria dos estudantes interagem com diversas redes sociais. A partir dos dados coletados, foi traçada a estratégia de utilizar essas redes como instrumento de produção de conteúdo filosófico de natureza crítica e contra hegemônica.

Os jovens ocupam cada vez mais o espaço das redes sociais e nesse período de pandemia e isolamento social essas redes tornaram-se ferramentas de comunicação ainda mais relevantes.

Partindo do ideário gramsciano, aproveitar essas ferramentas digitais na tentativa de promover o questionamento do senso comum e a construção do bom senso pode ser fundamental para um ensino de filosofia transformador.

O uso pedagógico das redes, quando utilizadas de forma planejada e não alienada, criam espaços de discussões que vão além do pensamento estabelecido. Garcia (2000) relata que:

Mediante esta tecnologia, o aluno sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou grupal. Poderá fazer perguntas, manifestar ideias e opiniões, fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar ideias e pensamentos e, definitivamente, na sala de aula não ficará mais confinada a quatro paredes. Isto quer dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projeto pedagógico sólido, sem dúvida, contribuirá e muito para a formação moderna dos alunos. (GARCIA, 2000, p. 5).

No modelo de educação gramsciana, a teoria e a prática devem estar unidas em prol de uma da construção de consensos, ou seja, do entendimento crítico da realidade, toda prática de ensino que tenha como propósito o máximo de interação, de troca de experiências entre os indivíduos, para a o enriquecimento intelectual, desenvolvimento físico e moral dos indivíduos.

Nesse sentido, o essencial para Gramsci, não seria exatamente os recursos que o professor utiliza. O determinante na práxis docente é sim a sua capacidade de evidenciar para os alunos a ideologia vigente, ao mesmo tempo em que se realiza uma crítica a essa ideologia.

É possível alcançar esse objetivo através das TIC's? Gramsci acredita na educação como um processo de vivência e de descobertas, onde o educar se dá pela multiplicidade de conhecimentos. Nessa visão, há espaço para as tecnologias, desde que seu uso não seja de modo alienado. Silva (2015) é muito claro em sua afirmação:

É preciso enfatizar: o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. (SILVA, 2000, p. 15).

As TIC's, enquanto ferramentas de auxílio ao trabalho podem ser de grande valia para fomentar a capacidade crítica e criativa dos nossos jovens. Foi com esse intuito que trabalhamos os conceitos de “hegemonia” e “contra hegemonia” de Gramsci com os alunos, explicando-lhes por meio das aulas *on-line*, com textos e vídeos enviados pelo *Google sala de aula*, o quanto é

importante compreender o peso do poder hegemônico em suas vidas e como a compreensão desses conceitos pode-se refutar os preconceitos e as injustiças cristalizadas pelo senso comum.

Saviani (1983, p. 74-75):

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Para realizarmos as atividades com o auxílio das TIC's foram propostas algumas temáticas a partir do que mais inquietavam os estudantes atualmente, dentro da perspectiva filosófica estudada.

Os jovens escolheram o que desejavam debater e as questões mais citadas foram: 1. Racismo; 2. Violência Contra às Mulheres; 3. Exploração do Trabalho; 4. Machismo e 5. Homofobia.

A partir dos temas geradores, os alunos foram orientados a produzir e publicar em suas redes sociais conteúdos (memes, vídeos, textos) com enfoque crítico e contra hegemônico.

Silveira (1991) aponta que:

Um programa de Filosofia, para que possa ser caracterizado como tal, e para que venha cumprir uma função revolucionária, deve selecionar conteúdos significativos que, uma vez apropriados pelos educandos, contribuam para instrumentalizá-los teórica e praticamente, de modo a melhor capacitá-los para uma apreensão crítica das relações sociais que vivenciam e para um engajamento consciente visando a sua transformação. (SILVEIRA, 1991, p. 462-463).

Dessa forma, cada estudante teve total liberdade de produzir material ou mesmo se apropriar de materiais já disponíveis para publicação. A adesão dos jovens que estavam tendo acesso ao ensino remoto foi ampla, o que demonstra que quando o conteúdo os conduz a pensar sobre a realidade na qual estão inseridos a aprendizagem da filosofia se torna emancipadora.

Gramsci (1989, p. 13-14):

O fato de que uma multidão seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

O saber filosófico, a aprendizagem transformadora, se faz, na visão de Gramsci, nos espaços que temos disponíveis para atuar de forma livre e consciente. O papel da escola, baseada na inspiração gramsciana é reconhecer os limites impostos pela hegemonia e ao mesmo tempo criar métodos que aponte suas contradições.



Produções postadas por estudantes de Filosofia do Ensino Médio.

Os exemplos acima são claros nesse sentido. Para construir uma visão de mundo contestadora é necessário que o professor utilize todos os recursos possíveis. E as TIC's, no contexto do ensino remoto e na própria de sala de aula convencional, podem ser de extrema valia para isso.

Não se trata de colocá-las como a “salvação” para o ensino ou como elementos modernizadores da práxis educativa, mas de enxergá-las para além do lugar comum, do ensino mecanicista e pensá-las como ferramentas que, podem ser exploradas em favor do ensino de filosofia crítico e criativo.

Reconhecer nas TIC's a possibilidade de uso contra hegemônico, não implica em ausência de criticidade quanto aos limites encontrados por professores e alunos no cotidiano escolar, principalmente nas escolas públicas.

Os problemas de exclusão e precarização existem, devem ser explicitados e cobradas soluções do poder público. Entretanto, na medida em que as tecnologias se fizerem presentes na escola é importante que o professor de filosofia pense em estratégias e faça uso das mesmas com consciência pedagógica, crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antonio Gramsci cria um novo conceito de hegemonia, que representa não mais a dominação de uma classe sobre outra, mas tentativa alcançar a humanização de todos os homens dentro de uma sociedade, foi o pensador marxista que mais insistiu na ideia de uma nova hegemonia e com isso deu uma grande contribuição ao marxismo no sentido de estabelecer um novo pensamento social onde a elevação intelectual e a autonomia dos indivíduos é a meta principal.

A filosofia para Gramsci é a união entre teoria e prática, o que conhecemos como filosofia da práxis, que representa a ação consciente para intervenção no meio onde se vive. Todos os homens, em sua concepção, são capazes de intervir na sociedade para transformá-la e humanizá-la

À filosofia da práxis é necessária, pois através dela é possível refletir e esmiuçar o discurso hegemônico com profundidade, compreendendo como funciona essa teia de poder que aliena aos indivíduos fazendo com que eles acreditem que todos possuem as mesmas condições de igualdade.

O ideal gramsciano, passa pelo desmonte dessa teia de poder, para superarmos a hegemonia da classe dominante que é por natureza autoritária, espoliadora e desigual, para a constituição de uma nova hegemonia onde todos participem da realidade em igualdade plena.

Para que ocorra a transição do pensamento da hegemonia dominante para a nova hegemonia, Gramsci aponta para a importância de formar uma classe dirigente que se sustente pelo consentimento das massas, pelo convencimento sobre a importância dos valores humanistas, e também sublinha para a importância da formação cultural e ideológica da classe subalterna.

