CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA EM UM AMBIENTE DE ENSINO HÍBRIDO

Daniel Vieira Inácio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador (a): Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

Rio de Janeiro
Setembro de 2019

O ENSINO DE FILOSOFIA EM UM AMBIENTE DE ENSINO HÍBRIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Daniel Vieira Inácio

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (orientador)

_____

Professora Dra. Taís Silva Pereira

_____

Professor Dr. Gustavo Chataignier Gadelha da Costa – PUC-Rio

Rio de Janeiro
Setembro de 2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

I35 Inácio, Daniel Vieira
O ensino de filosofia em um ambiente de ensino híbrido / Daniel Vieira Inácio. – 2019.
96f. + apêndice ; enc.

Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2019.
Bibliografia : f. 91-96
Orientador : Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

1. Ensino híbrido. 2. Tecnologia educacional. 3. Educação emancipadora. 4. Autonomia (Filosofia). 5. Ensino auxiliado por computador. I. Faria, Filipe Ceppas de Carvalho e Castro (Orient.). II. Título.

CDD 371.3

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes CRB-7/5281

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Brasil (CAPES). Código de financiamento 001.

Este trabalho se realizou em um momento em que a vida me convocou para muitas tarefas inesperadas, mas, ao mesmo tempo, uma bondade divina me trouxe auxílio através de algumas pessoas e a elas devo sinceros agradecimentos.

Agradeço carinhosamente aos professores do corpo docente do PPFEN, que sempre tiveram o cuidado em fazer de suas aulas um meio para contribuir com as pesquisas de seus alunos.

Ao professor Filipe Ceppas declaro minha sincera admiração pelo cuidado e paciência ao lidar com um orientado distante e quase incomunicável.

Mas não poderia, de nenhum modo, deixar de agradecer a André Vinícius Dias Senra, filósofo e amigo, que sempre é capaz de renovar em mim o gosto pelas coisas da filosofia, do diálogo e da amizade. Sem nossas longas conversas e incansáveis incentivos, talvez nunca tivesse realizado este trabalho.

RESUMO

O Ensino de Filosofia em um ambiente de Ensino Híbrido

Este trabalho avalia as possibilidades do ensino de filosofia em um ambiente de ensino híbrido (blended learning) ser emancipador. Tendo por referência principal, para o entendimento do ensino híbrido, os textos de Clayton M. Christensen (professor da Harvard Business School e criador da teoria da inovação disruptiva) e seus cooperadores do Christensen Institute. Para pensar a emancipação, a referência foi o filósofo francês Jacques Rancière. Christensen utiliza de sua teoria da inovação disruptiva para defender que o ensino híbrido está rompendo com a tradição escolar inspirada na organização fabril e de ensino massificado. O ensino híbrido é a combinação dos recursos desenvolvidos para a educação a distância com o espaço físico escolar e os encontros presenciais diários. Para tanto, torna-se necessário apropriar-se adequadamente das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Busca-se com isso uma nova estruturação no projeto educacional, renovando os papéis de aluno e de professor em oposição aos determinados no modelo tradicional, onde a organização escolar prepara o ensino, em grande medida, através de aulas expositivas e do protagonismo do professor. Ao invés das aulas expositivas, o ensino híbrido passa a trabalhar com estratégias pedagógicas que, por um lado, estão centradas na autonomia do estudante e, por outro, permitam ao professor uma maior personalização da aprendizagem. Tais estratégias, chamadas de "metodologias ativas", visam respeitar o processo de aprendizagem do estudante, considerando a existência dos diversos desenvolvimentos da inteligência. Inserido nesse contexto, o ensino de filosofia não pode fugir da reflexão sobre a própria prática, devendo avaliar as condições do projeto pedagógico do ensino híbrido. Neste trabalho isto é feito com o apoio dos textos do filósofo Jacques Rancière. Este, seguindo outro caminho, também realiza uma crítica aos modelos pedagógicos tradicionais e pensa em mudanças nos papéis de aluno e professor, porém, suas considerações caminham para o conceito de emancipação intelectual. O propósito da emancipação intelectual, para Rancière, é romper com uma lógica de dependência intelectual que possui a necessidade constante de explicação em seu cerne. Porém, defende que tal tarefa emancipadora não pode ser promovida por instituições, nem mesmo as escolares, cabendo aos indivíduos essa tarefa. Seja como for, entendemos que, os professores precisam decidir entre lutar pela emancipação ou ceder ao embrutecimento. O ensino de filosofia, enquanto promotor de atividades de pensamento livre e questionador aproxima-se da teoria de Rancière e da proposta de emancipação intelectual. Avalia-se, então, as condições da promoção da emancipação diante dos discursos em defesa do ensino híbrido, para, dessa forma, considerar a participação do ensino de filosofia nesse projeto. Entre os aspectos avaliados do ensino híbrido estão: o sentido de inovação, a autonomia do estudante e o conceito de personalização. Considerando a amplitude desses conceitos para o ensino híbrido contrapôs-se a perspectiva de emancipação intelectual de Rancière, para a melhor compreensão do encontro do ensino de filosofia com o ambiente de ensino híbrido, de modo a poder apresentar quais são as possibilidades existentes ao ensino de filosofia no contexto do ensino híbrido. Desse modo, defendo que o do ensino híbrido não pode assumir a tarefa de promover a emancipação; mesmo assim, fomenta um ambiente tolerante com aqueles que lutam pela promoção da emancipação.

Palavras-chave: Emancipação; Ensino de Filosofia; Ensino Híbrido; Metodologias Ativas; Método Universal

ABSTRACT

Teaching philosophy in a blended leaning atmosphere

This work evaluates the possibilities of teaching philosophy in a blended leaning atmosphere as an emancipator. The studies of Clayton M. Christensen (Harvard Business School professor and creator of the Disruptive Innovation theory) and his cooperatives of Christensen Institute were the main reference for the comprehension of blended learning. Christensen defends the fact that blended leaning is changing scholar tradition inspired by factory organization and mass teaching through his disruptive innovation theory. Blended leaning is the combination of resources specifically evolved for distance education with a physical school place and daily in-person meetings. For this, is indispensable to incorporate properly the digital technologies of information and communication. With this they´re searching for a new way of structuring the educational project, renewing the duties of students and professors, opposing to the traditional followed models where the school organization is ready to teach in large scale, in expository classes where the professor is the main character. Abominating the expository classes, the blended learning works with pedagogical strategies that are focused at the student autonomy and also allows the professor to personalize the way he teaches. The strategies are called “active methodology”, the focus is to respect the learning process of the student, considering the multiple ways of developing the intelligence. Inserted in this context, the study of philosophy can´t run of the reflection about their own practice, they must evaluate the conditions of the pedagogical project of blended learning. In this work this is made with the help of the philosopher Jacques Rancière studies. The author also criticizes the traditional pedagogical models and thinks about changes in the duties of student and professor but following another path, his considerations are about the concept of intellectual emancipation. The purpose of intellectual emancipation, to Rancière, is to break the logic of intellectual liability that suggest a constant need of an explanation in his core. Otherwise, he defends that the emancipation task can’t be promoted by institutions, not even scholars, owning the individuals this task. We understand that the professors need to decide between fighting for emancipation or give way to dullness. The study of philosophy promotes the free and questioner thinking and becomes closer with the Rancière theory and his intellectual emancipation proposal. We evaluate then, the conditions of the promotion of emancipation throughout speeches defending blended learning, so it is practicable to consider teaching philosophy in the project. Among the evaluated aspects of blended leaning there are: sense of innovation, student autonomy and concept of personalization. Considering the extent of these concepts for the blended leaning, is interposed the perspective of intellectual emancipation by Rancière, for a better comprehension of the meeting between teaching philosophy with a blended learning ambient, in a way of presenting the possibilities to teach philosophy in a blended leaning context. That way, defending that the blended leaning can´t own the task of promoting emancipation; even that way, promotes a favorable ambient and permissive with the ones that promote the emancipation.

Keywords: Emancipation; Teaching Philosophy; Blended Learning; Active methodology; Universal method

SUMÁRIO

Introdução		**09**
1	**Do Ensino Híbrido**	**13**
1.1	O referencial da educação a distância	14
1.1.1	Escola, inovação e desenvolvimento	14
1.1.2	Educação a distância como modelo diverso da educação tradicional	18
1.1.3	Personalização da aprendizagem	20
1.2	Tecnologia na sala de aula	26
1.2.1	Mudança para o ensino híbrido	26
1.2.2	Professores e alunos no ensino híbrido	30
1.2.3	Espaços escolares	32
1.2.4	O uso adequado da tecnologia	33
1.2.5	Metodologias ativas	36
2	**Ensino de filosofia como esforço emancipador**	**41**
2.1	Ensino de filosofia e livre pensar	42
2.2	Lições de Jacotot	48
2.2.1	Emancipação como assunção da igualdade das inteligências	49
2.2.2	O aluno emancipado	53
2.2.3	A hipótese das inteligências iguais é tão plausível quanto a da hierarquia das inteligências	55
2.2.4	A hierarquia intelectual justifica a hierarquia social	58
2.2.5	Um método emancipador afeta a realidade social	61
2.3	Livre pensar, emancipação e ensino de filosofia	63
3	**Emancipação intelectual e ensino híbrido**	**70**
3.1	Emancipação intelectual, filosofia e ensino híbrido	71
3.2	Ensino híbrido: possibilidades e limites	78

Considerações Finais **86**

Referências **91**

APÊNDICE A – Manual de estratégia híbrida de ensino usando a plataforma Goconqr **97**

Introdução

Este trabalho apresenta uma avaliação das possibilidades do ensino de filosofia em um contexto educacional onde se optou pelo modelo do ensino híbrido. Para isso, foi preciso conhecer melhor o sentido do hibridismo proposto, seu impacto nas instituições, os métodos de trabalho e seus fundamentos teóricos. Em paralelo, fez-se necessário identificar um viés que correspondesse à amplitude das propostas e visões de ensino de filosofia, ou seja, encontrar um elemento que respeitasse o ensino de filosofia na sua pluralidade de perspectivas. Porém, a reflexão que buscou dar conta da habitação da filosofia no ensino híbrido só foi possível com o apoio do pensamento do filósofo Jacques Rancière. Desse modo, o trabalho avançou considerando um ensino de filosofia preocupado com a emancipação intelectual, e na busca por definir a existência de espaços de atuação em instituições que incorporaram o ensino híbrido.

O ensino híbrido tornou-se questão para mim na virada de 2016 para 2017, devido minha recente experiência na Escola Sesc de Ensino Médio, escola residência situada em Jacarepaguá, onde eu estava terminando meu primeiro ano letivo como professor. As possibilidades de usos de tecnologia nesse ambiente eram imensas dadas as condições facilitadoras: cada aluno com um notebook, internet distribuída por Wi-Fi em todo o campus, e-mails institucionais e suporte técnico dentro da escola. Ainda que o uso desses recursos não fosse novidade, em fevereiro de 2017 a escola promoveu um curso de formação de professores, com o intuito de potencializar os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação. Foi apresentado o ensino híbrido, assistimos palestras, realizamos oficinas e debatemos. Nessa formação de professores a escola lançou o livro “Educação Híbrida”[1] e a presença da mesma se tornou um fato no ano de 2017. De modo que a lida com a proposta significava, por um lado, um compromisso institucional, por outro, uma fonte de dúvidas práticas e teóricas. Hoje, conceitos e metodologias do ensino híbrido participam do cotidiano escolar sem a euforia inicial, de acordo com amadurecimento que a experiência concedeu, incorporando elementos, adaptando alguns, abandonando outros e trazendo novas ideias e recursos, que estão sempre se introduzindo nesse espaço. De forma que este estudo e as reflexões apresentadas, acompanharam minha vivência pessoal.

Ensino híbrido é um termo recente e ainda muito desconhecido entre os

[1] http://escolasesc.com.br/vida-academica/atividades-academicas/educacao-hibrida/

profissionais de educação, mas já está presente no Brasil em algumas escolas particulares como também em universidades públicas e privadas. Seus conceitos estão sendo difundidos por algumas instituições como a Fundação Lemann[2], o Instituto Península[3] e a Revista Nova Escola[4]. Diversos portais que hospedam recursos educacionais para a educação a distância também estão fazendo um trabalho de divulgação desse modelo pedagógico como um novo produto a ser explorado por escolas de ensino presencial; é o caso do portal Geekie[5], do Edools[6], do Eadbox[7], etc. Sua relação com os recursos tecnológicos de informação e comunicação tornam-se um atrativo, principalmente depois do desenvolvimento da WEB 2.0 que ampliou muito as possibilidades de interação, produção compartilhada de conteúdos e disseminação desses conteúdos.

Para este trabalho houve um número muito pequeno de publicações brasileiras sobre o ensino híbrido, e, se considerarmos a participação do ensino de filosofia, foi encontrado apenas um texto: a tese de doutorado de Teixeira (2017), intitulada “Ciberespaço: uma nova Ágora para a Performance Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem Híbrida em Filosofia”. Em pesquisa realizada no portal de Periódicos da Capes no dia 27/05/2018, a busca com o termo "ensino híbrido" obteve apenas 12 resultados, enquanto a pesquisa com termo original em inglês "blended learning" gerou 11202 resultados. Refeita essa pesquisa no dia 01/08/2019, o termo “ensino híbrido” obteve 35 resultados, enquanto “blended learning” obteve 15941 resultados. Essa discrepância revela o quanto o ensino híbrido é ignorado nas academias brasileiras, mas não a ausência dessa abordagem no Brasil. Já é possível encontrar incontáveis páginas na internet, em português, usando o termo "ensino híbrido". A revista digital Ensino Superior apresentou uma matéria na edição 224, de dezembro de 2017 intitulada "Nem presencial nem à distância, híbrido", mostrando como o modelo tem abertura nas universidades brasileiras, enquadrando-se com mais facilidade em cursos semipresenciais. No site do Christensen Institute[8] encontra-se matéria do dia 01/02/2018 intitulada “Por que as escolas brasileiras estão implementando o ensino

[2] https://fundacaolemann.org.br/noticias/ensino-hibrido, visitado em 25/05/2018.
[3] No site http://www.institutopeninsula.org.br/ podemos encontrar dois livros publicados sobre o assunto. Visitado em 25/05/2018.
[4] Matéria no site https://novaescola.org.br/conteudo/104/ensino-hibrido-entenda-o-conceito-e-entenda-na-pratica, do dia 27 de outubro de 2015. Visitado em 25/05/2018.
[5] http://info.geekie.com.br/especial-ensino-hibrido/, visitado em 25/05/2018.
[6] https://www.edools.com/ensino-hibrido/, visitado em 25/05/2018.
[7] https://eadbox.com/o-que-e-ensino-hibrido/, publicado em 06 de setembro de 2017. Visitado em 01/08/2019.
[8] https://www.christenseninstitute.org/

híbrido?”[9], onde apresentam os trabalhos de algumas escolas brasileiras. Realizando pesquisa no buscador Google com o termo "ensino híbrido", pelo menos até a vigésima página, todas as indicações da busca eram corretamente relacionadas ao ensino híbrido, de forma que, independente da academia, está acontecendo um movimento favorável a esse modelo de ensino que cresce rapidamente.

O problema orientador desta pesquisa, da relação entre o ensino híbrido e o ensino de filosofia, foi pensado inicialmente enquanto resultante de uma tarefa prática. A questão poderia ser formulada assim: no contexto do ensino híbrido para o ensino médio brasileiro, quais condições pedagógicas são favoráveis e quais são desfavoráveis ao ensino de filosofia? Mas a lida com os textos sobre o ensino híbrido se apresentou teoricamente precária. Suas afirmações se baseiam na grande maioria das vezes em estatísticas, sua concepção de inovação tem como principal perspectiva uma noção de atendimento ao cliente, o sentido de autonomia pareceu muito prático, de forma que todas essas coisas pediam aprofundamento. Por outro lado, os textos sobre ensino de filosofia nunca perdiam de vista a necessidade de fundamentação teórica. Mas seria impossível abordar toda a diversidade de perspectivas e propostas. De qualquer modo, chamava a atenção nos textos sobre o ensino de filosofia que a sua situação entre as disciplinas escolares não tinha regularidade, quero dizer que não estava totalmente estabelecida e consolidada. A luta por afirmação no currículo e na escola parecia mais constantes do que qualquer perspectiva de ensino. Só não superava a vocação para questionar os contextos e suas leituras. Por isso, a opção pela filosofia de Jacques Rancière sobre educação e a política foram de extrema importância. Os conceitos de emancipação e embrutecimento de Rancière permitiram um confronto com as noções de autonomia e personalização oriundas do ensino híbrido, os conceitos de partilha do sensível, política e polícia permitiram observar a posição dos professores de filosofia em sua história recente no Brasil e na sua atividade escolar, mas também pensar o ensino híbrido e as escolas enquanto instituições que lidam com exigências da ordem nacional. De modo que o problema orientador se refez e poderia ser formulado na questão: quais as possibilidades do ensino de filosofia em um contexto de ensino híbrido poder resistir ao embrutecimento e ser emancipador? A partir de então a linha de trabalho tornou-se mais nítida.

O primeiro capítulo apresenta o ensino híbrido, expondo o modo como ensino híbrido é difundido, com seus argumentos, suas estratégias de trabalho e seus

[9] https://www.blendedlearning.org/por-que-as-escolas-brasileiras-estao-implementando-o-ensino-hibrido/?lang=pt-br

fundamentos teóricos. Os estudos sobre o ensino híbrido são muito recentes no Brasil e sua literatura não é extensa. As maiores referências nesse assunto são as traduções feitas de livros dos pesquisadores do Christensen Institute, ou seja, trabalhos de Christensen (2012; 2013), Horn e Staker (2015). No Brasil temos os trabalhos de Moran (2015; 2017) e Bacich (2015; 2017). Tais autores trabalham o mesmo bloco conceitual que vai desde a noção do hibridismo, passando pela noção de personalização e utilização das metodologias ativas. Entretanto, a fundamentação do ensino híbrido passa pela teoria da inovação disruptiva de Christensen (2012; 2013), pela teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994) e pela teoria de ensino por competências, neste trabalho abordada a partir de Moran (2015) e Perrenoud (2000).

No segundo capítulo, a análise se concentra no ensino de filosofia. Sua relação com o currículo e seu esforço para se manter fiel aos seus critérios próprios traçam uma dinâmica difícil, porém, muito fecunda. Nesse contexto a luta pela emancipação intelectual passa a ser de grande importância. Assume-se Rancière como referência principal para o ensino de filosofia, dado que seu trabalho atinge tanto os aspectos pedagógicos quanto os políticos, permitindo conciliar pensamentos sobre a dinâmica da vida escolar com pensamentos sobre a vida política dos professores de filosofia no Brasil.

O terceiro capítulo relaciona o ensino híbrido e o ensino de filosofia, apontando as brechas existentes para lutar pela emancipação. Destaca as aberturas do ensino híbrido às atividades livres e iniciativas dos alunos, sua proximidade com a visão democrática e como tais elementos podem fundamentar ações de pessoas emancipadas.

Por fim, foi elaborado um material didático com recursos on-line e orientações para um uso híbrido. Intitulado “Manual de estratégias híbridas de ensino usando a plataforma Goqonqr: um manual introdutório para professores de filosofia”. O manual possui o passo a passo para a montagem de alguns recursos na plataforma, além de explicar como utilizar esses recursos em conjunto em um formato de curso on-line.

1- Do Ensino Híbrido

A inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ambiente educacional tornou-se um grande campo de discussões. Em geral, buscam-se formas para harmonizar o ambiente escolar integrando as TDIC sem prejuízo do processo educacional. Existem os profissionais mais cautelosos em relação à promoção de mudanças no ambiente escolar, que em escolas mais tradicionais buscam a inserção dessas tecnologias para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Isso não significa nenhuma mudança metodológica, mas efetiva a promoção do aperfeiçoamento do trabalho apoiado nessas tecnologias. Ao mesmo tempo podemos encontrar escolas onde a integração com as TDIC começa em suas raízes curriculares, onde as tecnologias são utilizadas para promover um novo modo de organizar o ambiente escolar, desde o espaço físico até a tarefa do professor; com a promessa de atender os estudantes de forma mais agradável e produtiva para o aprendizado. Essas escolas acreditam estar na vanguarda de um movimento inevitável, que transformará em coisa do passado as escolas mais tradicionais.

Podemos dizer que o segundo tipo de escola realiza o Ensino Híbrido[10]. Clayton M. Christensen[11] tem escrito sobre elas apoiado em sua Teoria da Inovação Disruptiva (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 25). Para ele essas escolas representam a etapa mais refinada no processo de inovação no modo como a educação vem se desenvolvendo. Considera que o maior rompimento com a educação tradicional é realizado pela educação a distância (EaD), ainda assim, ao manter as escolas físicas e a presença dos estudantes nesses espaços, tais escolas transformam-se no meio termo entre as escolas tradicionais e a educação a distância, formando, assim, um modelo de ensino híbrido. Essas escolas se organizam a partir dos recursos tecnológicos como instrumentos de aprendizagem do estudante, e necessitam de metodologias que desloquem o papel do professor tirando dele a tarefa da exposição dos conteúdos, para transformá-lo em um mediador (inspirados no modo como procede a EaD, mas tendo a vantagem da presença do estudante). Para compreender melhor essa perspectiva, vamos passar pela teoria da inovação disruptiva e, posteriormente, pela história da EaD,

[10] Em inglês "blended learning" ou "b-learning".