No pensamento gramsciano o terreno de luta contra a classe dirigente tradicional (burguesia) concentra-se na cultura e na ideologia para conquista da sociedade política e concretização da nova hegemonia. O conceito de hegemonia proposto por Gramsci prioriza a formação dos indivíduos pelo processo educacional, somente ele pode proporcionar uma formação cultural e ideológica amplificada e capaz de promover o desmonte o poder dominante.

Segundo o filósofo italiano, é muito comum que certo grupo social, na condição de subordinado a outro, aceite com naturalidade a visão de mundo de seu opressor, mesmo que não possua nenhuma identidade com ela.

Adotada involuntariamente pela classe subalterna como concepção única e legítima do mundo as ideias da classe dominante resultam em uma contradição latente entre o pensamento e a ação nas relações sociais, a partir dessas contradições oriundas da dominação de classe pode-se construir os mecanismos para o pensamento novo.

A nova hegemonia é construída unindo teoria e prática: os intelectuais devem representar e participar da vida prática do grupo social ao qual pertencem, contribuindo da melhor maneira possível para ajudar o seu grupo a resolver os problemas da vida real para conservar a unidade ideológica de todo bloco social.

Essa ideia nos remete a outro ponto que é muito caro a Gramsci, de que a consciência crítica se conquista através das disputas de hegemonias distintas, no plano da cultura, da ideologia até alcançar o plano político, numa elaboração superior de uma concepção do real, essa ideia também representa a práxis.

A breve recapitulação do ideário gramsciano, que norteou essa pesquisa é necessário para revivermos os pontos mais importantes detectados no desenvolvimento desse estudo.

Na análise de Gramsci, não podemos esquecer o caráter pedagógico-educativo de sua obra, nela encontramos uma forma de atuar não só como professores que levam conteúdos didáticos para seus alunos, mas também como agentes políticos, na tentativa de promover sempre o máximo de conscientização social e política para nossos alunos.

Nesse sentido, podemos ressaltar a necessidade de sempre recorrer aos conceitos gramscianos de: filosofia e práxis, hegemonia e nova hegemonia, senso comum e bom senso, para revermos nossa prática docente no cotidiano da escola. Também, pela atualidade de seu pensamento buscamos nortear nossos estudos teóricos e ações pedagógicas com base nesses conceitos.

Pensar em uma transformação social pelo prisma gramsciano é ter em pauta que as mudanças passam, como já foi afirmado em vários momentos desse trabalho, pela formação da consciência e por meio da intervenção consciente no meio onde se vive, onde as ações devem ser pensadas e planejadas no sentido de fazer com que as classes subalternizadas percebam suas reais condições de vida através de todos os recursos que estão à disposição do intelectual orgânico, inclusive os recursos tecnológicos.

Foi nessa perspectiva que acreditamos na importância de investigar a aplicação das Tecnologias de informação e Comunicação (TIC's) na escola pública, onde se encontram matriculados em sua maioria os filhos da classe trabalhadora.

Essas ferramentas do trabalho docente chegaram a sala de aula, gerando muitas controvérsias, para uns mais um elemento de precarização do ensino, para outros um elemento de modernização e democratização.

A tentativa de compreender como estas ferramentas impacta a prática do Ensino de Filosofia no chão da escola foi a motivação dessa pesquisa. Primeiro discutindo aspectos filosóficos relevantes no uso de mídias para o ensino de filosofia e em seguida sua efetivação na prática docente.

Para Gramsci (1999) o homem obtém conhecimento, na medida em que os saberes são compartilhados para todos independentemente, de qualquer diferença. O conhecimento deve ser unificado, universalizado e distribuído com igualdade de condições.

Nesse aspecto, podemos afirmar que o pensador italiano não enxergaria as tecnologias apenas como um elemento de alienação e exclusão, ele defenderia seu uso ampliado e unificado para favorecer uma maior democratização do ensino e dos saberes como já defendem alguns pensadores brasileiros como Kenski (2010) e Libaneo (2004).

A democratização e a universalização do ensino não garantem, necessariamente, a qualidade da aprendizagem, mas na condição de intelectual orgânico, o professor pode direcionar aos estudantes, na busca de conteúdos que tenham por finalidade promover a consciência crítica e a percepção do real e as tecnologias educacionais podem contribuir para esse projeto.

Elaborar um plano de ação que promova discussões entorno da realidade, da comunidade onde se vive é possível e necessário na visão gramsciana, uma vez que toda ação prática tem como pano de fundo uma intenção ou objetivo a ser atingido e no contexto atual as ferramentas tecnológicas são podem ser ignoradas.

A ação educacional pensada ocorre quando o intelectual orgânico intervém no processo para o desenvolvimento crítico e perceptivo de seus de seus pares, na medida em que essa ação decorre, se consolida o caminho que conduz ao bom senso, superando o senso comum. Toda ação pedagógica segundo Gramsci tem uma intenção e os recursos tecnológicos quando usados de maneira pensada pode ser de grande valia para fortalecer o ensino crítico.

Nesse caso, o uso das TIC's como qualquer outra ferramenta do trabalho docente se dará conforme a intenção de quem a utiliza e não por si mesmas. Se para Gramsci o conhecimento só eleva do senso comum para a consciência filosófica se houver o reconhecimento da realidade, a técnica, desde que usada de forma consciente pode contribuir para tal objetivo.

Caminhando nessa mesma linha de pensamento, acreditamos que Gramsci também não perceberia os recursos tecnológicos, como um empecilho ao ensino, dado que estes são produtos da atividade humana e todos os homens devem ter acesso a eles e usá-los de forma ampla.

Ele ressaltaria a necessidade de um uso consciente para que a técnica não domine o homem, mas ao contrário que seja dominada por ele. Ainda pensando numa perspectiva contra ideológica se a elite dirigente usa a técnica ao seu favor, as classes subalternizadas podem, mediante a orientação de seus intelectuais orgânicos realizarem a mesma ação.

O Conhecimento é uma produção social, ligado à totalidade da vida humana. O conhecimento emancipador é a apropriação consciente por parte do indivíduo, das contradições históricas que atingem a vida de cada um. Assim sendo, os recursos tecnológicos no campo educacional, ou em qualquer outro campo, não podem ser pensados como privilégio das classes abastados e sim de todos.

Partindo para a observação empírica os grandes gargalos que encontramos em nossa investigação foram a precarização do trabalho docente, a formação limitada do professor de filosofia e o acesso precário dos estudantes as tecnologias digitais.

A pesquisa de campo coincidiu com o momento de implantação do ensino remoto emergencial e o uso expandido das TIC's nas escolas públicas. Esse contexto de excepcionalidade imposto pela pandemia do Coronavírus colocou em evidencia a precarização do trabalho docente, ouvimos relatos importantes sobre o excesso de cobranças, uma alta carga horária a ser cumprida e pouco tempo para descanso e preparo das aulas.

Não há dúvidas de que a precarização do trabalho dificulta uma ação prática efetiva dos professores de filosofia, como bem resalta Gramsci (1991) o estudo, o ensino, o processo de formação da consciência demanda tempo e planejamento e os professores em geral reclamam da falta de ambos, as constantes cobranças por resultados imediatos dificultam o desenvolvimento de um ensino emancipador.

Os docentes, de modo geral não demonstraram aversão as tecnologias educacionais, não as enxergam como um empecilho ao desenvolvimento do ensino de filosofia, a queixa recorrente é com a baixa participação dos alunos por causa da exclusão de parte deles e o descaso do poder público que não implementa ações suficientes para garantir acesso a todos os estudantes da rede pública.

O fato de os professores de filosofia se ressentir de melhores condições de trabalho para desenvolver uma práxis educativa de boa qualidade, não os impedem de buscar exercer, individualmente, um ensino de filosofia baseado na criticidade e na compreensão do real.

Outro fator importante remete a questão da exclusão digital, tomando como referência nosso próprio campo de pesquisa o poder público estadual desenvolveu mecanismos de acesso ao ensino remoto como: *Google sala de aula*, *TV Paraíba educa* e *Site Paraíba educa*, no entanto a adesão do alunado a estes recursos não surtiu tanto efeito, devido as condições de subsistência limitada de suas famílias, obter internet de qualidade e um bom aparelho de *smartphone*, por exemplo, para acompanhamento das aulas e realização das atividades requer um investimento que de fato poucas famílias podem fazer.

Esse fato explica porque parte significativa dos alunos, da Escola Dom Luiz Gonzaga Fernandes, recorreram às atividades impressas entregues na escola. As condições de trabalho precarizadas dos professores de um lado e a exclusão digital de parte dos alunos de outro é um complicador para o uso dos recursos tecnológicos no chão da escola.

Nesse momento, ficam evidenciado as contradições de nosso sistema de ensino, principalmente em relação as TIC's, que é o objeto dessa investigação, a tecnologia chegou as escolas e foi difundida como objeto de transformação do conhecimento, de melhoria do ensino e democratização, uma exigência dos tempos atuais. Porém, a realidade que nos cerca desmistifica essa ideia, ela poderia ser um diferencial no ensino se estivessem ao alcance de todos.

Em princípio o discurso positivo sobre os recurso tecnológicos nos fazem acreditar em uma democratização do acesso, é dessa maneira que o discurso da técnica chega ao ambiente escolar, como algo que é alcançável para todos e nos coloca em condições de igualdade. Entretanto, a pesquisa empírica desmonta essa visão que o Gramsci diria pertencer ao senso comum. A realidade aponta que a um longo caminho a percorrer até que as TIC's se universalizem na escola pública.

Apesar dessa realidade, o papel do educador na visão de Gramsci é justamente esclarecer as contradições da prática educativa e buscar transformá-la pelo consenso, visto que o que está em pauta e a emancipação de todos os homens, tomar consciência da importância da técnica é imprescindível para que as classes inferiorizadas as reivindiquem como um direito social.

Ainda na perspectiva de Gramsci e do próprio pensamento marxista como um todo, a escola tem uma dupla função, que é de denunciar as contradições existentes em seu seio, levando o máximo de esclarecimento sobre os problemas e ao mesmo tempo propor uma nova realidade, que seja capaz de superar seus problemas estruturais e cobrar do poder público as melhorias necessárias, essa dinâmica constitui a dialética capaz de transformar a educação.

De fato a tecnologia tem potencial para transformar o ensino, democratizar e desenvolver a capacidade crítica e criatividade dos indivíduos, como defendem muitos pesquisadores já mencionados no decorrer desse trabalho, mas para tanto, é urgente que elas se tornem um direito social.

Sem a real democratização das ferramentas tecnológicas no espaço escolar (que representa a ampliação do acesso e o fornecimento de equipamentos adequados) as possibilidades de um uso transformador no contexto do ensino da filosofia ficam limitadas a casos esporádicos e ao esforço individual de cada professor.

Dáí a necessidade de sempre denunciar e cobrar dos agentes públicos uma política de formação de professores e de melhoria das estruturas escolares, sem a qual não se pode pensar em uma educação emancipatória.

O esforço individual do professor em promover o uso das TIC's como meio para formar a consciência crítica é muito válido e a proposta de intervenção educativa realizada no cerne desse trabalho pode demonstrar que isso é possível dentro da concepção gramsciana de educação. Mas, somente o esforço individual dos docentes não hegemoniza as potencialidades emancipatórias das tecnologias no âmbito da educação.

Desta feita, compreendemos que as possibilidades de uma elevação do senso comum ao bom é possível, contudo, ficam reduzidas não pelas tecnologias em si, mas, pelas condições de trabalho limitadas que o professor de filosofia enfrenta e pela falta acesso a esses instrumentos.

Nessa perspectiva, mantém-se estabelecida as dicotomias entre a escola da classe dominante, e a escola das classes subalternizadas, com o horizonte bem distante do ideal da emancipação humana. Isso não implica dizer, que o processo está fechado, o real sempre estará em permanente transformação e dentro dessa dialética é possível encontrar caminhos para mudanças, por mais difíceis que estas pareçam ser.

Desse modo, os resultados obtidos nesta pesquisa levam à reflexão sobre o ensino de filosofia, as TIC's e as constantes dificuldades com as quais nos deparamos no chão da escola para desenvolver uma práxis educacional emancipadora. A precarização do trabalho docente, a exclusão digital e da inserção parcial da tecnologia nas escolas são desafios enormes que demandarão um longo percurso, novas pesquisas e constante reivindicação da sociedade para a qualidade do ensino público melhore e seja capaz de transformar a vida dos nossos estudantes

Em suma: o uso das TIC's numa perspectiva gramsciana é possível de ser realizado, elas tem muitas potencialidades para ajudar nossos professores e estudantes na busca da emancipação, da ampliação dos conhecimentos, da democratização do ensino, desde que haja

uma rede de infraestrutura adequada que garanta seu pleno acesso, caso contrário elas se tornam mais um elemento para a subalternização de classes e exclusão em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.
- ALONSO, L. **Movimentos sociais e cidadania: uma contribuição da psicologia social**. In: SPINK, M. J. (Org.) *Cidadania em reconstrução*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 75-92.
- ALVES, J. R. M. **Atualidades em educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Administração da Educação – IPAE, 2007.
- ARRUDA, E. P. **Fundamentos para o Desenvolvimento de Jogos Digitais**. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- BAPTISTA, M. G. A., **Gramsci & Vigotski. Da educação ativa à educação crítica**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.
- BAKUNIN, M. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BEHERENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In. MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- BELLONI, M. L. **Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores**. In. MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (Orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- BISSOTO, M. L.; MIRANDA, A. C. (orgs.). **Educação Sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2.ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 2012.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do Estado-Nação à Era das TIC**. DELTA. v. 25, n. 1, p. 1-38. 2007.
- CABRAL, M. A. (1990). **Tecnologias de informação na era das línguas**. In: **Gabinete de estudos de planejamento. O computador no ensino-aprendizagem de línguas**. Actas. Lisboa:MEGEP. Apud: SANTOS, B. S. dos; PACHECO, C. O. (2000).
- CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S.; NEVADO, R. A. **Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em grupo**. In. _____ **Aprendizagem em Rede na Educação à Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

CHAGAS, C. **Novas perspectivas tecnológicas**. Revista TV Escola, Curitiba, n. 3, p. 16, nov./dez. 2010.