[11] Clayton M. Christensen é professor da Harvard Business School e possui uma teoria sobre inovação que aplica para explicar o movimento de transformação na educação. Também é fundador do Christensen Institute (https://www.christenseninstitute.org/), que realiza pesquisas sobre educação, saúde e desenvolvimento econômico.

o que nos permitirá verificar o ensino híbrido enquanto desdobramento do desenvolvimento das TDIC e da EaD, por um lado, porque as TDIC têm mudado o modo como as pessoas se relacionam, e, por outro, porque esses cursos têm se desenvolvido ao ponto de se poder apostar que estão próximos de ficarem tão atrativos quanto o ensino presencial. Então, entraremos no mérito próprio das metodologias indicadas para o ensino híbrido.

1.1 – O referencial da educação a distância

1.1.1 – Escola, inovação e desenvolvimento

A teoria da inovação disruptiva (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 25-30) explica o modo como o desenvolvimento de produtos inovadores é realizado pelas empresas a fim de atender seus clientes. Considera que o comportamento dessas empresas é comparável ao das instituições educacionais. Isso se pensarmos que o atendimento aos alunos depende do desenvolvimento de novas metodologias e estratégias de trabalho. Christensen estudou o modo como as inovações atingem o campo onde atuam, sendo que um tipo de inovação em especial, as inovações disruptivas, promovem mudanças radicais que, muitas das vezes, os atores consagrados desse campo só notam quando é tarde demais para se adaptarem. A educação a distância realiza essa disrupção em relação à educação presencial.

Christensen afirma que o mercado tem dois padrões de evolução: um que se faz através de inovações sustentadas e outro que surge de uma inovação disruptiva. As inovações sustentadas servem bem aos interesses de empresas bem estabelecidas em seus negócios. Na medida em que promovem aperfeiçoamento de seus produtos e serviços, essas instituições aumentam seus desempenhos de vendas mantendo seus clientes consumindo novos produtos e atraindo clientes potenciais para produtos cada vez melhores. A grande questão para as empresas é que seus clientes já se habituaram com determinado padrão de produto ou serviço e, portanto, cabe a elas sustentar um mercado já conquistado. A inclusão das inovações está associada a um maior desempenho sem alterar significativamente o produto ou o serviço. Um exemplo bem característico disso está na produção de computadores que se firmou entre as décadas

de 1950 e 1970 entre empresas como a IBM. Os computadores eram máquinas enormes, que ocupavam muito espaço, exigiam uma grande quantidade de cartões picotados que precisavam ser processados em um *mainframe* e este, por sua vez, dependia de especialistas em computação para a tarefa de processamento. O que as empresas e os clientes consideravam como melhorias naquela ocasião eram *mainframes* maiores e melhores. Além da IBM, Christensen cita a Digital Equipment Corporation (DEC), que vendeu minicomputadores nas décadas de 1970 e 1980.

As inovações disruptivas mudam o foco como as coisas funcionam, alterando o produto ou serviço significativamente. Um produto desse tipo não atrai o público tradicional em seu lançamento porque sua qualidade é muito inferior à dos produtos conhecidos e, dessa forma, não supre as necessidades dos clientes. Sua entrada no mercado se dá por beneficiar aqueles que não tinham como consumir o produto já estabelecido. Seguindo o exemplo acima sobre computadores, temos o lançamento dos computadores pessoais da Apple. Em comparação aos computadores e minicomputadores da época, os produtos da Apple eram muito inferiores e não poderiam competir, porque os clientes não poderiam dar uso para eles. Ao mesmo tempo, quase não ocupavam espaço e tinham um valor muitíssimo inferior aos computadores tradicionais. Foi necessário vender o produto para "não consumidores" de computadores e, por isso, venderam para crianças (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 28)[12]. Com o tempo, a disrupção se aperfeiçoa ao ponto de ser interessante para os clientes que inicialmente a rejeitavam. O desenvolvimento tecnológico permitiu que a Apple produzisse computadores pessoais cada vez melhores ao ponto de competir com as tradicionais empresas da computação. Quando essa situação chega, as empresas que só produzem inovação sustentada passam a ter dificuldade para competir com a inovação disruptiva, e vão, aos poucos, perdendo seus clientes. Com o surgimento dos microprocessadores os computadores pessoais tornaram-se mais atrativos para muitos clientes e as empresas tradicionais como a DEC desapareceram ao final da década de 1980.

No caso da educação, o desenvolvimento tecnológico se faz presente acima de tudo na EaD e, por dispensar o professor em grande parte do processo de

[12] "A Apple, uma das pioneiras dos computadores pessoais, originalmente vendia seu computador modelo IIe como brinquedo de criança. As crianças não eram consumidoras de computadores, por isso não se importavam com o fato de o produto não ser tão bom quanto os mainframes e minicomputadores. Nenhum dos clientes da DEC conseguia usar um computador pessoal nos dez primeiros anos de sua presença no mercado, pois esse produto não se mostrava suficientemente bom para solucionar seus problemas. Isso significava que quanto maior atenção a DEC prestava aos seus melhores clientes, menos sinais captava de que o computador pessoal tinha alguma importância - pois, na verdade, não tinha nenhuma – para aqueles clientes."

aprendizagem, sempre foi considerado um modelo difícil e pouco atrativo para aqueles que poderiam ter acesso à escola, portanto, não atingindo o público tradicional da educação. Seus promotores e defensores observam a existência de um número grande de pessoas não absorvidas pelos sistemas de ensino tradicionais. Reconhecem o direito não exercido à educação e trabalham para corrigir esse erro social. Nesse caso, o "não absorvido pelo sistema tradicional", ou seja, aqueles que os sistemas de educação tradicionais deixam de lado, variam muito, mas podemos ressaltar três casos: 1-pessoas que precisam dedicar-se ao trabalho e não conseguem frequentar aulas; 2-estudantes de áreas rurais; 3-estudantes que possuem interesses específicos aos quais pretendem se dedicar, mas que não encontram nos cursos tradicionais os meios para se dedicarem. Ao utilizar a internet como meio de acesso aos conteúdos e a tutoria online como acesso a um profissional de educação (ou um especialista de um campo) os defensores da EaD trabalham para quem não teve condições de frequentar um curso presencial, ou aqueles para os quais os cursos presenciais não ajudaram (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 29).

É evidente que há mais do que interesses pedagógicos no movimento internacional de produção de tecnologias educacionais. No Brasil há quem demonstre preocupação com a intervenção de uma visão comercial nos processos educacionais, e olham para o grande avanço que a EaD teve no Brasil com desconfiança[13]. Entra em jogo a avaliação de interesses e decisões políticas, observadas enquanto movimento da globalização e seus efeitos nas políticas públicas do país[14]. Essa perspectiva crítica leva em consideração os discursos ideológicos e superficiais que fazem propaganda da EaD. Percebe a orientação para o mercado de trabalho e a transformação da educação em um nicho novo para a exploração comercial, com isso, o abandono de questões cruciais como a emancipação intelectual e a formação de uma cidadania plena[15]. Isso não impede a realização da EaD, mas exige um acompanhamento crítico de sua implantação para que ela realmente atenda a seu propósito público.

Os entusiastas da cibercultura, como Pierre Lévy, apontam para a presença de fato das tecnologias e suas consequências para os modos de saber e para a

---

[13] "Que interesses alimentam o crescimento de programas de EaD neste momento da economia mundial e num país como o Brasil?" (PATTO, 2013, p.314)

[14] "Podem ser identificadas quatro consequências da globalização para a educação, todas elas eivadas de tensões e contradições: (...) d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor." (OLIVEIRA, 2009, p.740).

[15] "O que mais impressiona na apresentação de um programa virtual de ensino superior que envolve as três universidades estaduais paulistas – consideradas, no texto oficial a respeito da Univesp, as três melhores do país – é a ausência, mesmo nas entrelinhas, de questões fundamentais que há muito são matéria de reflexão e pesquisa nessas instituições. Nos debates e nas publicações oficiais, os argumentos dos que defendem a universidade virtual não raro ficam no plano do senso comum ou, na melhor das hipóteses, da racionalidade instrumental." (PATTO, 2013, p. 307-308)

educação[16], "Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber" (LÉVY, 2010, p. 159). Nos estudos sobre a cibercultura, não se considera um domínio pleno dos processos midiáticos e um controle da produção cultural que permitam a imposição de poder de uma classe social sobre outra, pois não há linha diretriz na cibercultura, seu crescimento não é contido ou controlado, mas indeterminado, imprevisível, por isso a cibercultura seria um "universal sem totalidade" (Idem, p. 113), rompendo com a autoridade do autor e a relação de passividade em relação às mídias de massa. Por um lado, se um programa de EaD pode converter-se em instrumento de dominação, por outro, os usos das tecnologias para isso escapam do pleno domínio de seus promotores (HACK, 2010, p.50)[17].

Canclini (2015) destaca o hibridismo como parte do desenvolvimento da realidade cultural na atualidade. Em seu estudo “Culturas híbridas” defende que as estruturas modernas que davam às culturas certa identidade e estabilidade passaram a se dispersar e formar culturas híbridas, através de três processos ao menos: “a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros” (CANCLINI, 2015, p. 284). As tecnologias davam o caminho para esses movimentos, criando novos instrumentos que permitiam, por exemplo, o descolecionamento. Através do videocassete e da fotocópia qualquer pessoa poderia descaracterizar a lógica planejada para uma série de produtos culturais, criando seu parâmetro pessoal. Videogames e videoclipes se apresentam, até hoje, como produções que se utilizam livremente dos recursos das grandes coleções produzidas como clássicas, descaracterizando-as, repartindo, mesclando e ressignificando imagens e sons. Substituem a lógica da produção intelectual por uma lógica dos usos próprios (Idem, p. 304-305). E como não há motivos para saudosismo em relação às coleções, dado que elas hierarquizavam rigidamente o culto diante do o popular e do massivo, considera que esse movimento tecnológico tem um aspecto positivo, ampliando o campo criativo. Mas também alerta que dúvidas importantes surgem sobre as relações de poder. Se os indivíduos perdem a continuidade dos hábitos de percepção, diminuindo as chances de acompanhar a

[16] "Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim conhecer as mudanças qualitativas nas mudanças dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista". (LÉVY, 2010, p.12)

[17] “(...) a rede de computadores subverteu a clássica noção da comunicação de massa em que há um emissor da mensagem e um receptor apenas e ampliou as possibilidades de comunicação midiatizada do conhecimento.”

reelaboração dos significados tradicionais, isso afetaria as chances de intervir nessa transformação. Para ele “A questão é entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz” (Ibidem, p.308).

Além disso, na busca por interação com os estudantes, a EaD avança na seleção de instrumentos adequados para lidar com jovens que vivem os inevitáveis impactos da cibercultura. Mas não podemos ignorar que, por mais que os discursos em defesa da EaD e do ensino híbrido destaquem uma infinidade de virtudes, surgem desses ambientes virtuais e movimentos híbridos novas relações e novas estruturas de poder.

1.1.2 – Educação a distância como modelo diverso da educação tradicional

A Educação a Distância (EaD) tornou-se muito presente no mundo atual, fazendo com que pareça um movimento muito recente na história da educação; porém, não é bem assim. Basta observarmos a história da educação utilizando um conceito de EaD para nos surpreendermos. Moore e Kearsley definem assim a EaD: "*Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial*" (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 2). Em um mundo onde as TDIC ganham cada vez mais força a mediação por meio da tecnologia se potencializa, mas, mesmo no século XIX, foi possível organizar cursos caracterizados pela distância dos corpos e a aproximação entre professor e estudante por meio de correspondência[18]. Nos lugares onde o desenvolvimento de ferrovias levou ao aprimoramento do serviço de correios, os cursos de EaD por correspondência se firmaram. Surgiu uma primeira geração de EaD com instituições dedicadas a essa modalidade educativa. Foram produzidos muitos cursos de instrução profissional por escolas com fins lucrativos, como também as universidades organizaram estudos independentes nessa modalidade. Moore e Kearsley citam alguns casos de instituições privadas e universidade públicas nos Estados Unidos (Idem, p.37)[19]. Os cursos eram totalmente dependentes dos textos

[18] O ensino mediado por cartas pode ser antigo demais para se resgatar. Podemos pensar, por exemplo, nas cartas apostólicas do cristianismo. Entretanto, não há aí um curso sistematizado, que caracterizará a EaD.

[19] "A instrução por correspondência nas universidades land grand foi desenvolvida com base na política da

impressos e das cartas, de forma que a tecnologia utilizada dava possibilidades, mas, ao mesmo tempo, era muito limitada. A primeira dificuldade é o acesso ao material didático, a segunda é a comunicação com o professor. Qualquer interação na relação professor-aluno levava muito tempo, o que podia ser um empecilho quando das dificuldades do aluno.

A segunda geração da EaD surge com o advento do rádio e da televisão. Eles permitiram uma grande mudança no acesso ao material didático. As universidades podiam transmitir conteúdos utilizando mídias próprias, mas também poderiam utilizar mídias de terceiros, como as rádios mais populares e as grandes emissoras de televisão. Além do mais, a transmissão desse conteúdo passa a ser muito mais veloz. A diversidade de material produzido em texto impresso, rádio e televisão, organizados em curso, representou para os estudantes uma ampliação das possibilidades de entendimento.

No final da década de 1960 e durante a década de 1970, surge a terceira geração da EaD, através das experiências da Universidade de Wisconsin com o Projeto Mídia de Instrução Articulada (Articulated Instructional Media Project – AIM), mas também com a primeira experiência da Universidade Aberta da Grã-Bretanha (Ibidem, 2013, p. 45). Os dois projetos modificaram o modo como as mídias disponíveis até então eram utilizadas para o aprendizado. O programa de Wisconsin, dirigido por Charles Wedemeyer, reuniu os recursos existentes e que poderiam ser elencados e utilizados pelos estudantes (guias impressos, orientação por correspondência, programação para rádio e televisão, audioteipes gravados, conferência por telefone, kits de experiência para casa e as bibliotecas locais), e apostava na ideia de que a diversidade de recursos permitiria o estabelecimento de percursos de estudo mais adaptados às necessidades e limites dos alunos. Além disso, o programa desenvolveu algumas estratégias de auxílio de estudos, promovia discussões de grupos de estudo locais e o convênio com universidades para uso de laboratórios durante o período de férias. Caso o aluno tivesse dificuldade de gerenciar os estudos, o programa fornecia orientação. Mas o próprio Wedemeyer percebeu que o programa possuía dificuldades, que se apresentavam, principalmente, nas questões de administração institucional dos recursos. O programa exigia muita cooperação e a utilização de recursos de seus cooperadores, o que limitava

---

Lei Morril de 1862. Os ideais democráticos dessa lei determinavam que a oportunidade educacional deveria estar aberta a pessoas de todas as origens sociais. As universidades deveriam desempenhar um papel mais atuante na vida diária de suas comunidades que qualquer universidade havia desempenhado anteriormente. Afastando-se dos valores do Velho Mundo, introduziram instrução nas artes práticas de agricultura, engenharia, administração e economia doméstica." (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 37).

o alcance de suas ações. A influência do programa foi grande nas universidades abertas. A Universidade Aberta da Grã-Bretanha foi a primeira universidade na modalidade EaD. Seus idealizadores visitaram Wisconsin e convidaram Wedemeyer à Londres para partilhar a experiência, mas caso da universidade britânica, compreendendo os erros citados por Wedemeyer, houve uma dedicação maior aos serviços de apoio ao aluno (Ibidem, p. 50). O modelo funcionou tão bem que foi replicado em muitos lugares do mundo.

Com o surgimento da teleconferência começou a quarta geração da EaD. A noção da conferência à distância surgiu como audioconferência, que permitia uma maior interação entre professor e aluno. Em 1967 foi à órbita o primeiro satélite artificial, e em 1974, o primeiro satélite educacional. Essa tecnologia permitiu, no primeiro momento, ampliar o envio de conteúdos educacionais para lugares mais distantes de forma rápida. Mas também, surgiu a estratégia de completar a transmissão com a interação por telefone, quando da transmissão ao vivo, permitindo aos alunos fazer perguntas e ter alguma interação. Em 1986, Michael G. Moore, ofereceu o primeiro curso completo de graduação na Penn State University (Ibidem, p. 58).

A quinta geração teve como condição fundamental o surgimento dos computadores pessoais, mas somente com a internet web ela se consolidou. O primeiro computador pessoal, Altair 8800, foi lançado em 1975. Mas levou tempo para os computadores se tornarem um elemento da vida cotidiana das pessoas; era preciso baratear os aparelhos para torná-los acessíveis, e ainda que mais baratos, o interesse ainda era limitado. Somente quando surgiu a World Wide Web, os computadores pessoais passaram a ser populares. Com a internet conectando uma infinidade de conteúdos, não levou muito tempo para que surgissem novas formas de organizar cursos com metodologias centradas em uma plataforma on-line (Ibidem, p.60). As Universidades Abertas, por exemplo, podiam organizar todos os seus recursos em uma plataforma desse tipo.

1.1.3 – Personalização da aprendizagem

Onde está a radicalidade da EaD que faz dela um rompimento em relação à educação tradicional e da qual o Ensino Híbrido se faz herdeiro? O aspecto crucial para entender esta mudança está no modo como a educação é organizada: o padrão

educacional, ao qual se opõem, estrutura o processo a partir do professor e de suas práticas de ensino, enquanto o modelo da EaD e do ensino híbrido o faz a partir do aluno. Mesmo o vocabulário muda sutilmente. Um exemplo disso são os estudos de "objetos de ensino" em um contexto, e os estudos de "objetos de aprendizagem" no outro.

O desenvolvimento das tecnologias afetou a EaD porque seus promotores sempre estiveram em busca de recursos que pudessem acelerar a transmissão de conteúdos e atender melhor os alunos em seus estudos. Na primeira geração qualquer comunicação era muito lenta, o único recurso era o texto; uma dúvida poderia levar semanas para ser sanada. Na segunda geração, com o rádio e a televisão, há um ganho na velocidade da recepção dos conteúdos e na variedade de recursos, permitindo uma maior adaptação dos alunos. A quarta geração, através das teleconferências permitiu uma interação instantânea entre pessoas em espaços distantes. E na quinta geração, com o avanço dos recursos de internet, a interação entre as mídias e as pessoas ficou rápida e muito mais barata. Mas toda a tecnologia da quinta geração precisou de um modo de compreender o trabalho da EaD que surgiu na terceira geração. Para Moore e Kearsley "O AIM representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da educação a distância. Esse foi o primeiro teste da ideia de educação a distância como um sistema total"[20]. O resultado no modo como se procede na EaD é, por um lado o resultado direto da aplicação das tecnologias, na medida em que os estudantes têm o aperfeiçoamento dos recursos e dos acessos, mas outro resultado é consequência do modo como as estruturas dos cursos e os itinerários de estudo se organizam. Em um sistema onde o professor não pode "ficar em cima" conduzindo as ações dos alunos, exige-se do estudante uma maior responsabilidade, mas o próprio sistema precisa dar as melhores condições para o aluno assumir a tarefa de responsabilizar-se pela condução do próprio aprendizado:

> *(...) A educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas. Além do acesso, a educação a distância permite um maior grau de controle para o aluno em relação à instituição de ensino, com consequências no que a instituição se propõe a ensinar e no modo como ensina. Estamos no transcorrer de uma Revolução de Copérnico, à medida que se torna mais visível que o aluno constitui o centro do universo e que o ensino deixou de direcionar o aprendizado; em vez disso, o ensino responde ao aprendizado e o apoia. Tal liberdade e oportunidade, no entanto, significam que os alunos precisam aceitar a consequência de assumir maior responsabilidade na condução de seu próprio aprendizado, do quanto desejam aprender e buscar informações e meios. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 29)*

[20] Ibidem, p. 46.

Centrar a organização curricular na aprendizagem, ou seja, na prática do aluno, ao invés de fazê-lo a partir da prática de ensino do professor é o grande bordão da EaD e do ensino híbrido. Estes consideram os indivíduos na sua diversidade e, sendo assim, desenvolvem suas inteligências de diferentes modos e possuem diferentes estilos de aprendizagem, por isso, uma estrutura escolar pautada na padronização, seja da estrutura curricular, dos métodos ou das aulas, vai desenvolver mais um grupo de alunos e negligenciar os outros; cobrará de todos um resultado igual, e para os de baixo rendimento cobrará uma adaptação que não lhe será espontânea, mas, ao contrário, muitas vezes sofrida e frustrante; por fim, responsabilizará o aluno pelo seu fracasso, sem que uma chance adequada de aprendizado lhe tenha sido oferecida. O construtivismo já abordava a questão dos estilos de aprendizagem, levando em consideração o sujeito na sua historicidade e o objeto no seu papel cultural, considerando a partir daí suas possibilidades (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013, p. 143). Mas, atualmente, é a teoria das inteligências múltiplas que normalmente se invoca nessas questões. Seu criador, Howard Gardner, defende uma mudança na forma como a inteligência foi tradicionalmente concebida e esse entendimento deve contribuir para lidar com os alunos em seu estilo de aprendizagem[21] (GARDNER, 1994, p. 7). Não há uma inteligência, mas várias[22]; e se as inteligências múltiplas se desenvolvem de diversas formas, variando de acordo com os estímulos de sua cultura e experiências pessoais, torna-se importante pensar em propostas educacionais que estejam atentas ao modo como o aluno aprende para, a partir daí, personalizar ao máximo o processo de estudo (ALART, 2012, p. 98)[23]. Para isso, o paradigma de escola consolidado no início do século XX tem se mostrado no mínimo insuficiente.

As escolas do século XX foram marcadas pelo processo de educação em massa, e sua consequente uniformização dos procedimentos de ensino é o antagonismo da

---

[21] "Esforços anteriores (e houve muitos) para determinar inteligências independentes não foram convincentes, principalmente porque fundamentaram-se em apenas uma ou, no máximo, em duas linhas de evidência. "Mentes" ou 'faculdades" separadas foram postuladas exclusivamente com base em análise lógica, somente na história das disciplinas educativas, exclusivamente nos resultados de testes de inteligência ou exclusivamente nos discernimentos obtidos a partir de estudos do cérebro. (...)" (GARDNER, 1994, p. 7)

[22] "Gardner propôs a existência de sete inteligências diferenciadas no ser humano: linguística, lógico-matemática, musical, visuoespacial, cinestésica-corporal, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente, acrescentou a inteligência naturalista e, recentemente, definiu a inteligência existencial (...)" (ALART, 2012, p. 85).

[23] "Por que abordamos as inteligências múltiplas num livro sobre introdução de computadores na sala de aula, metodologias e propostas didáticas? Por que acreditamos firmemente que sem uma base teórica sobre o funcionamento do cérebro e os diferentes pontos fortes e fracos de cada uma das inteligências de nossos alunos, não poderemos realizar uma didática personalizada, individualizada e realmente útil para que eles possam desenvolver todo o seu potencial." (ALART, 2012, p. 98)

personalização da aprendizagem e da autonomia do estudante[24]. Seu modelo seguiu o exemplo das indústrias e seu pensamento é o da grande produção. Christensen, Horn e Johnson (2012) ilustraram essa situação lembrando as mudanças da educação na história dos Estados Unidos. As escolas do país recém-criado desejavam preparar as pessoas para a vida cidadã: a preocupação era preservar a democracia estabelecida. Defendiam uma educação universal que ensinasse leitura, redação e aritmética, para a vida prática, e uma formação de valores morais através de textos da história universal e americana. As escolas dessa época possuíam sala única e o processo era totalmente personalizado, organizado em tarefas individualizadas. Mas na virada do século XIX para o XX as escolas tiveram que se adaptar às exigências da produção capitalista em concorrência mundial. Precisavam preparar todas as pessoas para uma vocação e formar uma grande força de trabalho. O perfil do aluno se modificou e o modo como as escolas funcionavam também, porque além de incluir objetivos novos deveriam aumentar abundantemente suas vagas[25].

A teoria do currículo apresenta uma visão mais completa[26]: a discussão curricular do início dos anos 1900 tinha por motivação as demandas sociais e econômicas decorrentes do processo de industrialização. Passou-se a pensar o papel da escola na dinâmica do desenvolvimento das nações:

> *Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. (...) LOPES, A. C.; MACEDO, E., 2011, p. 21*

Na década de 1910, o setor produtivo viu na escolarização o caminho para solucionar as necessidades de trabalho e de adaptação à urbanização. Surgiu o

---

[24] Tanto para a Educação a Distância quanto para o Ensino Híbrido, a personalização e a autonomia são conceitos muito valiosos. Entretanto, com o apoio de Rancière, ficará claro que tais elementos serão insuficientes para tornar o Ensino Híbrido um método emancipador. No segundo capítulo, compreendemos que qualquer projeto institucionalizado, mesmo o ensino híbrido, realiza o inverso da emancipação, o embrutecimento. No terceiro, são avaliados caminhos para um mestre emancipador trabalhar em meio ao ensino híbrido.

[25] Christensen, C. M.; Horn, M. B. e Johnson, C. W., 2012, cap. 2.

[26] A questão curricular tem aqui a função de auxiliar na localização do Ensino Híbrido entre as diversas opções teóricas para a educação. Para uma breve descrição do debate sobre currículo, temos como fontes Silva, T. T. (2015) e Lopes & Macedo (2011). Ganhamos com isso um panorama de opções de políticas de currículos para a educação no qual conseguimos identificar a linha a que pertence o Ensino Híbrido. Mais adiante, nos capítulos 2 e 3, essa linha de pensamento curricular auxiliará na avaliação do encontro do Ensino de Filosofia com o projeto do Ensino Híbrido.

eficientismo como forma de organizar o currículo, estabelecendo um modelo de currículo científico preocupado com "eficácia, eficiência e economia"[27]. Esta teoria sofreu grande influência da psicologia comportamental e do taylorismo no modo com ela redefinia o que ensinar e como ensinar. O eficientismo concorreu com o modelo curricular proposto por John Dewey, o progressivismo, que chegou no Brasil pelo movimento da Escola Nova. O progressivismo esteve sempre preocupado com a experiência do aluno e seus interesses, colocando-os como foco e organizando o currículo a partir disso[28]. Em 1949, Ralph Tyler propôs uma nova teoria que se apropriava de algumas noções do progressivismo para alia-las ao eficientismo, porém, as marcas do eficientismo se sobrepunham ao progressivismo e o instrumentalizava. A teoria de Tyler teve forte influência nos Estados Unidos e no Brasil[29].

A crítica de Christensen à escola padronizadora do século XX (a escola do eficientismo) está em sua incapacidade de adaptação para a personalização[30]. Afirma:

> *A questão que as escolas enfrentam atualmente é: o sistema de ensino projetado para processar grupos de estudantes de maneiras padronizadas em um modo de instrução monolítico pode ser adaptado para tratar das diferenças pelas quais os cérebros individuais processam o aprendizado?" (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 14).*

Christensen alega alguns motivos para dizer que não. Primeiro: há um grande nível de interdependência de elementos em um currículo padronizado. Christensen recorre a dois conceitos do design de produtos: interdependência e modularidade. Quanto mais interdependência, ou seja, quanto mais conexões indispensáveis existem nos componentes de um produto, menor é a possibilidade de inovação, pois inovar exige uma mudança completa do produto e em seus componentes. A interdependência no ensino padronizado envolve muitos aspectos. Alguns envolvem a época do estudo, por exemplo, não se estuda certos conteúdos antes dos outros para não descumprir a organização curricular (ainda que não haja uma relação direta entre esses conteúdos). Alguns podem envolver aspectos físicos, por exemplo, a organização padrão da sala de

---

[27] LOPES; MACEDO, 2011, p. 22

[28] Idem, p. 23.

[29] "Em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os. (...) a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de vinte anos, no Brasil e nos EUA." Ibidem, p. 25.

[30] É notável, aqui, que a luta do Ensino Híbrido contra a educação tradicional deve ser avaliada com mais cautela, verificando o tipo de mudança proposta e para o que contribui. No terceiro capítulo teremos a ajuda da filosofia política de Jacques Rancière, que nos ajudará sobre este ponto, especificamente, com sua compreensão de "*partilha do sensível*", que se refere ao modo como se dá a divisão das tarefas sociais, do que é elemento comum, dos privilegiados, dos subalternos, do que se deve contar e não contar como parte da vida social.

aula já orienta um estilo de aula e não permite uma mudança de fácil configuração. Algumas serão hierárquicas, como todas as interferências das autoridades das redes de ensino que impõem elementos físicos, normas, avaliações, projetos, etc., para toda uma rede de ensino (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 13). Segundo: a personalização do estudo sempre esteve associada à custo alto, portanto, enquanto não for apresentada uma proposta capaz de baratear os procedimentos, a personalização não atingirá grandes redes como as escolas públicas. Mas para isso Christensen aposta em um sistema de ensino que trabalhe de forma modular e cooperativamente com outras instituições. A substituição de um sistema interdependente por um modular permitirá um trabalho em rede de escolas ou professores, facilitando a customização do aprendizado[31]. Terceiro: reconhece que as escolas estão em um constante processo de inovação e aperfeiçoamento de seus trabalhos[32]; porém, o processo de inovação realizado nas escolas públicas precisa lidar com todo arcabouço legislativo, que faz o modelo de escola pública funcionar como um monopólio quando o assunto é inovação. Torna-se impraticável aos seus professores ou às escolas isoladamente a busca por um novo modelo, e dados os limites legais, as escolas concentraram seus esforços em adaptar-se a cada exigência surgida com o decorrer do tempo assim como fazem as empresas que realizam inovações sustentadas.

Vale à pena ressaltar aqui, que a linha de discussão do ensino híbrido ainda é a mesma linha de discussão tradicional de currículo, com as mesmas prioridades e preocupações do eficientismo e de Ralph Tyler: a produtividade pedagógica e barateamento dos custos. Enquanto no decorrer do século XX e XXI teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo, ultrapassaram esses limites e ampliaram suas discussões. Discussões sobre ideologia, política cultural, multiculturalismo, questões de gênero, feminismo e narrativa étnica, passavam a ter importância não apenas como conteúdos de aula, mas também na formulação fundamental de princípios do trabalho escolar; tais discussões consideram as origens sociais dos alunos e os impactos das opções curriculares sobre eles (SILVA, 2015). Nenhuma dessas questões se apresenta como demanda fundamental do ensino híbrido que ficou restrito aos aspectos mais

[31] "(...) Componentes modulares se ajustam e funcionam em formatos bem entendidos e codificados. Uma arquitetura modular especifica o ajuste e a função de todos os elementos de maneira tão completa que não é importante quem produz os componentes ou subsistemas, sendo essencial que eles preencham as especificações definidas. Componentes modulares podem ser desenvolvidos em grupos de trabalho independentes ou por organizações diferentes, trabalhando separadamente." (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 9).

[32] "O sistema de escolas públicas não é diferente. Como iremos demonstrar, ao contrário da percepção generalizada, em média as escolas públicas têm um sólido histórico de melhoria nas métricas pelas quais são julgadas, da mesma forma que as outras organizações que estudamos." (Idem, p. 24)

antigos do debate curricular. Ao não acompanhar as novas discussões, deixa-se de lado aspectos que podem afetar o modo como os alunos vivenciam a escola, impactando nas relações e nos modos de aprender, o que também deveria ser elemento dos debates sobre a personalização.

1.2 – Tecnologia na sala de aula

1.2.1 – Mudança para o ensino híbrido

Os entusiastas do ensino híbrido defendem que é necessário mudar radicalmente a escola para que a personalização da aprendizagem seja viável. Pequenas reformas não serão capazes de atender adequadamente aos alunos. No formato atual de escola é extremamente dispendioso realizar esse tipo de trabalho, o que torna impraticável às escolas públicas materializar a tarefa da educação nesse modelo.

Christensen aponta que os sistemas modulares são muito mais adaptativos e facilitam o processo de adequação se comparados aos interdependentes. Na medida em que um sistema modular não exige uma produção em bloco, surgem cooperadores dedicados a cada parte do sistema, que se especializam em suas partes e contribuem para a melhoria do sistema como um todo. Se o sistema escolar compreender o professor como produtor de material didático e se os professores em cantos diferentes produzirem e compartilharem seus produtos, inicialmente haverá muito trabalho para produzir, porém, em algum tempo, por causa do compartilhamento, esse trabalho diminuirá consideravelmente. Tendo acesso a recursos pedagógicos diversos, a personalização passa a ser algo realizável para os professores. A internet tem um papel fundamental nesse processo de produção e de compartilhamento. Por um lado, porque a quantidade de conteúdos disponíveis não para de crescer, por outro, porque novos programas, aplicativos e usos estão surgindo e sendo disponibilizados. Alguns desses recursos já permitem aos professores incluírem conteúdos com formatos diversos, exercícios e avaliações, além de poder integrá-los como um recurso único, como

também permitem produtos colaborativos[33]. De forma que a internet está sendo povoada por objetos pedagógicos diversos, podendo suscitar um número desconhecido de aplicações, capazes de compor sistemas adaptados a cada realidade de estudante. Isso ganha intensidade conforme avança a luta pela democratização da internet.

A tentativa de realizar essas modificações nas escolas de ensino presencial chama-se ensino híbrido, nela os ambientes virtuais e presenciais se complementam. É importante ressaltar que não é um bom uso exigir dos dois ambientes que realizem os mesmos processos, por exemplo, que se forneça informações por recursos online e na sala de aula o professor repita as informações. A integração desses recursos deve explorar os pontos fortes de cada ambiente. Aqui o híbrido entre virtual e presencial precisa de uma organização nova, e só uma compreensão adequada desse hibridismo levará a uma mistura satisfatória. Horn e Staker estabelecem assim a definição de ensino híbrido:

> *"Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. (...)" (HORN; STAKER, 2015, p. 34)*
> *A segunda parte da definição é que o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. (...)"*
> *A terceira parte da definição é que as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. (...)" (HORN; STAKER, 2015, p. 35)*

O professor José Manuel Moran, da USP, ressalta que o hibridismo na educação vai além da questão tecnológica, para ele:

> *"Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. (...)" (MORAN, 2015, p. 27)*

[33] Para citar alguns: 1°) recursos como o google drive (https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/) permitem criar textos, planilhas, apresentações de slides, formulários de pesquisa, que podem ser disponibilizados aos estudantes, mas que também podem ser usados como instrumentos de criação por parte dos alunos. 2°) Há uma série de sistemas de quizes como o socrative (https://www.socrative.com/) e o quizizz (https://quizizz.com), onde os estudantes podem realizar exercícios e ver os resultados logo após executá-los, sem a necessidade da presença do professor. 3°) Alguns como goconqr (https://www.goconqr.com/) e o google, permitem integrar textos, vídeos e exercícios em um pequeno curso on line criado pelo professor. Enfim, a maioria desses recursos, cobra pelo uso completo de seus recursos, mas possui uma versão gratuita, inclusive exigindo que os recursos criados pelos não pagantes sejam disponíveis para qualquer um.

Moran afirma que a entrada das escolas no mundo híbrido segue dois caminhos, um mais suave, onde o modelo predominante ainda é curricular, mas realizam as mudanças que consideram necessárias para um maior envolvimento do aluno, a exigência de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, já é presente; a realização de projetos interdisciplinares passa a ser uma realidade. O outro caminho é redesenhar totalmente o projeto educacional. Eliminar a ordem disciplinar dos conteúdos, mudar os espaços físicos, a natureza das atividades também muda; realizar projetos, jogos, desafios, problemas, etc. Para ele, uma real efetivação da educação em um modelo híbrido, precisa atentar para mais elemento do que a integração entre virtual e presencial. O projeto educacional das escolas mais inovadoras leva em consideração a capacidade de orientar os alunos em seus projetos de vida, a organização por competências (incluindo competências socioemocionais) e o equilíbrio entre as aprendizagens individuais e aquelas desenvolvidas em coletividade (MORAN, 2015, p.29). Enfim, não basta a inserção da tecnologia no ambiente escolar.

Christensen relata que a quantidade de computadores tem aumentado nas instituições educacionais estadunidenses sem que necessariamente promovam algum tipo de melhoria no processo de aprendizagem. As escolas observaram o quanto os computadores começaram a mudar diversas profissões no século passado, por isso começaram a investir neles. Em duas décadas já gastaram mais de 60 bilhões em equipamentos, e a expectativa é de que com o barateamento, essas máquinas estejam por toda a parte. Ainda assim, os relatos dos alunos são de subutilização dos computadores, não completando nem uma hora por semana (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p.61). Em geral, isso acontece porque as escolas não estruturam suas atividades a partir dos computadores, mas fazem deles auxiliares dos processos já realizados. E apesar de todo o investimento "Uma sala de aula não parece muito diferente, hoje, do que era algumas décadas atrás, com a exceção das filas de computadores nas paredes de muitas delas" (Idem, p. 63).

Apoiado na teoria da inovação disruptiva Christensen aposta em uma mudança lenta em dois estágios. O primeiro chama de "aprendizado baseado em computador ou online". Precisa lidar com softwares licenciados que torna o processo relativamente caro. Outra questão é o fato de ser ainda limitado na sua relação com os tipos de inteligência e com os métodos instrucionais; entretanto, já serão mais adaptativos que o processo mais tradicional. O segundo estágio indicado por Christensen é a "tecnologia centrada no aluno, na qual já se desenvolveu o software capaz de ajudar os estudantes a aprender cada matéria de uma forma consistente com suas necessidades de

aprendizagem". Para ele o primeiro momento realiza uma disrupção em relação à centralidade do professor, e o segundo estágio realiza a disrupção em relação aos tutores pessoais, que são muito dispendiosos e acessíveis apenas aos mais ricos. Tutores pessoais realizam bem o trabalho de personalização e auxiliam seus tutorados a encontrar caminhos de estudo mais adaptados a eles. Com desenvolvimento de softwares adequados virá um consequente barateamento desse processo, atingindo um número cada vez maior de estudantes (Ibidem, p. 71).

A teoria da inovação disruptiva sugere já ter se iniciado um movimento sem volta de substituição da sala de aula "tradicional" por modelos híbridos baseados em computador. Começa sempre pelo atendimento do "não consumo", ou seja, de casos onde os estudantes não são atendidos pelo modelo em vigor, passando a encontrar uma alternativa capaz de respeitar seus interesses, como é o caso dos alunos de alto rendimento que dificilmente encontram espaços que extrapolem o desenvolvimento mediano do modelo do ensino de massa. Nos Estados Unidos apenas escolas grandes conseguem se organizar para atender suas necessidades. Escolas medianas e rurais raramente poderão atendê-lo (Ibidem, p. 72). Depois de instalada a disrupção, ela avança para concorrer com o consumo tradicional, aperfeiçoando seus produtos, o que já iniciou com as escolas. Quatro fatores contribuem para essa previsão: primeiro, o acelerado aperfeiçoamento dos processos de ensino online; segundo, a possibilidade de alunos, pais e professores de modular o rumo do aprendizado para as necessidades dos estudantes; terceiro, haverá uma escassez de professores[34]; quarto, os custos dos processos de aprendizagem por computador diminuirão, conforme houver um crescimento da escala de mercado.

Considerando a tese acima, de um movimento de substituição gradual do modelo de ensino a partir da tecnologia, precisamos compreender agora quais são as características desse novo movimento? Algumas dessas características já foram citadas: é necessário estabelecer a referência do processo no estudante e, por consequência, trabalhar para a personalização do percurso da aprendizagem. Nesse sentido algumas mudanças radicais precisam acontecer. Em primeiro lugar, será importante entender o acerto fundamental dos papéis dos professores e estudantes, mas as mudanças nesses papéis só se realizarão plenamente se acompanhadas de adaptações dos espaços escolares, começando pela sala de aula. Além disso, o apoio

[34] Defende-se aqui que a profissão não tem sido atrativa e gerou um envelhecimento do quadro de professores nos Estados Unidos: "(...) Em 1999, 29% dos professores tinham mais de 50 anos de idade. Em 2007, eles eram 42%, o que indica que dentro de uma década ocorrerá uma onda de insuficiência de docentes (...)" CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 80.

tecnológico precisa facilitar pelo menos duas tarefas importantes: a construção do conhecimento por parte do aluno e o acompanhamento para a avaliação, permitindo o monitoramento contínuo dos alunos, completando a transição para o novo modelo.

1.2.2 – Professores e alunos no ensino híbrido

Horn e Staker (2015) atribuem ao professor um papel de destaque nos processos do ensino híbrido, mas ao mesmo tempo indicam a necessidade de mudanças na forma de ver a importância desse profissional. É necessário integrar o professor adequadamente no processo, caso contrário, o destino do professor e do processo será o fracasso[35]. De acordo com eles, no ensino híbrido o professor precisará ir além de um "ensino pré-formatado" aprendendo a lidar com os alunos reconhecendo neles seus diversos interesses e dificuldades e, para isso, defendem a necessidade de o professor tornar-se um mentor ou orientador de estudos (HORN; STAKER, 2015, p.168)[36]. A primeira mudança em relação ao professor está no fato dele deixar de gastar tanto tempo transmitindo lições padronizadas, ou seja, na transmissão direta de informação. Ao invés disso, gastarão seu tempo como orientadores ou tutores, no sentido de ajudá-los a sanar dificuldades individuais e a descobrir a abordagem de estudo que faça mais sentido para o aluno (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p.85). A própria noção de transmissão de conhecimento está sendo substituída pela de construção do conhecimento pelo aluno (ANTUNES; BRUNETTA, 2013)[37]. Neste caso, metodologias de transmissão de conteúdos não auxiliam, exigindo dos professores ações e métodos capazes de pôr os alunos no protagonismo do processo de aprendizagem, e só um

---

[35] "Nos programas de ensino híbrido ruins que observamos, o professor sente-se substituído e frequentemente senta-se no fundo da sala, descontente e desligado dos alunos, que, por sua vez, tendem a não aprender tanto quanto poderiam se tivessem um professor envolvido e entusiasmado" (HORN; STAKER, 2015, p.166)

[36] "(...) Devido a algumas mudanças fundamentais na sociedade, cada vez mais os alunos necessitam de professores que os orientem academicamente como mentores, não apenas para ajudá-las a construir relacionamentos positivos e a se divertir com amigos, mas também para auxiliá-los a ter sucesso na vida".