DAGNINO, R. P. **Tecnologias sociais: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: Unicamp, 2009.

DARODA, R. F. **As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2012.

DEFLEUR, M.; BALL-ROKEACH, S. **Teorias da Comunicação de Massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

DE LUCA, C. **O Que É Inclusão Digital?** In: CRUZ, R. (Org.). **O que as Empresas Podem Fazer pela Inclusão Digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. p. 9-11.

EVANS, T. **Uma revisão da educação superior à distância: uma perspectiva Australiana**. CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, I, 2002. Petrópolis. Anais. Petrópolis: ESud, 2002.

FORTUNATO, Marinice da Silva. **Uma experiência educacional de auto-gestão: A Escola Moderna nº 1 na sua Gênese**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 1992.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. 2ª Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, P. S. **Qualidade e informática: a escola pública do ano 2000**. Congresso Nacional de Informática Pública (CONIP) 1995.

GENNARI, E. **Senso comum e bom senso na construção do poder dos trabalhadores**. São Paulo: Núcleo de Educação Popular - NEP, 1997.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. **Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

_____. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **La costruzione del partito comunista (1921-1926)**. Turim: Einaudi, 1978.

_____. **Caderno 12 – Documento Especial**. In. História & Perspectivas, n. 5, Uberlândia – U.F, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Os intelectuais. O princípio educativo. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2.ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2010.

KNELLER, G. F. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34.1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, F. O. **A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MARCON, Karina. **A inclusão digital de educadores a distância: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MARTIN, Eustaquio; AHIJADO, Manuel. **La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

MARX, Karl. **Prefácio da crítica da economia política**. In: Manuscritos-econômico-filosóficos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARX, K. **A questão judaica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, 1989.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

MEIRINHOS, M. **Os desafios educativos da geração Net.** Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, n. 13, p. 125-129, 2015. OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD, 2015.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada.** Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação.** In: **Salto para o Futuro.** Brasília: Posigraf, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** 13.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MUGNOL, M. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, nº 27, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels.** São Paulo: Autores Associados, 1990.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 3.ed. rev. ampla. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Ensino Médio. À Luz do Pensamento de Gramsci.** Campinas: Editora Alínea, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

PALÁCIOS, M. **O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos.** In: RUBIM, A. A. (Org.). **Idade média.** Salvador: UFBA, 2001.

PELLANDA, N. M. (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy.** Porto Alegre: Artes e Ofícios. p.222-250.

PORTO, T. M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas.** Revista Brasileira da Educação, v.11, n.31, jan./abr. 2006.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT, 1996.

RIBEIRO, R. A. **Introdução à EaD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SABÓIA, B. **A Filosofia Gramsciana e a Educação**. Revista Em Aberto, Brasília, n. 45, ano 9, p. 46-56, jan-mar 1990.

SAID, E. **Representações do intelectual**. Lisboa: Colibri, 2000.

SAMPAIO, R. M. **Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID 19**. Research, Society and Development, vol. 9, n. 7, 2020.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Série Memória da educação).

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2006.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da Prática Docente no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEMERARO, G. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reformas do Estado, da Educação Superior e as Políticas Públicas para Formação de professores à Distância: implicações políticas e teóricas**. Texto apresentado na mesa redonda do mesmo nome, na 25.a Reunião de ANPEd (versão disponibilizada diretamente pelo autor). Caxambu: ANPEd, setembro de 2002.

SOUZA, H. G. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

SOUSA, J. R. **Gramsci: educação, escola e formação - caminhos para a emancipação**. Curitiba: Appris, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora do SENAC, 2010.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. São Paulo. Expressão Popular: 2011.

_____. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIVAR Y SOLER, R. D. **Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci**. *Psicol. rev.*, v. 23, n.2, Belo Horizonte maio/ago. 2017.

ON-LINE

ALONSO, L. B. N.; FERNEDA, E.; SANTANA, G. P. **Inclusão digital e inclusão social: contribuições teóricas e metodológicas**. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 154-177, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2020.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em *Rede - Revista de Educação a Distância*. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 5 set. 20.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Conhecimentos de Filosofia**. In: _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. v. 3, p. 15-42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 5 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro-sp-1346571866> Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 6 set. 2019.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 6 set. 2020.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-42, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> Acesso em: 19 jul. 2020.

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300802&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 28 set. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia**. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/> Acesso em: 28 set. 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino** <http://www.abciber.com.br/simposio>. 2020. Acessado em 21/05/2021.

CRUZ, F. A. et al. **A visão de alunos sobre o conceito de Educação a Distância e a possibilidade de autonomia e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)**. 2009. Disponível em: <http://www.abciber.com.br/simposio>. Acesso em: 30 set. 2020.

DIÁRIO OFICIAL. Estado da Paraíba. **PORTARIA nº 418. João Pessoa, 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf> Acesso em: 20 mai. 2020.

FRANCO, R. K.; COSTA, L. A. C.; FÁVERO, R. V. M.; GELATTI, L. S.; LOCATELLI, E. L. Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**, v.4, n.2, Dez./2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270340789_Aprendizagem_na_Educacao_a_Distancia_Caminhos_do_Brasil Acesso em: 12ago. 2020.

FORTUNATO, S. A. O. **Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci**. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2015_2166.pdf Acesso em 25 out. 2020.

KOSLOSKI, Deisi Viviane Schier; ANSAI, Rosana Beatriz. AFETIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR. 2008. 107 f. p. 06-18. 8º Encontro de Iniciação Científica. 8º Mostra de Pós Graduação. Seção de artigos. FAFIUV. Disponível em

<http://interacao.info/diversos/Marcia/2013%20-%201%20semestre/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em 25. mai. 2021.

LEMGRUBER, M. S.; TORRES, L.T. O blog como ambiente de reflexão filosófica na escola: a nova ágora virtual. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3, 2010, Recife. **Anais**. Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Marcio-Silveira-Lemgruber&Luciano-Tavares-Torres.pdf> Acesso em: 30 ago. 2020.

LEMONS, A. (org). Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil. 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/137/4/Cidade-digital_RI.pdf Acesso em: 30 ago. 2020.

MELO, M. L.; RODRIGUES, D. S. **Gramsci e a educação**. Disponível em <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/GRAMSCI-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 5 set. 2020.

MELO, J. A. P. Saberes e conceitos sobre a inclusão digital. 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc010.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

MENDES, A. TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? Disponível em: <https://ticsnaeducacao2011pedagogia.blogspot.com/2011/07/tic-muita-gente-esta-comentando-mas.html> Acesso em: 07 out. 2014.

MONDAINI, Marco **A filosofia da práxis sobe ao sótão**. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/> Acesso em: 6 set. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 8 set. 2020.

PALAZÓN MAYORAL, María Rosa. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/filosofiapopular/filosofia/a-filosofia-da-praxis-segundo-adolfo-sanchez-vazquez> Acesso em 17 jan. 2020.

PONTE, J. P. da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?** Revista Ibero-Americana de Educación. OEI. n. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em <http://www.oei.es/revista.htm> Acesso em: 10 set. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca. **As Tecnologias da Informação Desafiam a Educação**. Jornal O Dia de Teresina/ Piauí. 2004. Disponível em: http://www.ufba.br/~pretto/textos/sbpc_teresina.htm Acesso em: 10 set. 2019.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07 mar. 2019.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.619-634. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf> Acesso em 07 mar. 2019.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.94 no.236 Brasília Jan./Apr. 2013. Disponível em, https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100004 Acesso em 15 mar. 2019.

SOARES, R. D. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, v.26, n.70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02 set. 2020.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 72, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200006 Acesso em: 12 abr. 2021.

APÊNDICE A – Sequência didática



**AS TIC'S NO ENSINO DE FILOSOFIA: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO SOBRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UM
ENSINO CRÍTICO E EMANCIPADOR**

Discente: Maria Catarina Ananias de Araújo
Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

RESUMO: O presente estudo propõe fundamentar uma metodologia de ensino/aprendizagem de filosofia pautada na ideia de educação emancipadora do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) onde o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) muitas fomentadas no contexto atual da escola, possam ser viabilizadas como instrumentos da prática docente capaz de contribuir para o ensino de filosofia crítico e emancipado.

REFERENCIAL TEÓRICO

As TIC's passaram a orbitar o contexto escolar e tomarem-se em ferramentas de trabalho muito comuns na prática docente em escolas públicas de ensino médio, sua presença gera muitas discussões e controvérsias. Para muitos pensadores e pesquisadores elas representam uma oportunidade de melhoria do ensino, para outros elas são instrumentos de exclusão e alienação, considerando as diversas visões sobre as tecnologias na escola é importante investigar como professores de filosofia e alunos do Ensino Médio lidam com estas ferramentas de ensino e aprendizagem na práxis escolar levantando a questão: É possível usar as TIC'S como uma ferramenta para o ensino de Filosofia crítico e emancipador?

Na tentativa de responder a questão proposta, tomaremos como base o pensamento do filósofo Alemão Karl Marx (1818-1883) com suas concepções sobre a tecnologia e do filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937) e suas concepções de Filosofia da Práxis, Escola Unitária e Ensino, tendo em vista a atualidade e importância desses pensadores para compreendermos a problemática apresentada. Também recorreremos ao pensamento de autores brasileiros contemporâneos que possuem uma vasta obra relacionadas aos conceitos de TIC's e educação como: José Manuel Moran, Vani Kenski e outros.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

-Fundamentar uma metodologia de ensino de filosofia voltada para a ideia de formação emancipadora proposta por Gramsci.

Objetivo específicos:

- Auxiliar os alunos no uso das TIC's nas aulas de filosofia.
- Viabilizar as TIC'S como ferramentas para o ensino crítico e emancipador.

METODOLOGIA

O trabalho se desenvolverá através da Pesquisa-ação se propõe a realizar uma investigação da ação de sujeitos em determinados campos. Nesse tipo de abordagem empírica, buscamos, nas palavras de Michel Thiollent (2002), ajudar os indivíduos envolvidos na pesquisa a encontrar caminhos para resolver um problemas que os inquieta, realizando para tanto uma reflexão sobre as condições materiais, culturais e ideológicas que estão ligadas ao contexto da investigação. Trabalharemos juntos aos alunos, ouvindo e procurando entender suas razões para pensar e agir dentro do contexto escolar ao qual estão inseridos.

PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA

A intervenção educativa se dará de forma remota, com 2 encontros virtuais (*Google meet*), aula assíncrona na (*Google sala de aula*) com a exibição de materiais produzidos disponíveis na internet. Atividades realizadas pelos alunos.

1ª ETAPA: Trabalharemos os conceitos de hegemonia e contra hegemonia em Gramsci, envolver os alunos nas discursões e situá-los da importância de tomar uma posição crítica, levando em consideração suas visões de mundo e suas condições materiais para desenvolver o estudo.

2ª ETAPA: Conhecer mais sobre as tecnologias educacionais disponíveis na escola relacionando-as com o pensamento crítico de Gramsci.

3ª ETAPA: A partir das concepções discutidas anteriormente, propomos aos alunos do Ensino Médio na Escola Estadual Dom Luiz Gonzaga Fernandes situada no município de Campina Grande, estado da Paraíba/PB, realizar uma atividade pratica usando as TIC's e embasados na concepção filosófica gramsciana.

4ª ETAPA: Os alunos postam em suas redes sociais as produções (vídeos, *memes*, textos) em vista do uso crítico, reflexivo e contra hegemônico as TIC's.

PÚBLICO - ALVO

Estudantes da **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Luiz Gonzaga Fernandes**, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. A instituição está funcionando em regime de Ensino Remoto em virtude da normativa [nº 01 do comitê de Gestão de Crise Covid-19, assinado em 17 de março de 2020 assinado pelo Sr. Governador João Azevedo](#), que determinou o fechamento das escolas públicas estaduais em virtude da pandemia.

REFERENCIAS

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. de C. Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAN, J. M. Integração das Tecnologias na Educação. In: Salto para o Futuro. Brasília: Posigraf, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa - ação: Coleção "Temas básicos de ..., T"*. Cortez Editora. São Paulo, 2002.

APÊNDICE B- Portfolio seleção de produções dos estudantes

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO DE FUNDAMENTAL E MÉDIO DOM LUIZ GONZAGA FERNANDES

COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA

PROFESSORA: CATARINA ANANIAS

TURMAS: 1º, 2º e 3º ANOS ENSINO MÉDIO REGULAR

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

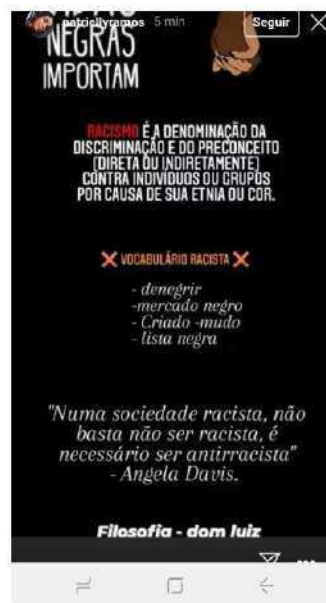
TEMA: As TIC's e as possibilidades de uso contra hegemônico no Ensino Médio.

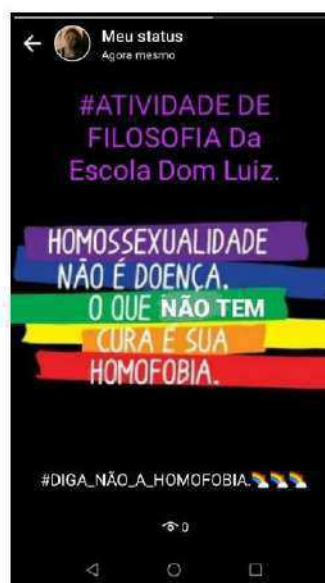
CONTEÚDO: Teoria gramsciana sobre educação e contra hegemonia.