[37] "No contexto educacional da atualidade, pouco se revela sobre a influência comportamentalista, que considera o ensino e aprendizagem em termos de estímulos, respostas e reforços. Pelo contrário, muito tem se falado acerca da mudança de paradigmas, com o incremento de novas TIC para a aprendizagem significativa, através de uma mudança conceitual e da ênfase no construtivismo. Tendo como foco a educação para desenvolvimento da autonomia e cooperação, a teoria construtivista é adotada como fio condutor desta perspectiva." Acesso em 27/06/2018 http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/44367/28447

professor que leve tais coisas em consideração será capaz de realizar tamanha tarefa[38].

Desse modo, o que passa a ser exigido do professor e o que deixa de ser exigido dele? Qual é a tarefa do professor nesse contexto? Lima e Moura concebem como elemento central "uma relação de parceria e apoio mútuo" (LIMA; MOURA, 2015, p.92). Os alunos precisam perceber as diversas possibilidades para a elaboração do próprio conhecimento e ver no professor um apoio para sua caminhada pessoal. Neste caso, a noção do professor-orientador, mentor ou tutor de estudo passa a fazer mais sentido. Ainda assim, para viabilizar essa orientação, tutoria ou mentoria, o professor precisa assumir-se como arquiteto de percursos de estudo[39]. Enquanto orientador, caberá ao professor fazer a mediação do encontro do aluno com as informações para a construção do conhecimento, como também de perceber dificuldades, fracassos e sucessos dessa caminhada, não para dar uma nota, mas para indicar os próximos passos, apresentando novas formas de alcançar o que pareceu perdido; como também para estimular novos avanços. Ferramentas digitais estão surgindo para facilitar este tipo de diagnóstico. Se o professor cria uma atividade online e ela possui um questionário ou um quiz, pode organizá-la de forma a identificar, quais conteúdos cada aluno adquiriu e se em um nível básico ou avançado. Se cada aluno realiza a atividade de forma independente e obtém resultados diversos, o professor pode indicar caminhos a partir desses resultados (Idem, p.94-95). Em programas mais sofisticados de ensino híbrido os professores trabalham com o auxílio de programadores e designers instrucionais no intuito de aperfeiçoarem a personalização (Ibidem, p.96).

Nada disso será possível se o professor não modificar a relação tradicional com a avaliação. Geralmente as avaliações são instrumentos de uma etapa final do processo, verificando o sucesso ou o fracasso do aluno. É imperativo, para o ensino híbrido, investir no caráter diagnóstico das avaliações, fazendo delas um elemento constante dos processos e instrumento para o professor conhecer a trilha de seus alunos, e ajudá-los a identificar quais passos seriam os melhores na sequência de sua trajetória pessoal. Para isso, a escola como um todo e os professores individualmente precisarão questionar suas rotinas de avaliação. Se processos escolares tendem a moldar e estruturar hábitos, a reflexão desses processos propõe uma desnaturalização desses hábitos. Para além de dar critério para o binômio aprovação/reprovação, importa

[38] São as chamadas metodologias ativas abordadas adiante neste capítulo.

[39] A relação entre professor e aluno, apresentada no Ensino Híbrido de forma mais aberta, será avaliada no terceiro capítulo à luz da perspectiva da igualdade das inteligências e do propósito da emancipação, conforme discutido por Rancière. O ponto de tensão aqui está no fato de que o professor, por mais libertador que pareça, ainda possui controle sobre os caminhos de estudos a se trilhar.

alcançar o “processo de posicionamento da avaliação como um guia, um meio de desenvolver a aprendizagem e não apenas verificá-la” (RODRIGUES, 2015, p.126).

Deve-se ter em mente, primeiro, que as avaliações são parte do planejamento para a aprendizagem; segundo, deve-se acompanhar constantemente os produtos das avaliações. Essa segunda parte exigiria extremo esforço sem o auxílio de tecnologia específica. Uma quantidade grande de recursos tem aparecido para auxiliar nesse monitoramento. O exemplo mais simples são os questionários e quizzes. Eles podem dar o resultado sozinhos aos alunos, e o professor pode verificar de seu computador. Alguns, inclusive, dão estatísticas de acertos das questões. Com um recurso desse, o professor pode identificar a maior dificuldade de uma turma e saber de imediato quais alunos precisam de reforço e quais responderam tudo com facilidade e rapidez. A partir disso, pode propor um novo estudo, mais de acordo com o nível do aluno, além de uma nova avaliação em formato diferente. Considera-se que o planejamento por competência é o mais adequado à personalização, dando aos professores condições adequadas para permitir e acompanhar percursos diversos de aprendizagem, considerando as competências, e não o conteúdo como referencial, pode-se abrir possibilidades diferentes para os alunos continuarem seus estudos (Idem, p.130-131).

1.2.3 – Espaços escolares

As mudanças desejadas no contexto do ensino híbrido avançam de modo restrito se os espaços escolares não se tornarem adequados às práticas propostas. Como os prédios e as salas das escolas foram construídas no intuito de atender uma perspectiva de ensino, torna-se difícil adaptar todo o conjunto de propostas do ensino híbrido em espaços construídos para o ensino massificado. Com boa vontade em assumir um novo modelo de educação os promotores do novo projeto conseguirão avanços importantes, é possível mudar a mentalidade, mudar a forma de planejar, de conviver e avaliar, mas chegará um momento que tais avanços esbarrarão nos limites do espaço físico e do mobiliário escolar.

Em dissertação de mestrado sobre a arquitetura escolar Souza (2018) indicou que:

> *A arquitetura escolar, e, por consequência, seus espaços, precisam dar apoio ao trabalho ativo com a “mão-na-massa”, em grupo – sejam eles grandes ou*

> *pequenos –, ao mesmo tempo em que oferece possibilidade para atividades individuais e de concentração (...). Para que isso seja possível, para que essa nova educação evolua, os novos parâmetros de projeto precisam ser considerados, funcionando como base de decisões no processo de projeto, fazendo parte das soluções apresentadas no programa, e, posteriormente, sustentando o processo de ensino-aprendizagem. No cenário da arquitetura escolar, os parâmetros precisam estar inseridos na formulação do programa arquitetônico – e durante todo o processo – com base nos estilos de aprendizagem, inteligências, habilidades, comportamento, modalidades de aprendizagem e parâmetros de projeto. (SOUZA, 2018, p. 73)*

Maria Montessori já alertava para o potencial do ambiente escolar, incluindo todo seu espaço e mobiliário, reconhecendo a importância dessa flexibilização e, ainda que não houvesse esse conceito em sua época, da personalização. Na obra "Pedagogia científica: a descoberta da criança" Montessori escreve:

> *Quando falamos de "ambiente", referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. A mestra nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho. Geralmente, as crianças têm preferências díspares: uma se ocupa com isto enquanto outra se distrai com aquilo, sem que ocorram desavenças. Assim, decorre uma vida social admirável e cheia de enérgica atividade, em meio a uma reconfortante alegria; as crianças resolvem por si mesmas os problemas da "vida social" que a atividade individual livre e pluriforme suscita a cada passo. Uma força educativa difunde-se por todo este ambiente, e dele participam todas as pessoas, crianças e mestras (apud RÖHRS, 2010, p.65)*

Schneider (2015) ressaltou que em um primeiro momento é importante compreender que todo espaço escolar pode ser considerado como lugar de aprendizagem se seu uso for adequado ao projeto da escola (SCHNEIDER, 2015, p.70). Diante disso, um planejamento pouco flexível tende a manter cada espaço com sua função imutável, mas se flexibilizamos o planejamento, os espaços passam a ser mais úteis ao olhar criativo de alunos e professores. Isso acontecerá conforme os métodos de trabalho permitam maior iniciativa e protagonismo dos alunos. Como elementos fundamentais aparecem a pesquisa, o desenvolvimento de projetos e o uso de tecnologias. A escola precisa dar vazão à curiosidade, à criatividade e à exploração dos seus alunos (Idem, p. 72).

1.2.4 – O uso adequado da tecnologia

Desde o surgimento da Web 2.0 a relação das pessoas com a tecnologia da

informação tem passado por grandes transformações. O termo Web 2.0 refere-se a uma mudança radical na forma como as interações entre pessoas e a internet acontece. Se inicialmente a Web permitia ao usuário a criação de páginas e oferta de conteúdos diversos, eles ainda refletiam uma produção individual publicada na rede, e tal produção dependia de softwares instalados em seu computador pessoal. Tais fronteiras são rompidas na Web 2.0 na medida em que ela passa a agir como uma plataforma de criação on-line e de instrumentos de produção coletiva e partilhada. Suas consequências para a comunicação humana ainda estão em desenvolvimento. Para Primo:

> *A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web sysdication, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador. (...) A Web 2.0 tem repercussões importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática. (...) (PRIMO, 2007, p. 2)*

O modo como as tecnologias têm se desenvolvido com a Web 2.0 encurta a distância entre o produtor de um conteúdo e seu público alvo. Uma série de recursos são estruturados para uma rápida comunicação com o produtor através de comentários; como os blogs e o flickr. O próprio Wikipédia envolve uma construção coletiva em grande escala. Mas a grande escala não é o ponto mais interessante da Web 2.0, pois mídias de massa já existiam, e sim os públicos que se organizam em torno de seus interesses estritos, formando pequenas comunidades em constante interação através de Blogs ou redes sociais. Primo (2007) afirma que este movimento gera um fluxo de informações produtor de "macro efeitos" impossíveis antes da rede, de modo a colocar as pequenas mídias em micro redes capazes de competir com as mídias de massa. Além do mais, o desenvolvimento de um sistema tagging, onde tudo o que se escreve está associado a uma tag (etiqueta) para referências de busca, atribuindo significados, mas também servindo para registrar e recuperar imagens, facilita o encontro de materiais e grupos pautados por interesses inacessíveis anteriormente, na medida em que as tags funcionam como pistas deixadas pela internet para que nos encontrem. Desse modo a Web 2.0 permitiu o trabalho colaborativo como uma dinâmica alternativa ao de produção centrado em autoridades, "potencializa-se a livre criação e a organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais" (PRIMO, 2007, p. 6). A oportunidade da produção coletiva e a aproximação de pessoas na rede, dispensando a intermediação de mídias de massa ou qualquer grande

vendedor de conteúdo, é um caminho aberto onde os interessados em uma educação diversa podem encontrar seus pares tanto para o compartilhamento de ideias e estratégias, como também para produzir e partilhar recursos pedagógicos alternativos.

A abertura à criação e a disponibilização de recursos pela Web 2.0 intensificou a produção dos objetos de aprendizagem (OAs)[40] e dos recursos educacionais abertos (REAs)[41], que já eram recursos para a EaD desde antes da virada do milênio. A crença de fundo desses dois conceitos é o trabalho voltado para uma educação de qualidade de acesso universal. Nessa linha de pensamento a Unesco lançou as "Diretrizes para recursos educacionais abertos (REA) no Ensino Superior" (UNESCO, 2015), no intuito de fortalecer o interesse de políticas públicas ao redor do mundo, e atrair a atenção os tomadores de decisões para tais recursos. Eles competem diretamente com os grandes produtores comerciais de conteúdos educacionais, não apenas por apresentar um novo conjunto de produtos, mas por defender a liberdade de criação dos profissionais de educação.

O mercado editorial de produtos didáticos precisa lidar com o atendimento em grande escala, criando um produto de caráter mais genérico. Isso é bem manifesto na disputa das editoras para atender critérios do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e agora com novas exigências de uma Base Nacional Comum Curricular que parametriza a educação em nível nacional. Os OAs e os REAs tendem a um manuseio mais adaptável por não representarem pacotes de conteúdos fechados, mas se submeterem às decisões e escolhas pedagógicas dos educadores, orientados pelo contato direto com seus alunos. É fácil reconhecer nessa oposição a dificuldade que Christensen (2012) apontou entre materiais produzidos com alto índice de interdependência diante dos materiais produzidos a partir da noção de modularidade. Mas, no caso dos OAs e dos REAs, toda possível conexão entre eles é fruto do exercício criativo do professor, enquanto produtos modulares são produzidos prevendo possíveis usos conjuntos tendo planos pré-estabelecidos e orientações.

Os OAs e REAs radicalizam essa liberdade de constituição do material didático,

---

[40] "Um objeto de aprendizagem é qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado." TAROUCO et al, 2003 (apud, AGUIAR; FLÔRES, 2014, p.15)

[41] "Uma conferência realizada em 2002 pela Unesco (...) oficializou a utilização da expressão Open Educational Resources (OER), cuja tradução para a língua portuguesa é Recursos Educacionais Abertos (REAs). (...) na época o conceito abrangia aqueles recursos que, potencializados pelas tecnologias da informação e da comunicação, possibilitariam a busca, utilização, adaptação e compartilhamento de seus conteúdos educacionais para fins não comerciais. (...) atualmente, engloba animações, simulações, imagens, fragmentos de vídeos, áudios, textos, gráficos, objetos de aprendizagem e, até mesmo, ambientes virtuais, módulos de estudo e cursos." SILVA, S. S., 2011, p. 21.

na medida em que plataformas educacionais permitem a confecção e organização dos recursos, além do monitoramento dos passos realizados pelos alunos nessas plataformas.

1.2.5 Metodologias ativas

Moran (2018) resgata uma pequena lista de pensadores dedicados à educação para nos lembrar que a luta por uma educação mais ativa e significativa (em oposição à pura transmissão de informações) não é novidade. Entre eles cita John Dewey, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner. Em educação tornou-se comum como estratégia a transmissão de conhecimento acompanhado de atividades onde o aluno deve aplicar o conhecimento recebido. São metodologias dedutivas, pois partem de esquemas abstratos, ensinados como soluções prévias de problemas que, quando se apresentarem, serão solucionados caso o aprendiz deduza a partir do esquema. Ainda que a transmissão seja uma forma válida, metodologias indutivas permitem um maior aprofundamento por partirem da experiência e da ação; elas tendem a se aproximar do nosso modo mais natural e cotidiano de aprender: lidando com um contexto de vida complexo e desafiador, sem esquemas prévios, criando hipóteses (MORAN, 2018, p.2-3). Por isso, tornou-se cada vez mais comum a busca por formas de integrar metodologias dedutivas e indutivas, de modo a trazer um aspecto mais ativo por parte do aluno, no intuito de fazer do aprendizado algo significativo e profundo:

> *Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. (...) a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para "ancorar" os novos conhecimentos. (MORAN, 2018, p. 3)*

No intuito de promover a aprendizagem ativa muitas metodologias têm surgido e convencionou-se chamá-las de metodologias ativas, que o ensino híbrido acolhe como algo indispensável:

> *Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis*

> *combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2018, p. 4)*

As metodologias ativas visam o protagonismo do aluno com orientação do professor e os modelos híbridos trazem uma forte mediação dos recursos tecnológicos para aproximar e flexibilizar o protagonismo e a orientação. A construção do conhecimento se dá na individualidade do aluno (na medida em que eles não são forçados a traçar o mesmo caminho), no grupo (promovendo interações e partilha de saberes) e na forma de tutoria (onde os alunos mais experientes e o professor auxiliam os outros). Desse modo, permite-se a aprendizagem a partir de um movimento menos conduzido e mais autônomo. Busca-se nessas estratégias um envolvimento mais íntimo do aluno com o estudo, ou seja, é o desejo de resgatar o estudo como algo vivo, retirando o peso de obrigação burocratizada. A crença é de que o aprendizado passa a ser significativo com o envolvimento íntimo do estudante e que as metodologias ativas conseguem isso a partir da personalização. Para isso, algumas possibilidades se desenharam com o passar do tempo. Primeiro, o modelo usado para a personalização pode diversificar as atividades para atender o estilo de aprendizagem do aluno. Segundo, o modelo pode manter um mesmo roteiro, mas incluir níveis diversos de aprofundamento, para atender o ritmo de estudo, assim, o professor pode propor um nível que considere ideal, mas ter outros mais básicos e mais avançados. O aluno que passar por uma dificuldade terá tempo para encontrar seu caminho, sem incomodar o aluno que avançou rápido, pois este terá a oportunidade de desenvolver sua habilidade em níveis mais avançados. Terceiro, o modelo pode basear-se em uma plataforma adaptativa, onde o sistema da plataforma é organizado para dar acesso à conteúdos e, ao mesmo tempo, em que reorganiza o fornecimento de conteúdo a partir de respostas dadas em avaliações, por exemplo, com acertos levando a novos conteúdos e erros levando a revisões. Quarto, o modelo pode avançar ao ponto de promover com o estudante o planejamento de seu estudo, determinando metas, prazos e estratégias (MORAN, 2018, p.5-6).

Como características dessas metodologias devemos citar: a) a centralidade da perspectiva do aluno enquanto ser que aprende; b) autonomia do estudante: com menor transmissão de conteúdo e mais iniciativa do aluno; c) problematização da realidade e reflexão: para se tomar consciência da realidade que se pretende estudar, da utilidade e impactos na vida, etc.; d) trabalho em equipe: de modo que processos individuais entrem em diálogos com parceiros de estudo; e) inovação: na medida em que as estratégias precisam sempre se renovar; f) professor como mediador e facilitador: de

modo a assumir ações prévias na organização, para que durante a aula o aluno assuma o protagonismo mas sendo acompanhado (BALDEZ; DIESEL; MARTINS, 2017).

Obviamente que a lista dessas metodologias vai se ampliando e a expectativa de personalização em cada uma delas é diferente, justamente porque algumas são mais flexíveis e outras menos. No livro Blended, Horn e Staker apresentam algumas dessas metodologias como modelos de ensino híbrido[42], entre elas a rotação por estações (station rotation) e a sala de aula invertida (flipped classroom) são as mais divulgadas. Ambas são bem difundidas por serem mais fáceis de introduzir às rotinas escolares sem a necessidade de adaptações estruturais, tanto na sala de aula e na formação da classe. Na rotação por estações o professor organiza o ambiente em estações; em cada uma delas os alunos realizam uma atividade diferente (ver um vídeo e discuti-lo, fazer exercício, analisar uma imagem, etc.) existindo um tempo limitado para ficar na estação, quando deverá mudar para a próxima, de acordo com o planejamento do professor. Em cada estação fica um grupo de alunos realizando tarefas diferentes, formando um circuito em rodízio, onde revezam sob comando do professor. Este pode ficar supervisionando e orientando, ou pode ficar em uma das estações. A personalização se dá primeiro no fato do professor conduzir menos a aula na rotação que em uma aula expositiva tradicional; segundo, ao receber a tarefa da estação, o aluno deve se organizar com o grupo para realizar a tarefa; terceiro, não é o ritmo da explicação do professor, mas o comportamento e modo de aprender do aluno que determina o ritmo. Na sala de aula invertida a regra básica é inverter o lugar da explicação e o do exercitar. Se aulas expositivas tendem a tomar muito tempo com explicações e enviar exercícios como trabalho de casa, nesse caso, a explicação deve ser conseguida em casa, e o uso dessas informações deve se exercitado na aula. As explicações devem ser acessadas em casa antes da aula. Para isso, convencionou-se (mas não é uma obrigação) utilizar-se de vídeos, normalmente produzidos de forma simples e objetiva pelos professores. As atividades realizadas em aula não têm a função de explicar, mas de colocar a mão na massa, utilizando as informações conseguidas em casa. Podem ser exercícios tradicionais ou tarefas mais criativas como a solução de um enigma ou a criação de algo que dependa das informações. O contato com o conteúdo em casa personaliza a aprendizagem porque o aluno não precisa acompanhar o ritmo de ninguém, nem do vídeo, pois ele pode pausar, retornar quantas vezes quiser, sem ficar constrangido por

[42] Os modelos apresentados são: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida, rotação individual, modelo flex, modelo à la carte, modelo virtual enriquecido. (HORN; STAKER, 2015, p. 38)

atrapalhar o ritmo daqueles que pegaram logo a explicação do professor. Na aula cada um aprofunda no seu ritmo, na sua prática.

Além das estratégias citadas por Horn e Staker (2015), outras metodologias também são apontadas como metodologias ativas: aprendizagem baseada na investigação, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por histórias e jogos (MORAN, 2018), Peer Struction ou aprendizagem em pares (MAZUR, 2015), design instrucional (NEVES, 2015), etc.

O mais importante, nessa perspectiva, é escolher uma metodologia que dê condições da assunção da autonomia por parte do aluno. Se a metodologia utilizada depende muito mais da performance do professor, tende a inibir o processo do aluno, não encarnando o protagonismo da descoberta, quando deveria assumir níveis cada vez mais altos de responsabilidade pelo seu desenvolvimento acadêmico. O que se apresenta como educação centrada no aluno depende muito do crescimento nesse aspecto. Um projeto educacional que busque mudanças escolhendo metodologias ativas, acreditando no processo, deverá enfrentar a cultura escolar estabelecida, convivendo com avanços e retrocessos. A aposta é a de que o aluno, gradativamente, tomará gosto por dispensar o professor e tratá-lo cada vez mais como um mentor. E o corpo docente vá ganhando experiência e reconstruindo seus recursos pedagógicos, a distribuição dos espaços, as avaliações, etc. em um crescente hibridismo[43].