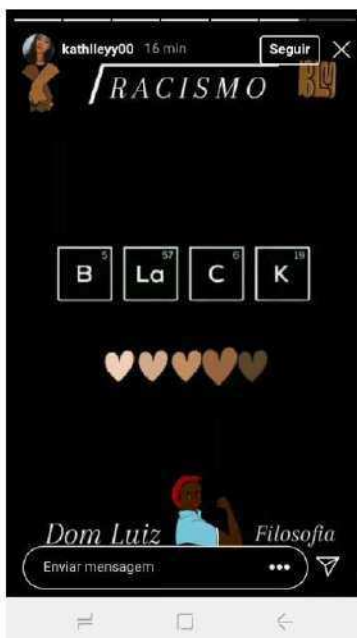
OBJETIVO: Usar uma TIC (*smatphone, computador, tablet, internet*) e produzir um conteúdo (*video, meme, texto*) usando as redes sociais como meio de difusão das produções com vieses contra hegemônico.

ALGUMAS PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS POR ALUNO/AS DO ENSINO MÉDIO









kauanny_sousaofc 19 min

SAIBA QUE VOCÊ NÃO É NINGUÉM PARA JULGAR A VIDA ALHEIA. NÃO VALE A PENHA PERDER TEMPO COM PRECONCEITOS E MENOSPREZANDO AS PESSOAS. NUNCA SABEMOS A FUNDO O QUE ELAS PASSAM, QUEM SÃO E COMO SÃO. É PRECISO COLOCAR-SE NO LUGAR DO OUTRO EM VEZ DE FICAR SE SENTINDO MELHOR QUE AS OUTRAS PESSOAS.

kauanny_sousaofc 2 min

ESCRavidÃO MODERNA

FILOSOFIA-DOM LUIZ

DEVEMOS TRABALHAR PARA VIVER NÃO VIVER PARA TRABALHAR.

kauanny_sousaofc 19 min

VIOLENCIAS CONTRA MULHER

FÍSICA te empurra te chuta te ameaça te bate te violenta	MORAL calúnia injúria ofamação	PSICOLÓGICA te humilha te insulta te isola te persegue te ameaça	SEXUAL te presenciar te exige práticas que você não gosta só mesa a usar preservativo te nega o direito a métodos contraceptivos
--	--	--	--

PATRIMONIAL E ECONÔMICA
controla seu dinheiro
não te dá permissão para coisas comuns
destrói seus objetos
não te deixa trabalhar
oculta bens e propriedades

**#MEXEUCOMUMA
#MEXEUCOMTODAS**

FILOSOFIA-DOM LUIZ

#NAOCONTRAVIDENCIAAMULHER

APÊNDICE C-Termo de consentimento livre esclarecido



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: “O USO DAS TIC’S NA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIACRÍTICO E EMANCIPADOR: A VISÃO DO PROFESSOR”

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____, nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**O USO DAS TIC’S NA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA CRÍTICO E EMANCIPADOR: A VISÃO DO PROFESSOR**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O presente estudo visa fundamentar uma metodologia-filosófica para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, tomando como elemento o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’S) e seu impacto direto no ensino de filosofia, buscando realizar uma análise a partir da atuação do professor de filosofia em sua prática docente.
- II) **Justificativa e Procedimentos Metodológicos:** Para o pesquisador, o ensino de Filosofia através do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’S) necessita de uma metodologia própria da Filosofia e também de uma reflexão sobre até que ponto essas novas ferramentas de ensino podem contribuir para a construção do



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



ensino de filosofia crítico, atrativo e engajado. Os trabalhos encontrados sobre TIC'S realizam uma abordagem genérica sobre sua utilização na educação como elementos lúdicos para prender a atenção do aluno, sem objetivos filosóficos. Neste sentido, o pesquisador evidencia que o espaço acadêmico ganhará, com tal estudo, uma nova perspectiva para refletir e problematizar o uso das novas tecnologias no contexto específico do ensino de filosofia em nossas escolas. Ademais, por meio destes objetivos, proporcionar novas metodologias que potencializem o uso das novas tecnologias educacionais como aliadas do professor de filosofia na construção do ensino de filosofia dinâmico e reflexivo.

Metodologia: O presente estudo será realizado, no primeiro momento, por meio de uma **pesquisa teórico-crítica** sobre o conceito de “Ensino de filosofia” e “novas tecnologias na educação” tomando por base o pensamento do filósofo Antônio Gramsci (1891-1937) a qual terá como característica uma **pesquisa exploratória**. No segundo momento, o trabalho será desenvolvido através de uma **pesquisa experimental** ou **prático-propositiva**, em que aplicaremos o produto (proposta curricular, propostas de unidades, sequência didática, produção e recepção de materiais, entre outros recursos) como instrumento de coleta de dados. O método a ser utilizado na pesquisa será o **qualitativo** por meio de *entrevista*, *questionários* e uma *pesquisa de campo* me proponho a obter dados descritivos, extraídos da aplicação da metodologia didático-filosófica que iremos produzir baseada na fundamentação teórica. O processo de coleta e análise dos dados se dará por meio da extração de dados obtidos da aplicação do produto (proposta curricular, propostas de unidades, sequência didática, produção e recepção de materiais, entre outros recursos) por meio de *entrevistas* e *questionários* que serão realizados na *pesquisa de campo*, escolas da rede pública estadual de ensino no município de Campina Grande, estado da Paraíba/PB.

- III) **Possíveis riscos e benefícios:** *Benefícios da Pesquisa:* O projeto apresenta como ponto positivo o desenvolvimento de uma metodologia filosófica para o ensino de Filosofia no ensino médio. A qual oportunizará aos professores de filosofia uma nova forma de pensar as TIC'S no contexto do ensino filosófico nas escolas de educação básica do país. *Riscos da Pesquisa:* Os professores participantes do projeto poderão sofrer durante a aplicação do projeto na instituição vinculada a pesquisa: **Riscos Físicos:** dor ou desconforto por ficar sentado durante a execução do projeto; **Riscos Psicológicos:** stress, desconforto mental, perda da autoestima profissional, pois o professor talvez não se identifique a proposta metodológica.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



- IV) Os Professores participantes serão acompanhados durante as aulas de Filosofia, em suas respectivas escolas”, situadas no município de Campina Grande, estado da Paraíba/PB. Ao término da pesquisa será exposto aos professores os resultados alcançados durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.
- V) Asseguramos que o professor participante tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;
- VI) Asseguramos, ao professor participante, a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, caso seja necessário e requerido por ele/ela;
- VII) Asseguramos que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) Garantias de recebimento de uma via do TCLE

IX) Garantimos ao professor que este estudo não gera para ela/ela nenhum custo financeiro, pois todos os gastos oriundos da pesquisa são de total responsabilidade do pesquisador;

IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2020.

Responsável pelo Projeto: Maria Catarina Ananias de Araújo



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC




Assinatura do participante

María Catarina Ananias de Araújo

Telefone para contato: (83) 99998-8245– Endereço profissional do pesquisador responsável:
Rua Prefeito Ernani Lauritzen, s/n, Centro, Campina Grande, Paraíba.