Por fim, a linha traçada da Educação a Distância ao Ensino Híbrido teve aqui o intuito de apresentar o Ensino Híbrido como uma perspectiva educacional com o projeto de sanar determinados problemas apresentados na atualidade. Em suas defesas podemos perceber as escolhas do problema, o vocabulário e o alcance de seus conceitos, que são compartilhados com a história da Educação a Distância. Transparece, assim, um certo modo de ver a realidade social e o papel da educação nessa realidade. Tanto Christensen como Moore e Kearsley rechearam seus textos de exemplos de aplicação da Educação a Distância e do Ensino Híbrido (além dos exemplos da inovação disruptiva), sempre associados ao mundo produtivo e à qualificação profissional. A luta para aumentar o acesso à educação apresenta apenas a vertente da educação para o trabalho, trazidos desde o século XIX. Outros temas discutidos na educação, como a formação cidadã ou a formação da inteligência emocional, não recebem atenção nas obras consultadas. Seu sentido de inovação é

[43] Serão confrontados no capítulo 3 a avaliação de Rancière, em “O mestre ignorante”, dos métodos pedagógicos, por um lado, e a ideia apresentada aqui de metodologia ativa, por outro.

voltado para as questões do mundo produtivo, dedicando-se à técnica de ensino sem necessariamente tocar em assuntos polêmicos da ordem social ou da vida interior do aluno. A visão da autonomia, que é o elemento de desenvolvimento principal, está submetida a essa lógica. Além disso, a estratégia da personalização é apresentada como condição de possibilidade dessa autonomia.

Colocam-se, então, duas questões ao Ensino Híbrido. Primeiro, importa pensar se os resultados esperados do caminho apontado por esse modelo representam ganho para o contexto social, e se seu entendimento de inovação representa mudança para a sociedade. Ou seja, as melhorias que podemos esperar de seu sentido inovador e sua luta pela ampliação da educação são significativas para a sociedade? E uma outra questão, associada à primeira, mas voltada para os estudantes: a personalização e a autonomia preconizadas no Ensino Híbrido promovem a libertação, ou melhor, a emancipação dos seus alunos? Enfim, precisamos pensar se o crescimento proposto aos alunos do Ensino Híbrido - a conquista de uma certa autonomia pretendida através da personalização - é um crescimento qualitativo, impactando em uma dimensão ética ou política, ou converte-se em amarras de uma ordem social que se impõe.

2- Ensino de filosofia como esforço emancipador

A presença da filosofia nas escolas reflete a esperança de que algo dos filósofos seja apreendido pelos estudantes. Seus professores consideram que a filosofia oferece seu poder de identificar e desatar amarras intelectuais. Participar do ambiente filosófico, seja através de livros, de conversas ou de reflexões solitárias, envolve assumir uma postura de livre pensar e reconhecer-se como uma inteligência capaz de pensar sobre o que outras inteligências transmitem. Sem essas crenças de fundo a filosofia converte-se em um conjunto de doutrinas dogmatizadas e conflitantes, confundindo quem a conhece pouco, fazendo supor que ela deveria, mas não consegue, oferecer ao mundo um consenso unificador. Mas a crença em um pensamento único, superior e unificador é antifilosófica por encerrar a capacidade de questionamento que move o pensar. Longe disso, os professores de filosofia lutam para provocar indagações. O filósofo Jacques Rancière resgatando o pensamento de Joseph Jacotot denuncia uma contradição: as instituições educacionais lutam pela emancipação dos estudantes, mas seus instrumentos e estruturas convertem-se em amarras que contrariam o resultado esperado. Isso se deve ao fato do alicerce pedagógico ser estabelecido a partir da hierarquia das inteligências, que se torna insuperável para aqueles que se dedicam fielmente às instituições educacionais. Começa quando as necessidades sociais se convertem em programas para atender ao arranjo social estabelecido. Esse atendimento comanda as pedagogias, as escolas, os professores e seus alunos[44]. O modo desses programas operarem manifesta uma estrutura fundada em uma profunda divisão de papéis na educação e na sociedade, enraizada na hierarquia das inteligências e na programação da escalada dos alunos rumo a um saber que os manterá submissos em papéis pré-determinados; finalmente aptos a participar da sociedade. Entre as demandas sociais e os estudantes encontramos o professor no seu papel determinado pelo mundo do trabalho, agente das instituições que ao invés de

[44] “As escolas são uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividade dos alunos (de aprender, de levar uma vida social, etc.), desempenhar certas funções e se relacionar com o mundo dos mais velhos. É um meio institucional regulado pelos adultos que, em princípio, não foi pensado para satisfazer as necessidades dos menores (...). Suas carteiras, seu horário, a sucessão de graus e níveis, o conteúdo dos currículos, as provas, seus professores especializados, etc. não foram constituídos graças aos menores nem, necessariamente, pelo bem deles; em todo caso, terão sido para o que queremos fazer deles. A ordem escolar segue uma lógica econômica, de interesses nacionais, tem a finalidade de reproduzir rotinas convencionadas pela tradição, de discipliná-los, etc., todo um regime de vida para o menor, transformado em aluno com base em um sistema escolar que é prévio a ele” (GIMENO SACRISTAN, 2005, p. 138).

emancipar, no fim, embrutecem. Apoiados no pensamento de Rancière podemos avaliar o caso dos professores de filosofia, no qual essas amarras geraram um constante mal-estar: a busca por, ao mesmo tempo, adaptar-se aos projetos educacionais, mas mantendo a força do filosofar, na convicção de que tal força possa superar as amarras intelectuais que estruturam as injustiças dessa ordem.

O ensino de filosofia luta, então, por converter-se em esforço emancipador. Ainda assim, longa é a busca para encontrar a adaptação necessária ao ambiente escolar e aos documentos reguladores da atividade educacional[45]. Apresentarei adiante três distintas propostas com Cerletti (2009), Rocha (2008) e Sofiste (2007), no intuito de destacar a luta argumentativa de quem defende ensino de filosofia nas escolas, mas apoiado em Rancière, destacarei os motivos desse esforço ser insatisfatório para o propósito da emancipação.

2.1 – Ensino de filosofia e livre pensar

O campo de estudo filosófico chama a atenção daqueles que estão se familiarizando pela sua profusão de perspectivas e conceitos. É notório o intenso debate, e os conflitos entre suas diversas visões. Os mais astutos deverão admitir a existência de uma liberdade maior em filosofia que nas áreas empíricas. Mesmo que o filósofo não perca a atenção às questões materiais, seu esforço investigativo não permite submeter-se nem às informações materiais nem aos métodos de coleta de dados. As questões filosóficas sempre escapam de tais métodos e suas informações ou, dito de outro modo, quando a filosofia se depara com exigências metodológicas materiais desdobra-se com naturalidade em questões sobre o próprio método e a interpretação dos dados. A capacidade de pensar livremente é a garantia de radicalização do rigor investigativo, pois só assim pode-se alcançar os pontos cegos que as opções metodológicas carregam. As características fundamentais da filosofia relacionadas a essa liberdade podem se tornar, elas mesmas, motivo de grande discussão filosófica. Isso só reforça o aspecto de insubmissão radical que a impede de

[45] Favero; Ceppas; Gontijo; Gallo; Kohan (2004), no artigo “O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”, trazem uma discussão interessante sobre o movimento da inclusão do ensino da filosofia nas escolas brasileiras, onde consideram algumas possibilidades, como a de tornar-se conteúdo transversal ou tornar-se disciplina curricular. De qualquer modo, a análise apresenta um grande esforço realizado para tornar a filosofia aceita em diversas redes de ensino do país.

estabelecer um discurso definitivo sobre qualquer assunto, mantendo-a na sua trajetória livre. Tal liberdade será para o ensino de filosofia um parâmetro e ao mesmo tempo será problemática.

Inicialmente, neste texto, essa liberdade será tratada em seu confronto com o aspecto curricular do ensino de filosofia, ou seja, do problema que é fruto do fato do ensino de filosofia apresentar-se curricularmente, para, mais adiante, avaliar os limites impostos pelas amarras curriculares - enquanto representa uma partilha do sensível - ao pensamento emancipado, desejado pelo ensino de filosofia e a educação em geral[46]. No contexto brasileiro o currículo de filosofia tornou-se uma questão amplamente discutida desde seu retorno marcado na lei. A lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) incluiu em seu artigo 36, § 1º, inciso III, conteúdos de filosofia como necessários ao exercício da cidadania. A lei nº 11.684/08, modificou a lei 9394/96, tornando a filosofia uma disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Três perspectivas passam a ser tratadas abaixo, Rocha (2008), Cerletti (2009) e Sofiste (2007), levando em consideração as exigências que passam a pesar sobre o ensino de filosofia como consequência de sua condição disciplinar e, por vezes, conteudista.

Rocha (2008, p. 44) defende que essa tarefa de determinação curricular traz algumas ambiguidades para a filosofia. Entre elas se destaca a dificuldade de lidar com a opção por se definir a filosofia nos documentos oficiais como “consciência crítica”. Reconhece que a filosofia é conhecida como uma atividade extremamente crítica, e na medida em que os documentos oficiais do Ministério da Educação precisaram assumir alguma perspectiva essa criticidade serviu de parâmetro instrumental. Com o PCN+, por exemplo, apresentaram uma visão genérica da filosofia como uma “reflexão crítica sobre conhecimento e ação” (ROCHA, 2008, p. 45). Para ele, isso não passa de uma manobra evasiva. O documento o faz por reconhecer a diversidade de propostas existentes, afinal, evitando uma luta pela hegemonia de uma visão, permite todas as visões. É o reconhecimento da liberdade da qual falávamos. Mas surge daí uma dificuldade que se localiza no fato da criticidade não ser uma exclusividade da filosofia. Rocha relata como se tornou um elemento comum nos discursos sobre educação brasileira o vínculo entre consciência crítica e o exercício da cidadania. Isso porque a crítica é uma atividade realizada sobre o conhecimento dos fatos, de modo que não é possível prescindir da fonte de conhecimento sobre esses fatos. Mas também não podemos tratar os

[46] A “partilha do sensível” é um conceito importante para o pensamento político de Jacques Rancière, que é a referência principal deste estudo. Refere-se ao modo como a ordem social se estrutura a divisão social e consolida a desigualdade.

professores que não lecionam filosofia como incapazes de críticas sobre os conteúdos que estudam (Idem, p. 53). E assim, Rocha defende que a filosofia não pode ser a guardiã da capacidade de crítica dos estudantes, justamente por não possuir nenhuma exclusividade sobre isso.

Mas essa primeira ambiguidade apontada só reflete um conflito da filosofia com a exigência curricular: encontrar uma unidade para a qual se possa apelar e orientar o estabelecimento de um currículo. E reforçando a dificuldade, se os documentos do Ministério da Educação deixam vaga a caracterização da filosofia, a vida profissional vê uma série de determinações pesarem sobre os professores que a lecionam no Ensino Médio onde ela é obrigatória: “Em alguns estados as decisões sobre conteúdos de Filosofia são influenciadas pelos processos de seleção das universidades regionalmente relevantes que incluem filosofia em seus vestibulares” (Ibidem, p.58). Nesse raciocínio podemos incluir o Enem.

Como solução, Rocha aposta na adequação à organização escolar, planejada de forma a dialogar com os diversos conteúdos com os quais os estudantes deverão lidar. Propõe “uma atitude de busca de interação dos conteúdos de Filosofia com conteúdos e atividades dos demais componentes curriculares” (Ibidem, p. 186) através de conceitos transversais aproveitáveis em várias disciplinas. E isso deve ser feito respeitando processos adequados “de exploração, crescimento e experimentação conceitual ali pertinentes” (Ibidem, p. 187) além de considerar as características psicológicas, sociais, culturais e a etapa da vida em que o aluno se encontra.

Cerletti (2009) relembra que o conflito entre o ensino da filosofia e a rede constituída de poder teve seu mais célebre evento no julgamento que culminou na morte de Sócrates. O exercício do ensino de filosofia tornou-se para determinados setores da sociedade ateniense, no mínimo, um grande incômodo:

> *(…) Para além da sua especificidade histórico-filosófica, o caso socrático serve para nos alertar que compatibilizar a liberdade do ensino de filosofia com as exigências próprias da institucionalização dos saberes pode supor alguns conflitos. Pareceria que a filosofia deve negociar, tal como qualquer saber ou prática que aspire a ser ensinada em instituições oficiais, as condições de sua inclusão nos planejamentos de estudo ou nos programas curriculares. Mas a questão é se nessa negociação a filosofia não perde o essencial de si mesma e se o custo de sua aceitação não significa sua transformação em mais um conhecimento, isto é, num conjunto de informações que devem ser reproduzidas de acordo com pautas prefixadas. (CERLETTI, 2009, p. 66)*

A vocação questionadora do ensino socrático punha em xeque os laços sociais, as tradições e as crenças ordenadoras de Atenas. Ainda que as questões levantadas pudessem contribuir para reformular e aperfeiçoar instituições, estava sempre presente

o risco de algumas certezas perderem definitivamente sua credibilidade. Platão apontou um caminho no qual a filosofia estaria integrada, neutralizando os riscos de seus questionamentos: “configurar um Estado à medida da filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 68) centralizado na figura de um rei filósofo. Lembrando que o objetivo da República de Platão era estabelecer uma ordem social fundada na filosofia, entendida como o único caminho para a justiça, enfim, uma ordem onde o exercício filosófico não apenas é tolerado, mas também contribui para o bem comum. O caso de Sócrates e o esforço de Platão trazem à tona o foco da tensão entre Estado, filosofia e seu ensino, a “necessidade de assegurar o laço social” (Idem, p. 69). Para Cerletti, Platão estabeleceu institucionalmente o ensino de filosofia, tendo cuidado em lidar com a tensão entre a liberdade própria da filosofia e as necessidades de unidade institucional e social. Se há uma descaracterização da filosofia, ela acontece como concessão prática no objetivo de manter a filosofia admissível como parte de uma política pública oficial; enfim, exatamente como se deseja com o estabelecimento de um currículo.

Diante dessa situação, o ensino de filosofia é resguardado mantendo-se em seu terreno: Cerletti defende que o ensino de filosofia lida com seus produtos históricos, ou seja, as diversas filosofias legadas, mas também com o pensar criativo. Os dois aspectos são intimamente interligados. Na medida em que o contato com a obra filosófica resgata os problemas identificados e as tentativas de solução, os estudantes reanimam e reconstroem os caminhos e as dificuldades, e não é possível passar por esse processo sem investir um mínimo de subjetividade:

> *(…) O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso filosófico, essas direções confluem e se alimentam mutuamente. (Idem, p. 32)*

Assim, envolvendo um aspecto objeto, com a história da filosofia, e um subjetivo, a apropriação pessoal e recriação com base nas fontes, o filosofar se faz como uma atividade complexa, e cada professor e estudante participa singularmente da filosofia. Ultrapassa-se, então, os limites da transmissão e exercita-se o pensar, pois estabelece uma relação de intromissão nos saberes de um certo campo. O professor e o estudante de filosofia pensarão nos problemas de seu mundo e se posicionarão a favor ou contra alguma filosofia (Ibidem, p. 33).

Sofiste (2007) defende uma educação de inspiração socrática. Nela a principal preocupação é a realização de investigações procedidas pelo estudante que foge de

seu tradicional papel de receptor de conhecimento. Minimizando o valor da aula para a filosofia, pela passividade do aluno, insiste que o mais importante é o protagonismo do estudante ao filosofar. Neste caso a aula deve ser substituída por uma investigação dialógica, e o professor trabalharia em parceria com o estudante, cuidando para que o mesmo se mantenha em seu caminho investigativo[47].

De qualquer forma, é necessário ter o caminho livre para ver problemas em interpretações e discursos sobre a realidade, afinal, quanto mais imposições ao professor de filosofia, menos livres ele e a filosofia ficam. Na medida do surgimento das exigências mais submisso se torna o estudo. De modo que, se as opções de um curso de filosofia são realizadas por critérios estranhos aos propósitos dos personagens do ensino e aprendizagem, que são os que empenharão seus esforços, então, sabe-se da existência de um pensamento inquestionável, subjugador e externo aos pensamentos apontados no conteúdo do estudo. E a fidelidade a si mesma se perde, deixando ao pensamento estudado um papel de auxiliar em um caminho que lhe é estranho, instrumentalizado e comprometendo a atividade do pensar. Sofiste deixou esse estranhamento bem claro:

> *Na leitura da Investigação Dialógica, vestibular e educação são coisas divergentes, e, portanto, se entendemos que a filosofia pode contribuir com a educação brasileira, sua primeira tarefa deve ser a de lutar com todas as forças para o seu fim, tal como instituído e praticado pelas universidades públicas. Se em geral a educação média é treinamento para o vestibular, evidentemente que nessa "coisa" de treinamento não tem espaço para a filosofia, visto que filosofia e treinamento são coisas que não se combinam. Causa-nos espanto, nojo, náusea, insônia essa ideia de cobrança de conteúdos de filosofia no vestibular, tal como instituído e praticado pelas universidades públicas. (SOFISTE, 2007, p. 118-119)*

Tanto nas reflexões de Rocha (2008), quanto nas de Cerletti (2009) e de Sofiste (2007) é notável que a filosofia institucionalizada negocia seu espaço para ser incluída nos programas oficiais. Se o caso socrático evidencia a tensão entre questionamento filosófico e a ordem estatal, Platão solucionou moldando a filosofia, submetendo-a ao serviço social, para assim, ser aceita. Tal esforço será repetido até hoje para a filosofia ser assimilada como tolerável, quiçá conveniente. Rocha defende abertamente a adequação aos interesses conceituais de outras disciplinas, calando-se sobre a eterna disputa interna por afirmar-se importante. Disputa que levou a um grande esforço para alçar a filosofia como disciplina obrigatória no Brasil (FAVERO, A. et al, 2004), e viver

[47] "Reafirmamos que não estamos falando do ensino de ciência ou de cultura filosófica, mas do filosofar, ou seja, do desenvolvimento do aprender a pensar, o que para nós perpassa pela filosofia" (SOFISTE, 2007, p. 88).

nas escolas a disputa por tempos de aula com outras disciplinas. E ainda que nos três pensadores o exercício crítico seja defendido, a exposição das reflexões filosóficas sempre gera o eterno mal-estar que Cerletti apontou na situação socrática. Uma situação que parece inescapável aos professores de filosofia: a liberdade de questionamento sempre causará polêmicas e tensões diante de qualquer tradição questionada e, por isso, sempre vive o risco de cerceamento.

Além disso, a questão metodológica também possui seus problemas. Cerletti e Sofiste esforçaram-se para definir metodologias adequadas ao exercício do livre pensar. Orientam seus métodos para a prática, para o respeito ao modo de aprender do estudante, visando superar a passividade da aula expositiva e a simples transmissão da história da filosofia. Poderiam, inclusive, ser reconhecidas como metodologias ativas, dada a centralização nas ações dos alunos e o reconhecimento de seus interesses (priorizando o aprendizado ao invés do ensino e aproximando-se da personalização da aprendizagem). Para Sofiste, "não estamos falando do ensino de ciência ou cultura filosófica, mas do filosofar, ou seja, do desenvolvimento do aprender a pensar, o que para nós perpassa pela filosofia" (SOFISTE, 2007, p. 88). Para Cerletti, "O objetivo final de todo professor de filosofia deverá ser fazer de seus alunos (...) filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma atitude filosófica (...)" (CERLETTI, 2009, p. 81). Porém, veremos adiante com Rancière, que eles ainda pensam dentro da hierarquia das inteligências, com uma sutil autoridade de inteligência superior do professor filósofo; esse, que tem a tarefa de "promover", "fazer de seus alunos" alguma coisa.

A reflexão realizada por Jacques Rancière interessa aqui por unir uma avaliação dos processos pedagógicos frente ao exercício do pensamento livre, considerando que a tarefa da emancipação intelectual é prioritária e buscando as raízes do movimento contrário, ou seja, a condução das pessoas ao embrutecimento. Seja para a emancipação ou para o embrutecimento a educação terá papel de destaque. Nesse caso, o pensamento de Rancière contribui para uma avaliação do ensino de filosofia e as exigências curriculares associadas à pedagogia, porque aquilo que atinge a pedagogia se desdobra nas estruturas do trabalho escolar[48].

Rancière (2015) considera que o esforço político para a redução das desigualdades sociais com base na educação vigente não tem como levar a cabo sua tarefa. O motivo está no fato de que o modo como a situação é colocada e conduzida não elimina as desigualdades por assumir uma desigualdade de fundo que atua como

[48] As críticas de Rancière às pedagogias e metodologias didáticas servirão não apenas para o ensino de filosofia, mas para a retomada das questões do ensino híbrido.

um princípio[49]. Apoia-se no pensamento de Jean-Joseph Jacotot (1770-1840), criador de uma metodologia que ficou conhecida como Método Universal ou Panecástica[50]. Com Jacotot, Rancière resgatará o princípio da igualdade intelectual, que fundamentará sua percepção da situação atual da educação. Devemos ter em mente que Jacotot esteve preocupado com as políticas para o progresso social, e via que a educação pública seguiria modelos de instrução que ao invés de emancipar as pessoas só poderiam embrutece-las[51]. Mas o que há de tão errado na busca pelo progresso social através da educação? Essa questão só pode ser respondida levando em consideração as relações que se estabelecem com os educandos, desde a mais imediata com o seu professor, até os papéis sociais vividos por cada educando.