ANEXO A- parecer do comitê de ética favorável ao desenvolvimento da pesquisa

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DAS TIC NA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA CRÍTICO E ENGAJADO: A VISÃO DO PROFESSOR

Pesquisador: MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28358919.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.854.202

Apresentação do Projeto:

Segunda a pesquisadora: "A pesquisa busca estabelecer um estudo sobre o uso das novas tecnologias educacionais nas aulas de filosofia em escolas estaduais da cidade de campina grande, a partir do levantamento realizado pela pesquisa vamos estudar o impacto das tecnologias na vida dos professores de filosofia".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o: "Objetivo Primário: Analisar com embasamento filosófico, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de filosofia e observar a atuação do professor diante dos possíveis desafios que possam surgir no contexto escolar".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora prevê os riscos, bem como as possíveis estratégias para minimizar tais riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho interessante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

-Folha de Rosto;

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.854.202

- Orçamento;
- TCLE;
- Termo de compromisso do pesquisador;
- Termo de divulgação dos resultados;
- Orçamento;
- Instrumento de Coleta de Dados;
- Termo de Anuência Institucional;
- Projeto Completo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho sem problemas éticos, e em consonância com o que está preconizado na resolução 466/12 do CNS.

Assim sendo, somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1396903.pdf	29/11/2019 15:53:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_teste.odt	29/11/2019 15:53:02	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	textoteste.pdf	29/11/2019 15:42:27	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	Texto_Testes.jpeg	29/11/2019 15:40:46	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	texto_teste.jpg	29/11/2019 15:31:25	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	texto_teste.docx	29/11/2019 15:23:15	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.docx	29/11/2019 14:56:14	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.854.202

- Orçamento;
- TCLE;
- Termo de compromisso do pesquisador;
- Termo de divulgação dos resultados;
- Orçamento;
- Instrumento de Coleta de Dados;
- Termo de Anuência Institucional;
- Projeto Completo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho sem problemas éticos, e em consonância com o que está preconizado na resolução 466/12 do CNS.

Assim sendo, somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1396903.pdf	29/11/2019 15:53:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_teste.odt	29/11/2019 15:53:02	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	textoteste.pdf	29/11/2019 15:42:27	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	Texto_Testes.jpeg	29/11/2019 15:40:46	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	texto_teste.jpg	29/11/2019 15:31:25	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	texto_teste.docx	29/11/2019 15:23:15	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.docx	29/11/2019 14:56:14	MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAUJO	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B- Termo de anuência institucional

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, Maria Nazareth Tavares Nascimento, Gestora Escolar da Escola Estadual "Dom Luiz Gonzaga Fernandes", autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **"O USO DAS TIC'S NA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA CRÍTICO E ENGAJADO: A VISÃO DO PROFESSOR"**, situada na Rua das Pitombeiras, s/n, Malvinas, município de Campina Grande, Estado da Paraíba, que será realizada no período julho a outubro de 2019, tendo como pesquisador coordenador a professora Maria Catarina Ananias de Araújo, sob orientação do Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues.

Campina Grande, 07 de junho de 2019.


MARIA NAZARETH TAVARES NASCIMENTO
Gestor Escolar
Assinatura

M^ª. Nazareth T. Nascimento
GESTORA ESCOLAR
Aut.: Nº. 1033

ANEXO C – Resolução do conselho estadual de educação e da secretaria de estado da educação



Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Conselho Estadual de Educação da Paraíba

RESOLUÇÃO Nº 160/2020

ALTERA AS RESOLUÇÕES 120/2020 E 140/2020 E ESTABELECE NOVAS NORMAS QUE ORIENTAM O REGIME ESPECIAL DE ENSINO NO QUE TANGE À REORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES ASSIM COMO DOS CALENDÁRIOS ESCOLARES E PROCESSOS AVALIATIVOS DAS INSTITUIÇÕES DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, EM CARÁTER DE EXCEPCIONALIDADE E TEMPORALIDADE, ENQUANTO PERMANECEREM AS MEDIDAS DE PREVENÇÃO AO COVID-19.

O **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Art. 10 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e pela Lei Estadual nº 7.653, de 6 de setembro de 2004, que designa o Conselho Estadual de Educação da Paraíba como o órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema Estadual de Educação; e, tendo em vista a adoção de medidas para reduzir os riscos de contágio e de disseminação do COVID-19,

RESOLVE:

Incluir o considerando:

“Considerando os termos da Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (NR).”

Art. 1º Alterar o Art. 1º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 1º** Orientar, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, as instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação da Paraíba, sobre o regime especial de ensino no que se refere à reorganização das atividades curriculares, dos processos avaliativos e dos calendários escolares, para fins de cumprimento da carga horária mínima para o ano letivo de 2020 (NR).”

§ 1º Sem alteração.

§ 2º Para o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares, dos processos avaliativos e do calendário escolar, recomenda-se que sejam levados em consideração os seguintes critérios (NR):



**Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Conselho Estadual de Educação da Paraíba**

- I. Sem alteração;
 - II. Sem alteração;
 - III. Sem alteração;
 - IV. Sem alteração;
 - V. Sem alteração.
- § 3º Sem alteração.”

Art. 2º Alterar o Art. 2º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 2º** As instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação da Paraíba gozam de autonomia para decidir questões operacionais relativas ao calendário anual de suas instituições, desde que assegurada a carga horária mínima de cada etapa, conforme legislação em vigor, notadamente o inciso III do artigo 12 da LDB (NR).

§ 1º Sem alteração

§ 2º Sem alteração.

§ 3º Para fins de adequação do calendário escolar, deve-se levar em consideração aspectos da flexibilização dos currículos, promovendo a revisão e a seleção de seus objetivos, ou marcos de aprendizagens essenciais, previstos para o calendário escolar de 2020-2021, em conformidade com os Documentos Curriculares oficiais (NR)”

“**Art. 3º** As instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação da Paraíba gozam de autonomia para decidir questões operacionais relativas aos processos avaliativos, conforme legislação nacional em vigor, sobretudo o parecer nº 11/2020 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (NR).

§ 1º Será de responsabilidade da instituição de ensino, respeitando sua autonomia e consultando o Conselho Escolar ou órgão similar, a definição e disponibilização de ferramentas que permitam o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos efetivamente ofertados ao longo do regime especial de ensino, para fins de realização de avaliações diagnósticas, somativas, processuais, e para efeito de decisões de final de ciclo, série ou ano, assim como das atividades de revisão e/ou recuperação para os estudantes que apresentarem baixo rendimento e/ou não tenham sido completamente contemplados pelas estratégias de ensino não presencial (NR).”

Art. 4º Alterar o Art. 3º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 3º** Todo o planejamento assim como o material didático adotado durante o regime especial de ensino devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino; e este, às Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes a cada nível, etapa e modalidade de ensino; e, ainda, deverão refletir os conteúdos programados para o período como suporte ao processo avaliativo.



**Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Conselho Estadual de Educação da Paraíba**

Parágrafo único. Para garantir a carga horária mínima de cada etapa, conforme legislação nacional em vigor, as instituições de ensino deverão reorganizar suas atividades curriculares, podendo propor ações, como: a reorganização do calendário de férias e do recesso escolar; disponibilização de material didático específico aos estudantes por meios físicos, plataformas digitais, redes sociais, cadeia de televisão e rádio, entre outros; realização de atividades *on-line*, síncronas ou assíncronas; estudos dirigidos com ou sem supervisão dos pais, tutores ou responsáveis; a reposição de aulas de forma presencial e/ou não presencial ao final do período de excepcionalidade, sendo respeitadas as recomendações específicas para cada etapa da Educação Básica.” (NR)

Art. 5º Alterar o Art. 4º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 4º** Sem alteração.

§1º Sem alteração

Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Infantil, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos nos termos da Lei nº 14040/2020 (NR)”

Art. 6º Alterar o Art. 5º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 5º** Sem alteração.

§1º As atividades pedagógicas vivenciadas no período de excepcionalidade poderão ser computadas como parte da carga horária anual prevista na LDB, respeitando a legislação em vigor, sobretudo as orientações dos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (NR).

§2º A reposição dos conteúdos, nessa etapa de ensino, poderá acontecer tanto de forma presencial quanto não presencial (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença de estudantes, professores e demais profissionais nos ambientes escolares, de modo que cada estudante esteja apto a cumprir o mínimo previsto pela legislação em vigor (NR).”

Art. 7º Alterar o Art. 6º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 6º** Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em todas as modalidades de ensino, inclusive nos ciclos da Educação de Jovens e Adultos, as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas durante o regime especial de ensino poderão ser computadas como parte da carga horária anual prevista na LDB, respeitando a legislação em vigor (NR).



**Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Conselho Estadual de Educação da Paraíba**

§1º A reposição dos conteúdos nessa etapa de ensino poderá acontecer tanto de forma presencial quanto não presencial (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença de estudantes, professores e demais profissionais nos ambientes escolares, de modo que cada estudante esteja apto a cumprir o mínimo previsto pela legislação em vigor (NR).

§2º A viabilidade do uso de atividades mediadas por tecnologias educacionais, incluídas as aulas não presenciais, deve ser conferida localmente, e o emprego de tais atividades, caso seja efetivado, deve ser construído dentro dos regimes de colaboração de cada Rede de Ensino.”

Art. 8º Alterar o Art. 7º das Resoluções CEE/PB nº 120/2020 e nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 7º** Na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas durante o regime especial de ensino poderão ser computadas como parte da carga horária anual prevista na LDB, respeitando a legislação em vigor (NR).

§1º Sem alteração.

§2º Sem alteração.

Art 9º Alterar o Art. 8º da Resolução CEE/PB nº 120/2020 e o Art. 8º da Resolução CEE/PB nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art 8º.** Sem alteração

§1º Sem alteração.

§2º Sem alteração.

§3º Sem alteração.

§4º Sem alteração”

Art. 10º Alterar o Art. 9º da Resolução CEE/PB nº 120/2020 e o Art. 9º da Resolução CEE/PB nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 9º** Sem alteração.

I. Sem alteração;

II. Sem alteração;

III. Sem alteração;

IV. Sem alteração;

V. Sem alteração;

VI. Sem alteração;

VII. Sem alteração;



**Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Conselho Estadual de Educação da Paraíba**

VIII. Sem alteração;

IX. Sem alteração;

X. Orientar as instituições de ensino para que, considerando o contexto excepcional da pandemia, suas avaliações e seus exames levem em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, com o objetivo de evitar o aumento de reprovação, evasão e abandono dos estudos (NR).”

Art. 11. Alterar o Art. 10 da Resolução CEE/PB nº 120/2020 e o Art. 10º da Resolução CEE/PB nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 10.** Sem alteração.

I. Sem alteração;

II. Sem alteração;

III. Definição da estratégia para reorganização curricular das atividades não presenciais, incluindo os processos avaliativos diagnósticos, processuais, somativos e para fins de conclusão de ciclos; assim como das atividades de revisão e recuperação para os estudantes que apresentarem baixo rendimento e/ou que não tiverem sido completamente contemplados pelas estratégias de ensino não presencial (NR);

IV. Sem alteração;

V. Sem alteração;

VI. Sem alteração.

Parágrafo único. Sem alteração”.

Art. 12. Alterar o Art. 11 da Resolução CEE/PB nº 120/2020 e o Art. 11º da Resolução CEE/PB nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art 11. Sem alteração”

Art 13. Quanto ao retorno às atividades educacionais presenciais, as instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação da Paraíba devem respeitar o que está atualmente disciplinado por este Conselho e os demais protocolos de retomada das atividades educacionais presenciais emitidas pelas autoridades estaduais competentes, de forma a preservar a saúde e a vida das pessoas.

Art. 14. Alterar o Art. 13 da Resolução CEE/PB nº 120/2020 e o Art. 13º da Resolução CEE/PB nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art 13. Sem alteração”

Art. 15. Alterar o Art. 14 da Resolução CEE/PB nº 120/2020 e o Art. 14º da Resolução CEE/PB nº 140/2020, que passam a vigorar com a seguinte redação:

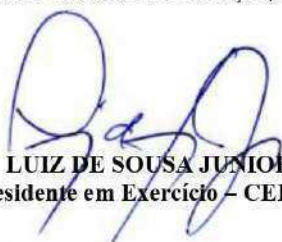


**Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Conselho Estadual de Educação da Paraíba**

“Art 14. Sem alteração”

Art. 15. Esta Resolução revoga as disposições em contrário e entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, 20 de agosto de 2020.



LUIZ DE SOUSA JUNIOR
Presidente em Exercício - CEE/PB



BIANCA NOBREGA MEIRELES
Relatora



ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA
Relator

ANEXO D- Declaração de publicação de artigo científico em períodos ou revistas em cumprimento a exigência do programa.

DECLARAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

A Atena Editora, especializada na publicação de livros e coletâneas de artigos científicos em todas as áreas do conhecimento, com sede na cidade de Ponta Grossa-PR, declara que após avaliação cega pelos pares, membros do nosso Conselho Editorial, o artigo intitulado "O ENGAJAMENTO E O ENSINO FILOSOFIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ELISETE TOMAZETTI" de autoria de "MARIA CATARINA ANANIAS DE ARAÚJO", foi aprovado e publicado no livro eletrônico "Filosofia Contemporânea", sob ISBN 978-85-7247-708-6 e DOI 10.22533/at.ed.08619171011.

Agradeço a escolha pela Atena Editora como meio de transmitir ao público científico e acadêmico o trabalho e parabenizo os autores pela publicação.

Reitero protestos de mais elevada estima e consideração.

PONTA GROSSA, 20 de junho de 2021.

Prof.ª Dr.ª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Chefe
ATENA EDITORA
PREFIXO DOI 10.22533
PREFIXO EDITORIAL ISBN 93243
Certificado digitalmente por Atena Edição de Livros

Rua Jacob Nadal, 57, Jardim
Carvalho
PONTA GROSSA - PR - CEP:
84016-220

(42) 3323-5493
(42) 99955-2866
www.atenaeditora.com.br

Atena
Editora