2.2 – Lições de Jacotot-Rancière

O pensamento apresentado por Jacques Rancière no livro “O mestre ignorante” (2015) depende fortemente daqueles acolhidos do pensador e professor francês Joseph Jacotot (1770-1840), ao ponto de, em muitos momentos, não ficar claro, onde termina o pensamento de Jacotot e começa o de Rancière. De todo o modo, os posicionamentos a respeito da emancipação, do espaço público, do sentido da política e do estabelecimento da ordem, também são encontrados em outras obras de Rancière como em O desentendimento (2018), O espectador emancipado (2012) e A partilha do sensível (2009). Rancière procede uma atualização própria do pensamento de Jacotot, assumindo suas teses para fazê-las dialogar com a contemporaneidade. Em entrevista publicada pela revista Educação & Sociedade assim ele se expressa:

> *Quanto à proximidade entre as teses de Jacotot e as minhas: é evidente que todo meu trabalho teórico esteve associado à tentativa de falar por meio das palavras dos outros, de fazer falar diferentemente as palavras dos outros,*

[49] "(...) A pedagogia tradicional de transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, tomam a desigualdade como ponto de partida." RANCIÈRE, 2015, p. 14.

[50] Apesar de desconhecida atualmente, a panecástica teve bastante abertura e mesmo no Brasil existiu um Instituto Panecástico do Brasil fundado em 1847. O método foi usado na Escola Homeopática do Brasil a partir de 1848. (Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). Fiocruz. Disponível em <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/instpanbr.htm#fontes>. Acesso em: 30 jul. 2018.)

[51] "Jacotot foi o único igualitário a perceber que a representação e a institucionalização do progresso acarretava a renúncia à aventura intelectual e moral da igualdade e que a instrução pública era o trabalho do luto da emancipação." RANCIÈRE, 2015, p. 184.

> *refraseando-as, recolocando-as em cena. Assim, o interesse desse livro está em uma certa arte, em um exercício de refrasear que me permitiu projetar no debate intelectual dos anos 80 todo um léxico e uma retórica inteiramente datados e, inversamente, emprestar a Jacotot, como se estivessem na base de sua reflexão, razões que derivavam da crítica ao pensamento sobre a igualdade, tal como ele se produzia na França dos anos de 1980. (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 187)*

2.2.1 Emancipação como assunção da igualdade das inteligências

Houve uma época em que Jacotot pensava a educação do mesmo modo que a grande maioria dos professores de boa-fé: deveria dedicar-se para transmitir aos seus alunos os seus conhecimentos, de forma que o aluno, através do ato explicativo do professor, tivesse acesso a um mundo de conhecimentos que, inicialmente, eram inacessíveis. A arte do professor neste caso seria explicar para dar acesso. De modo que o professor se converte em um intermediário necessário entre o conhecimento e o aluno (RANCIÈRE, 2015, p.19). Em tudo isto Jacotot acreditou por um tempo, porém, em 1818 viveu uma experiência pedagógica que colocou de ponta cabeça as crenças acima citadas.

Por contingências da vida Jacotot foi conduzido ao exílio e instalou-se nos Países Baixos, onde conseguiu tornar-se professor, mais especificamente com a tarefa de ensinar literatura francesa na Universidade de Louvain. Mas a situação não era nada favorável. De um lado Jacotot não falava holandês e, de outro, seus alunos não sabiam francês. Sem conhecer alternativas lançou mão de um recurso; uma edição bilíngue da obra Telêmaco fora publicada em Bruxelas. Os alunos fariam suas atividades a partir dela. Então, com auxílio de um intérprete indicou a tarefa:

> *(...) ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. (RANCIÈRE, 2015, p. 18)*

Jacotot percebendo que a atividade realmente se realizara ainda pediu aos alunos que escrevessem suas compreensões do texto na língua francesa. Não esperava grande coisa, o processo era excessivamente inusitado. Não o teria feito se tivesse alternativa mais conservadora. A experiência parecia inicialmente fadada ao fracasso, mas os resultados foram surpreendentes. Assemelhavam-se aos de um aluno francês que desenvolvesse a mesma tarefa. Como isso foi possível? Aqui Jacotot começa a

questionar a crença na ordem explicadora:

> *(...) porém, eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem. Ele não havia dado a seus "alunos" nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (Idem, p. 20)*

A figura do professor com seus ensinamentos é peça chave para a ordem explicadora. A compreensão é inacessível no contato direto com a obra, pedindo uma explicação que torne um evento ou uma obra apreensível à inteligência do aluno. Tal intermediário leva a lógica da explicação ao regresso ao infinito. Para o explicador existe uma distância a se superar, entre aprender superficialmente e compreender profundamente. Ele possui a tarefa de ajudar o aluno a superar essa distância, mas é ele mesmo que determina o tamanho da distância, pois ele é o único árbitro na determinação dessa separação entre o aluno e o conhecimento. A hierarquia entre o professor e o aluno reflete a hierarquia entre conhecimento e ignorância. O professor tem o poder de decidir quando o aluno precisa de mais uma explicação, e cada nova explicação denuncia a distância que o professor encontrou (ou colocou) entre o aluno e o conhecimento. Só o mestre possui a expertise de identificar a ignorância, o quanto se ignora, como superá-la e a ordem da superação. O aluno está sempre à alguns passos de compreender, mas não ainda, há sempre algo mais[52].

Dois questionamentos surgem na vivência dessa situação. Primeiro: o professor, mestre-explicador, usa de explicação oral para clarificar uma explicação escrita. A palavra do mestre, que se desvanece depois de pronunciada, ganha um peso maior do que a palavra escrita à qual o aluno sempre poderia recorrer se se acreditasse capaz de lê-la. Como uma palavra que se perde pode explicar mais que aquela que permanece acessível? Segundo: a língua materna é o conteúdo de maior domínio para uma pessoa

[52] "(...) É a própria lógica da relação pedagógica: o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante. Suas lições e os exercícios que ele dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova. A razão disso é simples. Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso.(...)" RANCIÈRE, 2012, p.13.

que teve acesso a ela sem ajuda de mestre-explicador. Se há tanta necessidade do mestre como isso é possível? Como consequência devemos aceitar que as crianças aprendem bem sua língua materna usando de sua própria inteligência, mas que depois tal inteligência será insuficiente, pois a partir daí precisará compreender. Desse modo, a necessidade de explicação se estabelece sobre a crença da incapacidade de compreender do aluno. Essa incapacidade é, para Jacotot, uma ficção que sustenta a lógica da explicação, criando uma falsa noção de que o aluno necessita de auxílio. Mas na realidade a dependência é invertida: a existência do explicador depende da existência do incapaz, e a crença na própria incapacidade passa a legitimar a aceitação da explicação por um outro (Idem, p. 23).

Dessa forma, o princípio da explicação converte-se em princípio do embrutecimento. Ao ter domínio sobre os critérios que determinam o aprendizado, o mestre-explicador coloca-se como inteligência superior à inteligência do aluno. Essa hierarquia das inteligências, que se sustenta na ficção de uma distância intransponível à inteligência do aluno ou do homem do povo, induz neles a concepção de inferioridade e dependência de uma inteligência maior (Idem, p.24). O embrutecido é aquele incapaz de se servir de sua inteligência, é o homem na menoridade de quem falava Kant. A educação para pessoas embrutecidas opera dois resultados: torna o embrutecido um ser obediente à inteligência superior (já que se sente dependente dela) e paralisa o livre pensar; agora se sabe apenas que depende de outro para saber qualquer coisa (idem, p. 25).

Mas a situação que Jacotot foi forçado a experimentar, colocou sua inteligência, a que deveria servir de mediadora, de lado. Na ausência do mediador as inteligências dos alunos (supostamente inferiores e incapazes) compartilharam seus caminhos e realizaram as tarefas sem auxílio. A conclusão sobre as inteligências contrariava a crença na hierarquia, pois nenhum aluno precisou de mediador, nenhum foi incapaz de ler o texto; o texto era o bastante, a explicação dispensável. Alguém poderia argumentar que os estudantes procederam pelo acaso, mas apenas se pressupor as necessidades de um intermediário e explicações. Ao entregar seus alunos ao esforço adivinhatório eles chegaram ao resultado esperado pelo mestre se tivessem adequada orientação. As inteligências dos alunos não agiram como subalternas e dependentes, mas como iguais às inteligências dos mestres. Mais que isso, se a inteligência do escritor fosse superior à do leitor um não poderia ler o outro. Não havia motivo para sustentar a hierarquia das inteligências. Essa experiência associada aos testemunhos dos muitíssimos autodidatas, revelou que na ausência do explicador bastava a vontade do

indivíduo para que ele realmente aprendesse algo: "Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação." (Idem, p.30)

Jacotot converteu-se de mestre explicador para mestre emancipador. Na dinâmica explicadora os alunos estão imersos na subordinação à outra inteligência, mas é possível libertá-los fortalecendo suas vontades. Em algumas ocasiões o aluno pode não ter uma vontade forte para entrar ou se manter no caminho do estudo. O mestre emancipador pode assumir a tarefa de estimular a vontade do aluno, mas nunca poderá fazer o mesmo pela inteligência sem embrutece-la[53]. Rompe com a lógica da transmissão pedagógica, e sem um método explicativo o aluno determina o caminho do seu entendimento. Tal rompimento impede, inclusive, que se compare a nova postura emancipadora com a pedagógica, como quem confronta dois métodos distintos, pois não sobrou nenhuma referência à transmissão de conhecimento. A única comparação possível é a do uso das inteligências e a ordenação das mesmas. Uma liberta as inteligências e as iguala; a outra aprisiona inteligências e as submete a uma hierarquia (Idem, p. 32).

A inversão realizada, que revelou a distinção entre mestre emancipador e o embrutecedor, traz à tona também a oposição entre mestre ignorante e mestre sábio. Se o mestre emancipador deve estimular a vontade do aluno para que este coloque sua inteligência em movimento e, se para isso, não transmite nada ao aluno, seu conhecimento pessoal é irrelevante para o processo de emancipação, portanto, nada impede que o mestre seja ignorante. Não existe conhecimento que impeça um ignorante de ser mestre (Ibidem, p.33). Por isso, pais pobres poderiam economizar o dinheiro que gastariam com um mestre explicador; bastaria, para isso, que fossem emancipados, acreditando na inteligência do filho e na própria. Entretanto, o que um ignorante pode fazer como mestre? Ele deve forçar o aluno a usar de sua inteligência. Aquele que tem consciência do que pode o espírito humano não se submeterá às crenças subordinantes, não se deixará inferiorizar, nem deixará que seu discípulo o faça. Ao contrário, sabendo que a inteligência depende da vontade, exigirá dele todo o esforço necessário para o aprendizado (Ibidem, p. 34).

O mestre ignorante, sendo pessoa emancipada, deve ajudar o aluno a sair do círculo da impotência. Este é pautado na divisão entre ignorância e ciência, que

[53] "Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida entre duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade" (RANCIÈRE, 2015, p. 32)

apresenta a ciência como inacessível. Os que aí se encontram não se sentem capazes de sair do círculo e pedem pela instrução. Mas se o mestre cala a sua potência e ressalta a inteligência do aprendiz (exigindo dele a aplicação da vontade, o empenho, em suma, fazer o que toda pessoa faz quando a situação exige e não há alguém para explicar), ele exercitará a própria inteligência em busca de soluções. Esse modo de aprender[54], que é natural a cada um (que Jacotot chamou de Ensino Universal) está acessível a todo aquele que se desvencilha da crença na existência de ignorantes e sábios encoberta nas práticas sociais. A dificuldade de sair do círculo da impotência é o enfrentamento com o senso comum.

2.2.2 O aluno emancipado

Outra reviravolta do Ensino Universal surge na relação do mestre ignorante com seus alunos. Como o mestre não é responsável por fornecer lições prontas e não possui as informações que o aluno aprenderá, segue-se que ele aprenderá do aluno. O mestre ignorante, neste caso, trabalha de modo diverso. Primeiro, exigirá do aluno uma materialidade de seu aprendizado. Este deverá expressar sua compreensão relatando oralmente e por escrito o que encontrou no texto, mas também deverá expressar reflexões sobre o aprendido. E sendo o livro a fonte, será do livro a referência que o mestre usará para verificar se os padrões se assemelham, se segue a estrutura, os termos, etc.

O livro tem um papel de extrema importância, é tratado como um todo complexo e, por isso, fornece ao aluno a possibilidades de estabelecer inúmeras conexões. O ato principal do aluno, aprender algo para relacionar ao resto, tem no texto um terreno fértil. Tudo o que se aprende pode ganhar nele uma associação. O ato de aprender algo, por menor que pareça, gera para uma inteligência em busca de conhecimento um ponto de apoio que permitirá novos passos. Relacionar o que se aprendeu ao resto consolida o sentido daquilo que se apreendeu. Mais um passo, mais um elemento para mais conexões. "Seleção, progressão, incompletude, esses são os princípios" (Ibidem, p.41).

Muito diferente é o papel do livro para o mestre explicador. O processo visa a formação da inteligência. Entretanto, formação do homem “ensinando” depende da

[54] "(...) E indicou o meio de se realizar esse Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência." (idem, p.38)

assunção da sua ignorância e, portanto, da marcação de uma distância intransponível que só o auxílio do mestre poderá resolver. O livro não é usado como território onde se realiza a investigação, mas como espaço onde todas as marcas da ignorância se revelam, e o aluno é forçado a assumir a superioridade daquele que detém o conhecimento do texto e pode anunciá-lo. O mestre conduz o aprendiz e este avança. Motivado, o aprendiz admite o avanço e se vê em melhor nível na hierarquia do saber. Assim, se consolida a hierarquia e o embrutecimento. Este é a consciência no aprendiz de haver sempre um superior que o ensinará e, com isso, consciência de que quem não recebeu as instruções recebidas por ele é um inferior. Mas ao mesmo tempo em que se sentem superiores a alguns pela instrução, reconhecem o saber em níveis hierárquicos de muitos graus acima dele (Idem, p. 42).

Para romper com o processo embrutecedor deve-se começar incutindo no aluno a confiança de portar os instrumentos necessários para a tarefa do aprendizado, ressaltando seus recursos e usos. Suas habilidades pessoais são as que o orientam no cotidiano a aprender, e podem, com a atenção adequada formar um conhecimento mais preciso[55]. Desse modo, o aluno ganha a confiança necessária para acessar o texto diretamente. A partir do ponto em que há algum domínio o aluno deve pensar sobre o texto e expressar tal pensar. Sem o intermediário o estudo é um exercício livre. Mas o mestre emancipador não deve abandonar o aluno livre, mas acompanhá-lo para não deixa-lo cair na tentação da trapaça, ou seja, de na ausência de vontade, por conveniência e preguiça, preferir assumir-se como incapaz. O mestre deve ajudar o aluno a substituir o círculo da trapaça pelo círculo da potência e faz isso verificando se a pesquisa do aluno é contínua. Não se deve nem mesmo se levar pelas infinitas distinções de faculdades intelectuais, pois a inteligência como um todo é ativada pela vontade atenta; o agir atento não distingue faculdades pois não se divide a potência do agir (Ibidem, p.46).

Tal mudança é possível, livrando-se da dependência do explicador, porque a potência da inteligência humana está em todas as manifestações humanas e pode ser acessada por outras inteligências humanas. “Tudo está em tudo” (Ibidem, p.47). Um livro, por exemplo, carrega as potências da língua em sua unidade. Ele foi comunicado e está aberto à verificação, dispensando a mediação e posicionando-se indiferente às trapaças da incapacidade e da sabedoria.

Todo homem emancipado, deve encarar de frente a tarefa de pensar sobre o

[55] “(...) Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar. O que mais é preciso? Uma atenção absoluta, para ver e rever, dizer e redizer.” (ibidem, p. 43)

seu papel social, pois ser emancipado está intimamente associado a reconhecer que se possui a mesma inteligência de todos e, ao mesmo tempo, diante de uma sociedade hierarquizada que não o reconhece como igual. Nela, as pessoas assumem papéis que muitas vezes parecem consolidados e garantidos. Os defensores do progresso defendem uma educação científica para escapar da influência da superstição e da violência, mas é uma educação deslocada da identidade e do papel social do aluno, para depois devolvê-lo à mesma posição social. Por mais que se ensine e instrua, a possibilidade de mudança social é irrisória. Aprende-se que a hierarquia social é intransponível e justifica a ordem social. A separação entre instrução e educação (escola e lar) realizou um duplo embrutecimento: o jovem acredita não ser capaz de pensar cientificamente e não é uma atitude importante, para ele, questionar a ordem das coisas (Ibidem, 59-60).

2.2.3 A hipótese das inteligências iguais é tão plausível quanto a da hierarquia das inteligências

A defesa da emancipação depende da aceitação da igualdade das inteligências. Considera-se que a tese da igualdade das inteligências contribui significativamente mais para a educação que a tese oposta, a hierarquia das inteligências. Entretanto, a defesa da igualdade das inteligências gera grande estranhamento, dado que nosso senso comum está impregnado da concepção de serem as inteligências diferentes, tendo melhores e piores entre elas. Desse modo, seria de se esperar alguma comprovação da tese da igualdade das inteligências. Porém, nesse caso, o respaldo material é precário para ambos os lados (hierarquia ou igualdade), dado que nosso conhecimento das inteligências poderá ter medições apenas recorrendo aos efeitos da inteligência e, sendo assim, isola-las seria impraticável. Entretanto, o que está realmente em discussão é se *a priori* as inteligências são iguais ou não. Qualquer medição, em qualquer etapa etária, daria informações de uma inteligência desenvolvida, e todo comparativo de inteligências é marcado pelos percursos da vida, nunca apresentando a inteligência isolada. O debate estabelecido desdobra-se em uma discussão sobre o inatismo ou não da inteligência e, mesmo atualmente, o assunto não está encerrado[56].

[56] A citação a seguir ilustra um pouco dessa discussão: “A partir da década de 50 foi se acirrando uma polêmica aparentemente teórica, mas com profundas implicações sociais, éticas e, principalmente políticas.

Dois argumentos são disparados em defesa da hierarquia das inteligências. Primeiro, não existem seres idênticos, nem mesmo entre coisas simples e muito marcadas em seus padrões como as folhas das árvores. Não havendo motivos para considerar que coisas complexas como inteligências seriam iguais. Segundo, pode-se acompanhar o desenvolvimento de inteligências, oferecendo-lhes as mesmas condições de vida, para verificar seus resultados. Considerando como variáveis as condições sociais e a inteligência, bastaria a imposição das mesmas condições sociais para ter como resultado o mesmo desenvolvimento se as inteligências forem iguais e divergente se forem diferentes. Como isso não se observa, consideram óbvio que não existam inteligências iguais mesmo entre irmãos gêmeos, educados pela mesma família e que estudaram na mesma escola (Ibidem, p. 73).

Mesmo pela via fisiológica de argumentação, pensando a inteligência enquanto manifestação cerebral, trazendo a materialidade para a controvérsia, tais argumentos pouco contribuem para uma real compreensão da questão. A afirmação de ser um indivíduo mais inteligente, significa apenas que ele obteve melhores resultados comparado a outros indivíduos, mas não se pode inferir daí que ele obteve melhores resultados devido uma inteligência naturalmente melhor. É preciso lembrar que a questão da inteligência, aqui, refere-se à capacidade de aprender e, mais especificamente, à capacidade de aprender de outros (e com outros) sem intermediários. Se a desigualdade das inteligências fosse o caso, seria totalmente sem propósito a defesa dessa desigualdade, afinal, os inferiores enquanto incapazes de realizar o que o cérebro superior pode, seriam também incapazes de compreender suas afirmações avançadas. Consequentemente, tais inferiores estariam incapazes de resistir e mesmo compreender o domínio dos superiores. Assim, a única tarefa dos elevados cidadãos seria dominar e conduzir os inferiores aos termos da sua avaliação. A ordem política nem mesmo teria começado e não se gastaria tempo em assembleias. Do mesmo modo, a institucionalização da educação seria um despropósito, dada a

---

Seria a inteligência o, produto de uma faculdade hereditária, à guisa de um "dom", ou decorreria da experiência oferecida pelo meio, principalmente familiar? A primeira hipótese, durante muito tempo, parecia corresponder a um critério de bom senso, e até certo ponto talvez tenha sido aceita como óbvia pela maioria - ressalvado o papel da aprendizagem, realçado, entre os psicólogos, especialmente pelos behavioristas. A discussão havia-se tornado mais clara em 1935, quando a União Soviética havia proibido uso da "psicotécnica", considerada uma forma burguesa de assegurar a perpetuação das classes superiores no poder. Todavia foi só a partir das décadas de '50 e '60 que o problema foi encarado em sua real amplitude. O conceito de meritocracia (Young, 1958) tornou nítida a ótica segundo a qual as diferenças sociais poderiam ser encaradas como diferenças biológicas. No entanto segundo Eysenck (1971) a maioria dos especialistas estaria defendendo ainda, naquela época, a tese ambientalista, tanto que a posição inatista de Jensen (1969) foi recebida com hostilidade, chegando a gerar um famoso trocadilho." (SEMINERIO, 2002, p. 170-171)

impossibilidade de cérebros medíocres compreenderem o que cérebros avançados produziram (Ibidem, p. 74).

Toda essa contra argumentação serve para deixar a tese da hierarquia das inteligências em sua contingência, não se pode afirmar sua correção, não se pode afirmar sua incorreção. Por isso, Jacotot faz outro caminho para defender a igualdade das inteligências. Começa por alguns fatos corriqueiros: primeiro, seres humanos fazem coisas diferentes dos outros animais e chamamos isso de inteligência. Segundo, no início da vida as inteligências realizam as mesmas coisas, portanto, são iguais. Terceiro, avançando no tempo vemos tais inteligências fazendo coisas diferentes, obtém resultados diversos; há diferenças, e pode-se considerar que umas são mais desenvolvidas que outras. A partir daqui, enquanto uns defendem ser a variável determinante uma inteligência naturalmente diversa, Jacotot, considera um outro caminho: as inteligências foram exercidas de modo diverso. Para considerar essa suposição plausível, basta verificar se de fato é possível à inteligência suspender seu exercício. Sendo assim, concebe o resultado inferior como consequência de menor aplicação (Ibidem, p. 78).

Se mantivermos em mente o desenvolvimento das crianças veremos que a demonstração de desenvolvimento semelhante está associada ao instinto idêntico e ao fato de ficarem submetidos às mesmas necessidades de sobreviver e de se integrar ao mundo humano, totalmente dependente da fala. Enquanto tais condições imperam na criança, sua atenção é totalmente exigida e o exercício da inteligência não cessa. Mas após aprender a linguagem, não é mais exigido tanto trabalho e atenção. Até aqui, consideramos o empenho como uma resposta às necessidades vividas pelo indivíduo, porém, deste ponto, novos e múltiplos são os quadros a se viver. Além disso, a intensidade da atenção poderá variar. Inclusive, chegando ao ponto de, na ausência de exigências, deixar a inteligência estagnar (Ibidem, p. 79). Porém, como essas exigências são externas à inteligência, devemos considerar novos caminhos para a retomada do exercício intelectual. Jacotot, então, apresenta sua concepção de homem como “uma vontade servida por uma inteligência” (Ibidem, p. 83) e a partir dela pode-se avaliar as ações humanas e seus resultados pelas exigências das vontades sobre a própria inteligência e sobre a dos outros.

A inteligência é o instrumento que vê e compara o visto. Mas se exercita de acordo com a situação e a aplicação da vontade. Sua falha, neste caso, não pode ser atribuída à incapacidade sem o risco de mascarar a ausência de esforço. Frases como “eu não posso” não expressam um fato, mas expressam a ausência do esforço para a

ação inteligente. Permitir o discurso da incapacidade é aceitar a preguiça como um vício. Deve-se, ao contrário, considerar que “um indivíduo pode tudo o que quiser” (Idem, p. 85), porém, isso não significa que ele possui controle dos resultados de suas ações, mas tem controle sobre a escolha da aplicação da vontade, e nesse sentido, buscar a realização de suas potências. Importa ao sujeito reconhecer-se como capaz de agir e, por isso, realizar tanto quanto qualquer um que aplique sua vontade. Os gênios, nesta perspectiva, nada mais são que pessoas obstinadas, capazes de confluir seus esforços por longo período em prol de algum objetivo.

2.2.4 A hierarquia intelectual justifica a hierarquia social

Jacotot defende que a inteligência é elemento individual da condução voluntária das ações de uma pessoa, nunca de um grupo. Na relação entre as inteligências não se estabelece uma inteligência unitária. Elas não se unem, ainda que partilhem da mesma natureza, nem se mesclam em uma inteligência única com a função de ordenador superior. Isso, porque o indivíduo está submetido à realidade material, ou seja, suas experiências pessoais. A inteligência de um não lida com a materialidade oferecida às outras inteligências (Ibidem, p. 111). Cada uma busca o conhecimento da verdade, mas a verdade é independente das pessoas; não existe para nós nem nos obedece. Nós só nos relacionamos com a verdade ao selecionarmos fatos e darmos opiniões sobre eles; nosso acesso à verdade se dá em uma perspectiva sobre o fato e a interpretação (Ibidem, p. 89). Na impossibilidade de ter a verdade, interessa a veracidade, e ela é obtida ficando limitado ao fato. O respeito à inteligência é o respeito à trajetória individual da leitura do mundo.

Uma razão humana unificada só se sustenta a partir da desigualdade das inteligências. O embrutecimento visa o alinhamento das perspectivas e leituras dos fatos[57], que só pode acontecer de forma impositiva. Em uma reunião, nenhum indivíduo tem o poder de abdicar de sua inteligência em benefício de uma fusão temporária ou permanente das inteligências. Qualquer abdicação representará o abandono da vontade e submissão à inteligência de alguém. De modo que a unificação e a ordem inteligente

[57] “(...) Essa coincidência de órbitas é o que denominamos embrutecimento. Compreendemos porque o embrutecimento é tão mais profundo quanto essa coincidência se faz mais sutil, menos perceptível.” (RANCIÈRE, 2015, p.89)

da sociedade não se faz pelo acúmulo de inteligências iguais, mas pela subordinação a uma das inteligências. Toda suposição de hierarquia intelectual considera importante a autoridade e a liderança da inteligência superior, que precisa ser acompanhada da resignação dos inferiores. Se a razão de conjunto existe é apenas como convenção e arbitrariedade.

Ainda assim, uma convenção não é necessariamente inteligente (Ibidem, p. 113). De fato, as relações são nitidamente marcadas por momentos de controle racional, mas também por situações tomadas por movimentos apaixonados, onde impera a desrazão. A convenção não é *a priori* racional ou não, pois é a vontade que move a inteligência. Consideremos duas coisas: a vontade pode estar atenta ou distraída e os indivíduos estão em trajetórias distintas de desenvolvimento de suas inteligências. Se a vontade se encontra distraída, então, está em uma situação onde não sente necessidade de tornar-se atenta. A vontade, nesse caso, não está alinhada ao exercício da inteligência, mas ao seu torpor. Comparando-se aos outros prefere omitir-se da conversa racional, assumindo uma postura distraída, preguiçosa, por considerar-se como inferior no conjunto das inteligências presentes. A comunicação só será razoável, se a estima de si for equivalente à atribuída aos outros (Ibidem, p. 114); caso contrário, o indivíduo assume a inferioridade e submete-se a inteligência de outrem.

A desrazão se dá pelo abandono do exercício da inteligência no momento em que a vontade perde o vigor da manutenção de tal exercício. Diante dos outros a vontade nega-se ao esforço por desprezo a si mesma. Jacotot apresenta a fonte dessa desrazão como uma paixão primitiva e não como o resultado de um processo, que ele chama de paixão pela desigualdade (Ibidem, p. 116). Lembremos que o único modo de hierarquizar minha inteligência em relação às de outros é comparando resultados, construídos dentro de uma trajetória pessoal em contato com os fatos, algo que não se repete de indivíduo para indivíduo. Lidar com o pensamento do outro, comunicar-se com ele, traduzi-lo, compreendê-lo, exige grande esforço. Deve-se alcançar através da linguagem algo que o outro viveu na sua trajetória, a busca pela compreensão é o esforço para alcançar a inteligência do outro (Ibidem, p. 95). Porém, diante do outro e do tamanho da tarefa que é compreendê-lo, surge o medo de falhar diante de uma figura segura de si[58], foge-se da lida racional estabelecendo uma hierarquia externa ao encontro das razões. A desigualdade social, evidente nas manifestações do mundo

[58] "A esse respeito, Hobbes fez um poema mais atento do que Rousseau: o mal social não vem do primeiro que pensou em dizer "Isso me pertence"; ele vem do primeiro que pensou em dizer: "Não és igual a mim"." (Idem, p. 116).

material, torna-se parâmetro de avaliação na ausência do esforço da vontade. E a vontade livre torna-se corrompida ao submetê-la aos resultados do ambiente social. Ela naturaliza a hierarquia social como fruto da necessidade material. Como consequência associa-se os resultados materiais a uma capacidade natural da inteligência. Esse modo de encarar a realidade só se faz pelo abandono da razão que poderia denunciar essa ficção, e o abandono se dá por essa paixão primitiva que induz a evitar o conflito racional, apoiando-se em diferenças estabelecidas na materialidade para justificar uma estima superior ou inferior entre os indivíduos.

A ficção acima citada, nada mais é que a crença, injustificável racionalmente, de que o sucesso na distribuição social de tarefas, bens materiais e privilégios se deu de acordo com o nível de inteligência de cada um. Ou seja, a inteligência superior produz mais e é socialmente beneficiada por seus resultados. O erro aqui é considerar que a convenção representa algo de natural. Para Jacotot, os conhecimentos humanos e as disputas racionais são sempre pautados em suposições que refletem o fato de que todos entramos em contato com o mundo parcialmente. Sendo assim, é preciso considerar que toda convenção, por mais que seja pautada em veracidade, apoiada por fatos observados, ainda é uma ficção, afinal, ainda precisa ser interpretado individualmente (Ibidem, p. 117).

A ficção que se cria no estabelecimento da ordem social, pode, com facilidade, ter por meta dar segurança diante daquele medo irracional da inteligência do outro, submetendo-o a uma ordem que o impede de se manifestar e se desenvolver. À vontade que assim procede, Jacotot chama de vontade pervertida. Ela luta para prevalecer sobre outras vontades então conduz sua inteligência, não mais no sentido da edificação do conhecimento, mas no propósito de subjugá-la à sua vontade. Provoca nos outros o abandono do exercício da inteligência, para que assim, sua vontade e inteligência assumam o controle (Ibidem, p.118). A ordenação que resulta daí não é razoável. Não manifesta discurso pelo que se pode saber da verdade, mas pelo interesse. Seu instrumento é a retórica e seu objetivo é vencer. Sua estratégia é desqualificar os discursos opostos. Qualquer discurso que tente dizer algo sobre a experiência da vontade em compreender uma verdade, será denunciado pela sua imprecisão da língua, incapaz de relatar a plenitude de sua vivência, sua aventura pessoal (Ibidem, p.122).

Desse modo, a sobreposição da vontade pervertida justifica a hierarquia social, na medida em que desqualifica os discursos das outras vontades e, calando-as, promove a própria vontade como se fosse a vontade do coletivo e sua razão como superior, ambas reconhecidas por todos. Obviamente isso só se efetiva como ficção,

dado que uma razão só pode se aproximar das outras por uma intelecção estabelecida pela linguagem, conforme esta se apresenta como materialidade do pensamento do outro. E o que uma razão elabora, ao processar o verídico, ainda é uma perspectiva individual.

2.2.5 Um método emancipador afeta a realidade social

Consideremos inicialmente que a estabilidade da convenção é precária. Tal precariedade se apresenta de maneira muito simples naquilo que Rancière chama de paradoxo da ficção desigualitária: para o convencimento social da desigualdade das inteligências é necessário que todas as inteligências tenham a capacidade de compreender a tese da desigualdade, supondo a igual capacidade intelectual de entender a tese (Ibidem, p. 125). A superioridade intelectual sustenta-se apenas pela dominação, basta considerarmos que o próprio esforço de fundamentar a desigualdade das razões na natureza é contraditório, porque se fosse natural não haveria necessidade de justificação. Do mesmo modo, se a desigualdade fosse parâmetro estruturante da ordem social, deveriam haver modos de identificar tal superioridade e vetar acesso a cargos importantes aos farsantes (Ibidem, p. 126). Sendo assim, a igualdade das razões é a única situação onde raciocinar sobre a desigualdade das razões poderia ganhar a coletividade. Com tudo isso, é preciso perverter as vontades para que a ficção da desigualdade das razões justifique a desigualdade social, de modo que a ordem social não se alicerça na razão, mas na desrazão.

Por isso, as duas grandes explicações filosóficas de uma ordem social racional se demonstram insuficientes e complementares: o rei filósofo platônico e a soberania do povo apresentam, enfim, uma interdependência (Ibidem, p. 128). De um lado o rei filósofo depende da razão de seus inferiores, ou seja, a fundamentação de sua posição superior depende do reconhecimento racional que o posiciona como sábio diante de todos. De modo que, se ele quer seguir como líder racional, deveria tratar a todos como capazes de compreender, supondo no povo a capacidade de compreender a tese que o proclama monarca, pois somente com o povo aceitando tal argumento ele ganha a legitimidade racional que declara como sua essência. Agora, do outro lado, o povo soberano, de onde emana o poder soberano, existe pela igualdade da razão, dado que precisa compreender e legitimar o chefe de estado. Mas o povo se aliena da soberania

ao fazê-lo. Povos são formados por homens que alienam sua razão estabelecendo sua liderança. Mesmo entre cidadãos só há igualdade da razão entre homens que se veem como iguais: o cidadão encarna a alienação ao aceitar a ficção desigualitária e sua desrazão[59]. A cidadania e a ordem pública sempre exigem a alienação da razão dos sujeitos e a sujeição dos homens. Seja do rei sábio, que precisa negar a própria inteligência para sustentar a irracional tese de sua sabedoria, seja do povo, que se sujeita às decisões do outro que se declara superior.

O indivíduo emancipado, razoável, compreende a impossibilidade de existir uma política da verdade, visto que a apreensão da verdade é parcial e compõe para o indivíduo um mosaico de elementos verdadeiros que não se repetirá nos outros indivíduos, ainda que entre indivíduos emancipados. Desse modo, não se pode apelar para a verdade, ou para uma ciência da verdade política, no intuito de solucionar conflitos do espaço público (Ibidem, p. 130). Não se pode, portanto, desejar que a ordem social se constitua pelo encontro das razões e pela verdade, mas também não se pode negar o desejo pela ordem, justamente porque ninguém quer viver na desordem[60]. Aceita-se a cidadania e, enquanto cidadão, o homem se aliena da razão. Mas diante dessa desrazão que lhe é exigida, busca um caminho para resguardar a razão, alienando-a parcialmente, apenas onde um comando se impõe. Ainda assim, mantém o controle de sua renúncia buscando espaços de exercício da razão em meio a desrazão:

> *(...) Ele se submeterá, na qualidade de cidadão, ao que a desrazão dos governantes exige, evitando apenas adotar as razões que ela proclama. Mas ele não abdica de sua razão, ele apenas a reconduz a seu princípio primeiro. A vontade razoável, como vimos, é antes de qualquer coisa a arte de se vencer a si próprio. A razão se conservará fiel, controlando seu próprio sacrifício. O homem razoável é virtuoso. Ele aliena parcialmente sua razão ao comando da desrazão, para manter esse foco de racionalidade que é a capacidade de se servir a si próprio. Eis como a razão conservará sempre um refúgio inexpugnável, no seio da desrazão. (RANCIÈRE, 2015, p. 131)*

Agora o homem, tornado cidadão, precisa lidar com a desrazão social como quem lida com uma guerra. Ele afronta seus superiores e seus pares, na medida em que aprende a dinâmica social, suas regras, seus protocolos e os utiliza quando é necessário se defender; quando a injustiça extrapola os padrões aceitáveis. Rancière

---

[59] "(...) O povo se aliena em seu chefe exatamente da mesma forma como o chefe se aliena em seu povo. Essa sujeição recíproca é o próprio princípio da ficção política como alienação original da razão em relação à paixão da desigualdade." (Ibidem, p. 129)

[60] "(...) O homem razoável não se permite essas dissimulações. Ele sabe que a ordem social nada tem a lhe oferecer de melhor, do que a superioridade dessa ordem sobre a desordem." (Ibidem, p. 130)

usa o termo “desrazoar razoavelmente” quando trata do ato do homem de razão ao lidar com a desrazão social (Ibidem, p. 130). Ele precisa mostrar-se capaz para ser reconhecido; ele se faz ouvir pela força do domínio das estratégias que são usadas para a sujeição social. Ele que supostamente não teria condições de enfrentar, por sua natural inferioridade, apresenta-se como quem cumpre os mesmos requisitos técnicos e intelectuais para a participação nas decisões. Pode forçar os superiores a dedicar atenção aos inferiores. Esses atos, de indivíduos razoáveis que assumem o papel de cidadão, pode trazer o mínimo de discernimento nas ocasiões onde a ordem social parece que será tomada totalmente pelo obscurantismo característico dos apaixonados pela desigualdade[61].

2.3 – Livre pensar, emancipação e ensino de filosofia

A discussão do início deste capítulo, sobre o ensino de filosofia, expressa a labuta política pela afirmação, distinção e justificativa curricular do ensino de filosofia. Os posicionamentos de Cerletti, Rocha e Sofiste, demonstram extrema criatividade para lidar com tais imposições e se fazer aceitar. Lutam por espaços de existência e resistem à desrazão de discursos que desejam apenas pensamentos instrumentalizados e dóceis, principalmente preocupados com grades de conteúdos e vestibulares. Tais disputas tentam modificar a ordenação que estrutura as atividades educacionais. Assume-se o discurso curricular para buscar a validação da filosofia no contexto escolar. Assume-se um discurso didático no propósito de apresentar-se em diálogo com as exigências impostas às disciplinas, mas, ao mesmo tempo, qualificar a singularidade da disciplina filosofia na escola. Deve-se “desrazoar razoavelmente”, disse Rancière. E os defensores da disciplina filosofia buscam o espaço de uma existência legítima, ou melhor, de poder exercer-se enquanto pensamento livre, apontando seu poder questionador para as relações humanas, suas estruturas e seus conceitos.

A disputa por espaço e reconhecimento da legitimidade que o ensino de filosofia promove, pertence àquilo que Rancière chama de “partilha do sensível”[62], ou seja, à

[61] “Uma sociedade, um povo, um Estado serão sempre desrazoáveis. Mas pode-se multiplicar o número de homens que farão uso, na condição de indivíduos, da razão e dominarão, na condição de cidadãos, a arte de desrazoar o mais razoavelmente possível.” (Ibidem, p. 140)

[62] “Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes exclusivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das

divisão profunda que ordena e define os papéis sociais e as possibilidades de interação e de disputas previstas para todos aqueles que se sentem prejudicados dentro dessa ordem. Sendo assim, define-se também quem exerce controle sobre as atividades, desde as mais impactantes como a legislação, como as menos valorizadas socialmente; quem pode ocupar as grandes vagas, e quem está destinado às piores; do mesmo modo, quem deve ter acesso à riqueza e quando é aceitável a existência dos pobres. As escolas, suas grades curriculares, suas justificações pedagógicas, etc., participam dessa partilha, assim como seus atores. Obviamente, trata-se de uma concepção política do processo escolar que não verá nenhuma espécie de neutralidade em qualquer discurso pedagógico.

Para Rancière, a política não se estabelece quando os cidadãos são reconhecidos pela lei e participam na governança como pensava Aristóteles, mas a partir do momento em uma das partes contesta a repartição estabelecida para ela, reivindicando um prejuízo que é consequência da própria repartição. Não é o caso de se consultar a justiça estabelecida na ordem, pois não é a disputa de um indivíduo prejudicado por outro, mas está em xeque a própria partilha do sensível, ferindo, com isso, as hierarquias e poderes dessa ordem[63]. Aqueles que vivem sob uma ordem social vivem de acordo com sua repartição de tarefas, importâncias, exigências, benefícios e malefícios. A divisão dessa ordem segue alguma crença sobre justiça e a defesa do direito positivo definido na lei. Estão previstas contendas pessoais e entre grupos que podem reclamar seus direitos sem que a própria ordem esteja ameaçada. Mas a partilha fundamental envolve a decisão de quem é capaz e detém o direito de reformar a própria partilha consolidada na lei. Divide, de um lado, quem tem o poder de falar e ser escutado e, portanto, decidir sobre os temas mais profundos das questões de justiça e, do outro lado, quem deve apenas acatar o que diz esse grupo seleto. Nessa divisão, o povo é uma multidão sem nome, identificada como seres falantes que tem sua voz comparada ao ruído animal e não como mensagem racional (RANCIÈRE, 2018, p. 36). Do ponto de vista do grupo privilegiado não há possibilidade de troca linguística, ou seja, o povo não tem poder de compreensão dos temas e não pode participar das discussões sérias às quais se dedica esse conjunto especial de pessoas; eles consideram seu comando

partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina prioritariamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha." (RANCIÈRE, 2009, p. 15)

[63] "A política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parte dos sem-parte. Essa instituição é o todo da política enquanto forma específica de vínculo. Ela define o comum da comunidade como comunidade política, quer dizer, dividida, baseada num dano que escapa à aritmética das trocas e das reparações. Fora dessa instituição não há política." (RANCIÈRE, 2018, p. 26)

sobre o povo como reflexo de aptidão natural. De modo que para as situações de importância, essa partilha tornou o povo sem parte na divisão das partes (Idem, p. 40). Para toda ordem consequente dessa partilha do sensível Rancière usa o termo polícia, em um sentido amplo, onde “A polícia é, na sua essência, a lei, geralmente implícita, que define a parte ou a ausência de parte das partes” (Ibidem, p. 43). Nessa ordem policial os corpos são reconhecidos como tendo seus devidos espaços e modos de viver, e não devem transgredir tais espaços e modos.

Porém, em determinadas situações, o povo se apresenta para reclamar os danos sofridos, danos dessa partilha imposta que naturaliza as estruturas de dominação. Sua primeira tarefa é forçar o reconhecimento de ser ele, o povo, falante e racional, dotado da mesma capacidade de articulação de pensamento, mimetizando hábitos e gestos da classe instituída como superior, sendo esse esforço por exigência de inclusão a sua primeira transgressão (Ibidem, p. 38). Agora, apresenta-se em litígio e força ser reconhecido como um igual, capaz de reivindicações a respeito de danos consolidados na ordem policial. Esse tipo de ato do povo é o que Rancière chama de política:

> *A política não tem objetos ou questões que lhe sejam próprios. Seu único princípio, a igualdade, não lhe é próprio e não tem nada de político em si mesmo. Tudo o que ela faz é dar-lhe uma atualidade sob a forma de caso, inscrever, sob a forma de litígio, a verificação da igualdade no coração da ordem policial. O que constitui o caráter político de uma ação não é seu objeto ou o lugar onde é exercida, mas unicamente sua forma, a que inscreve a verificação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe tão só pela divisão. (RANCIÈRE, 2018, p. 45)*

A ordem policial trata os grupos sociais em diferenças hierarquizadas, surgidas de uma partilha do sensível a partir de um grupo de pessoas que são tratadas como melhores e, por isso, responsáveis por determinar a ordem justa. Nada disso, porém, pode ganhar real fundamentação. O povo, tratado como um grupo de pessoas menores e incapazes de discurso racional, precisa obedecer a ordem estabelecida. Mas Rancière nos lembra que “para obedecer a uma ordem (...) deve-se compreender a ordem e deve-se compreender que é preciso obedecer-lhe. E, para fazer isso, é preciso já ser igual daquele que manda” (Ibidem, p. 31). A política acontece sempre contra a lógica policial, e sempre quando determinados pontos da ordenação dos corpos tornam o dano dessa divisão algo insuportável. Nesse momento o povo assume-se igual e luta por reformular a ordem que, restabelecida, seja por reforma ou revolução, continuará inevitavelmente a ser policial. A polícia é sempre ordeira e reflete uma repartição social de uma conta que nunca será satisfatória para todos, que muitos suportam enquanto a ordem é melhor que a desordem. A política é sempre desestruturante e denuncia que a desigualdade é

uma ficção. Polícia e política realizam dois processos distintos que estabelecem de um lado a agregação dos corpos em sociedade com base na ficção desigualitária, e, de outro, a comunidade das inteligências iguais (Ibidem, p. 48).

A filosofia tem lutado para retornar às escolas e se fixar como uma disciplina de importância desde, pelo menos, a década de 1990. Ribas (2005) destacou que os esforços para a inclusão dos estudos de filosofia ganhavam duas direções de destaque na década de 90, passou-se a ter abertura com o governo federal a tentativa em nível nacional de tornar a disciplina obrigatória no nível médio; por outro lado, em nível estadual a luta parecia ter mais resultado e alguns estados passaram a acrescentar a disciplina no nível médio como obrigatória (RIBAS, 2005, p. 11). Favero et al. (2004) traz um panorama histórico dos espaços legais que foram se ampliando desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Uma das discussões importantes neste caso, era o modo como se deveria incluir os estudos filosóficos, se como disciplina ou como temas transversais. Para os defensores da filosofia no ensino médio interessava o estabelecimento da disciplina como espaço legítimo da filosofia, onde não haveriam distorções por desconhecimento ou subalternação à outra disciplina. Destaca-se ainda que em outubro de 2001, após tramitação bem-sucedida no Congresso Nacional, o projeto de lei que tornaria Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FAVERO et al., 2004, p. 260). Apenas em junho de 2008, o projeto de lei nº 11.684/08, que tinha a mesma proposta de tornar Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias nas grades curriculares das escolas brasileiras, foi aprovado e sancionado, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (SANTOS, 2015, p. 64).

A determinação legal não encerra o assunto, as escolas trabalham respondendo às tradições pedagógicas e curriculares que determinam uma nova partilha do sensível diante da qual os professores de filosofia precisam se posicionar. E o fato do ensino de filosofia precisar de tanto esforço para se justificar diante de educadores, pais e alunos, exprime por si só, o quanto é tratado como estrangeiro na constelação de disciplinas consolidadas como tradicionais. Mas para não deixar a filosofia submissa e garantir-lhe legitimidade, tornou-se imprescindível justificá-la nos termos próprios do discurso educacional, apontando métodos, uma identidade da filosofia (ou várias), sua singularidade, etc.

Jacotot e seus discípulos enfrentaram esse tipo de dificuldade, com a diferença de que o Ensino Universal ou Panecástica, nunca foi proposto para se ajustar, ao contrário, foi absorvido pela pedagogia contra a vontade de Jacotot. Tinham por meta

difundir a proposta do Ensino Universal, para que os homens do povo pudessem se colocar diante dos poderosos da sociedade como iguais. Romper com a hierarquia pedagógica, optar pela igualdade das inteligências e permitir que todos aprendessem e ensinassem, não traria a igualdade plena, nem justiça plena, mas permitiria que membros das camadas inferiorizadas se expressassem diante daqueles que ocupam o topo da hierarquia, como iguais, quando a desrazão que ordena a sociedade se tornasse sacrificante. O Método Universal afeta indivíduos, mas a tentativa de se prestar ao interesse institucional falha[64]. A tentativa de torná-lo um método social está fadada ao fracasso porque as instituições sociais querem ser reconhecidas por aquilo que caracteriza seu papel, de modo que a instituição precisará sempre de uma justificação de sua existência, que a aprove e a mantenha em uma posição privilegiada na hierarquia social. Ao reconhecer a arbitrariedade social, o Ensino Universal choca-se com a instituição. Rancière destaca uma citação do "Journal de philosophie panécastique":

> *(..) O fundador reconheceu, inclusive, que o cidadão de um Estado deveria respeitar a ordem social de que faz parte e a explicação dessa ordem; mas estabeleceu, também, que a lei só exigia do cidadão que suas ações e palavras fossem conformes à ordem, não podendo impor-lhe pensamentos, opiniões, crenças; que o habitante de um país, antes de ser um cidadão, era um homem, que a família era um santuário em que o pai é o supremo árbitro e que, em consequência, era aí que a emancipação intelectual poderia ser semeada com sucesso. (RANCIÈRE, 2015, p. 147)*

Para Rancière, muito mais importante que fornecer a instrução (tarefa assumida pelo Estado), deve-se promover a emancipação. Se assim é realizado, então, a pessoa emancipada poderá adquirir por si mesma a instrução. Não se promove isso institucionalmente, mas através de pessoas emancipadas que se dediquem a essa promoção. Elas podem ocupar cargos em instituições e escolas, mas não devem entrar na cilada de fazer da instituição uma fomentadora da emancipação, pois exigiria da instituição a vivência de um conflito inescapável: exigir de seus estudantes e funcionários a crença dogmatizada de sua função e sua missão social, além de desejar deles um sentimento de conexão interna, enquanto promove-lhes a capacidade de criticar tais crenças e notar o quanto elas estão enraizadas na hierarquia social. Sua preocupação com a ordem das coisas molda suas práticas e a utilização da noção de emancipação em seu discurso será submetido às preocupações de cunho pragmático que privilegiará a adaptação a sua função social e submeterá a emancipação, ou seja,

[64] "Somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável - e por meio de sua própria razão. (...) Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa." (RANCIÈRE, 2015, p. 142).

a emancipação será apenas palavra vazia em um discurso embrutecedor. Do mesmo modo, a absorção do método apenas para a instrução perverte-o instantaneamente, pois a medida da instrução resgata a métrica da hierarquia por detrás de todo o discurso feito em prol do Ensino Universal. Perde-se com isso a crença na igualdade das inteligências e a luta pelo fim do embrutecimento acaba por revitaliza-lo (RANCIÈRE, 2015, p. 161). O desenvolvimento dos métodos de instrução é o desenvolvimento das estratégias de privilégio sobre a explicação.

Diante da ficção dominante que explica a realidade social, devemos admitir que ela atinge todos os membros da sociedade e suas atividades. Todos precisam ocupar funções. Mas é preciso saber que ser cidadão é apenas um aspecto da vida humana. E na qualidade de homem, a liberdade de pensar tem papel fundamental, mas seu reconhecimento diante dos outros envolve o poder de dizer, enquanto igual, o que se pensa. É necessário agir como um igual, tornar a igualdade um fato e verificá-la. Enquanto emancipados a verificamos em nós mesmos, enquanto emancipadores a verificamos nos outros. É possível fazer isso mesmo que se trabalhe em uma instituição e que se aceite a explicação da ordem vigente. O próprio Jacotot assumiu, a pedido do Príncipe Frederick, a responsabilidade pela Escola Normal Militar em Louvain, com o compromisso de utilizar ali, o método universal (Idem, p.145). O fracasso que se deu, foi em relação a expectativa do príncipe que não era emancipadora, mas instrumental. O aprendizado de técnicas se realiza, mas também o aprendizado daquilo que as inteligências emancipadas tiveram curiosidade de investigar.

Enquanto os professores de filosofia estiverem desejosos do livre pensar característico da filosofia, estarão próximos do conceito de emancipação proposto por Rancière, e o embrutecimento será tratado como um grande perigo no contexto do ensino. A filosofia é canal aberto ao questionamento de toda e qualquer estrutura de pensamento, e o objetivo de todo professor de filosofia é ouvir de seus alunos questões e argumentos que atinjam a radicalidade de suas vidas e suas relações. Ao mesmo tempo, a tradição escolar pode exigir de seus professores um apanhado de elementos de história da filosofia no intuito de instrumentalizar os estudantes para as provas de acesso às universidades ou ao mundo do trabalho. Contentar-se com isso é uma derrota para o ensino de filosofia, afinal, é comparado a um modo de ver a cultura geral como curiosidade de almanaque, nunca como algo que possa realmente contribuir significativamente para a vida[65]. Se assim acontece, então, o embrutecimento atinge o

[65] "Se a escola é esse lugar republicano por excelência, onde as desigualdades têm que se haver com todo um ordenamento curricular e disciplinar que encarnam, de modo dinâmico e em disputa, as lógicas da

ensino de filosofia. Mas, se em meio a ordem policial, os alunos passam a compreender como tal ordem serve a interesses e se tornam capazes de imaginar possibilidades diferentes, então, o embrutecimento perdeu espaço. Se eles conseguem apontar incoerências e pressupostos para depois estabelecer críticas, e se eles fizerem suas próprias perguntas, então, tais estudantes já se livraram da dependência de um mestre explicador. O ensino de filosofia possui mestres e alunos emancipados. Cabe aos professores de filosofia e mestres emancipadores a luta pela desnaturalização da ficção desigualitária, de modo que a ordem policial se torne mais tolerante e aberta às manifestações conflitantes[66].

dominação e da contradominação, por que ali não haveria também espaço para o anúncio da boa nova da emancipação? (...) Por que haveríamos de negar espaço, dentro da escola, para este exercício, entendido como o exercício de um anarquismo filosófico-literário-popular?" (CEPPAS, 2013, p. 100)

[66] "Há uma polícia pior e uma melhor - não sendo a melhor, aliás, a que segue a ordem supostamente natural das sociedades ou a ciência dos legisladores, mas aquela que as rupturas e os arrombamentos da lógica igualitária vieram na maioria das vezes sacudir e afastar de sua lógica natural" (RANCIÈRE, 2018, p. 44)

3- Emancipação intelectual e ensino híbrido

Seria o ensino híbrido um promotor da emancipação intelectual ou uma forma mais sofisticada de embrutecimento? Com um discurso de luta contra um modelo de escola de massificação o ensino híbrido propagandeia a valorização da autonomia do estudante e, com isso, as estratégias de personalização promovidas nas metodologias ativas, que oferecem maior quantidade de escolhas ao estudante. Deste modo parece aproximar-se do tema da emancipação intelectual em seu objetivo. Entretanto, o alerta de Rancière, de que o embrutecimento surge da hierarquização do saber e da condução daquilo que se deve saber pelos ensinamentos do explicador, nos impõe a tarefa de pensar se no ensino híbrido o embrutecimento se faz de modo sofisticado.

Fala-se muito em autonomia do estudante no ensino híbrido, mas essa autonomia é sempre invocada nas ocasiões onde se estabelecem os procedimentos de ensino, ou seja, quando o estudante precisa de uma organização mais confortável e significativa para o seu aprendizado. Desse modo, o tratamento dado à autonomia refere-se à forma de estudar e não sobre o conteúdo a se estudar. O professor é o responsável por dar encaminhamentos de estudo e disponibilizar recursos para o aprendizado. Rancière aponta a ordem explicadora como aquela que substitui o pensamento do aluno. É estabelecida quando se assume que o aluno não tem condições de caminhar por si, mas precisa de um mestre explicador que dará a ele a chave do entendimento. Seria este o caso do ensino híbrido? Ou o ensino híbrido converte-se em método emancipador?

Além disso, considerando que o debate sobre o ensino de filosofia tende a se estender pelo próprio movimento da comunidade filosófica, mas não apenas isso, considerando que toda a mudança de perspectiva política e pedagógica provocará na comunidade de professores diversas questões; seria possível dizer que os conceitos de personalização e autonomia, tão defendidos pelo ensino híbrido, contribuem para a riqueza de visões sobre o ensino de filosofia, para os diversos debates filosóficos e para uma experiência reflexiva de caráter filosófico?

Defendo que um contexto escolar no qual o discurso vigente é o do ensino híbrido não pode assumir a tarefa da promoção da emancipação; mesmo assim, tal contexto merece atenção enquanto se apresentar como um ambiente favorável e tolerante com aqueles que promovem a emancipação.

3.1 – Emancipação intelectual, filosofia e ensino híbrido

A luta dos defensores do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio não segue um paradigma unificado, as ideias apresentadas de Cerletti (2009), Rocha (2008) e Sofiste (2007) são exemplos bem distintos disso. Os três pensadores buscaram justificar certos modos de tratar da filosofia com os estudantes. O modo como se deve organizar as aulas, os meios e as estratégias de ensino de filosofia também não possuem unanimidade. Nem cabe à discussão sobre o ensino de filosofia esse projeto unificador. Kohan (2013) apresenta uma obra intitulada “Ensino de Filosofia - Perspectivas” organizada com o resultado do Encontro Internacional “Filosofia e Educação”, ocorrido em Brasília no ano de 2001, mais especificamente das discussões sob o tema “Filosofia na Escola”. Os números do evento revelam uma diversidade bem interessante: “(...) contou com 1000 participantes de 10 países e 20 Estados do Brasil. (...) Há aqui autores da Argentina, Brasil, Colômbia, Estados Unidos, França e México” (KOHAN, 2013, p. 9). A efervescente pluralidade e a troca resultante tiveram um caráter de ampliação de perspectivas e repertórios, trazendo reflexões e experiências; distante daquilo que poderia se imaginar como um consenso, alinhando um caminho para o ensino de filosofia. E assim ele termina a apresentação do livro: “Pistas, pegadas, horizontes para pensar a filosofia e seu ensino, sua política, seu sentido educacional. Perspectivas. Filosofias. O leitor apreciará sua potencialidade para problematizar tantas verdades instituídas” (Idem, p. 10).

O que mais sobressai nos diversos autores que trabalham sobre o tema do ensino de filosofia é a constante busca por adequar uma perspectiva filosófica e de ensino aos interesses institucionais, tentando, ao menos, não entrar em conflitos irremediáveis. E é justamente essa potencialidade para problematizar que torna a adaptação da filosofia uma tarefa lógica difícil, ou seja, uma tarefa de estabelecer uma coerência que nunca é simples. Se, por um lado, para a filosofia se adaptar plenamente, estará, no fundo, aceitando cerceamento na sua capacidade de levantar questões, por outro lado, a fidelidade a essa vocação questionadora manterá continuamente a presença da filosofia como a semente do desconforto institucional. Também devemos entender tal conflito como a luta de dois extremos: a derrocada do ensino de filosofia ao embrutecimento ou sua elevação para a emancipação; afinal, na medida em que se

submete a todas as exigências, fatalmente se submeterá à lógica explicadora. Mas, se a veia questionadora mantiver seu caráter livre e insubmisso, obviamente, seus atores já se assumiram como inteligências iguais.

Quando uma escola assume uma crença pedagógica, tende a exigir de seu corpo docente a absorção da nova perspectiva. Com o ensino híbrido não é diferente, afinal, envolve planejamento no intuito de estabelecer um projeto unificado. É necessário trabalhar com os princípios pelos quais a escola irá se orientar: a preocupação com a personalização (fundamentada na teoria das inteligências múltiplas), o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como facilitador da personalização e um currículo organizado por habilidades e competências como meio de planejar e verificar a progressão dos alunos (MORAN, 2015, p. 29). Importa, a partir deste ponto, avaliar se no contexto do ensino híbrido a educação se torna irremediavelmente embrutecedora ou se a filosofia possui um ambiente fecundo para o trabalho.

O embrutecimento é caracterizado pelo convencimento explícito ou sutil da noção de que algumas pessoas são naturalmente mais inteligentes e isso as levaria a se tornar mais importantes socialmente. Suas estratégias pedagógicas passam pelo destaque de incapacidades da parte do aluno e pela existência do mestre explicador. A combinação de ambos compõe uma lógica de dependência, onde a inabilidade do aluno ganha possibilidade de superação apenas através da boa vontade e da sabedoria de um mestre explicador; a hierarquia das inteligências está estabelecida, carregando todos os alunos em um fluxo de submissão que se reforça toda a vez que um mestre explicador (e suas demonstrações de inteligência superior) destaca o tamanho da distância entre sua inteligência e as dos alunos[67]. Para Rancière, até Sócrates cometeu o erro do embrutecimento: “(...) com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno - tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador” (RANCIÈRE, 2015, p. 51). Kohan (2009 e 2011) dedicou-se à distinção que Rancière faz da educação para Sócrates e para Jacotot. Destaca que Rancière, ao analisar Sócrates, entende “que Sócrates nesses casos já sabe o que o outro deve saber e o conduz premeditada e implacavelmente até o ponto em que reconheça o que Sócrates antecipadamente já sabe: que não sabe o que crê saber” (KOHAN, 2009, p 50). E

[67] “O princípio da explicação é o princípio do embrutecimento que sucede quando uma inteligência é subordinada a outra. Quanto mais culto o mestre, mais ele distancia seu saber da ignorância dos ignorantes, já que ele coloca em prática este princípio sem preocupar se o outro está compreendendo” (HIDALGO; ZANATTA; FREITAS, 2015, p. 341).

complementa:

> *Assim, para Rancière, o socratismo é uma forma aperfeiçoada de embrutecimento, ainda que se revista de uma aparência libertadora. Sob a forma de um mestre na arte de perguntar, Sócrates não ensinaria para libertar, para independentizar, mas para manter a inteligência do outro submetida à própria inteligência desse outro (KOHAN, 2009, p. 51).*

Sócrates estaria, mesmo por um caminho diverso da emancipação, agindo de acordo com a lógica explicadora, afinal, o grande propósito da ironia socrática, fazer o interlocutor assumir que nada sabe, já é pressuposto desde o início do diálogo e é algo que Sócrates se esforça em denunciar. A lógica da emancipação estaria impossibilitada por dois motivos: não se reconhece a igualdade das inteligências, além de tratar com os interlocutores com o intuito de ensinar algo (que nada sabe). O manto da ignorância de que Sócrates se veste, no fim, só serve para esconder sua paixão desigualitária, tornando-o um mestre embrutecedor de grande sofisticação (Idem, p. 63).

O ensino híbrido trabalha a partir da defesa da autonomia do aluno[68] e da personalização da aprendizagem. A noção de autonomia do aluno, conforme discutida no ensino híbrido, desdobra-se na defesa de duas linhas de pensamento importantes: responsabilidade pelo próprio estudo e protagonismo. Desse modo, o aluno autônomo é compreendido nesse contexto como aquele capaz de gerenciar suas atividades e ter a iniciativa dessa organização. Ele não aguarda passivamente uma atitude do professor, nem as explicações de uma aula expositiva. Quanto à autonomia do aluno de um curso de EaD, inevitavelmente, ele precisa assumir essa postura ou não será capaz de dar seguimento no curso. Uma pessoa que invariavelmente se habituou a ter lições, ainda que muito precisas e agradáveis, quando deixada à própria organização tende a fracassar ou sofrer para se adaptar à nova realidade. As orientações on-line tentam dar conta desse suporte organizacional, mas nem sempre são suficientes[69]. Entretanto, o campo de atuação desse estudante será limitado ao proposto pelo professor em sua metodologia. No ensino híbrido este aspecto fica mais evidente, dado que professores do ensino presencial tendem a conduzir as atividades, assumindo para si tarefas que

---

[68] Em artigo que analisou a divulgação acadêmica de aplicação das metodologias ativas, Paiva et al. (2016, p. 151) constatou que, em meio aos discursos "O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos benefícios mais enfatizados nos artigos selecionados", ressaltando que esse é um ponto elementar nas propostas de metodologias ativas.

[69] Santos (2015) afirma que a mediação em EAD deve trabalhar para a construção da autonomia considerando a interação, cooperação e colaboração, porque: "(...) compreendemos que para o aluno ser considerado autônomo, ele deve possuir o máximo de habilidades que facilitam a autoaprendizagem. Ao contrário, a autonomia será parcial ou nula, o que dificultará a atuação do aluno nessa modalidade de ensino ou causará sua desistência pelo fato de o aprendiz não ter perfil e dedicação suficientes para se adequar a essa forma diferenciada de aprendizado." (SANTOS, 2015, p. 28).

deveriam caber ao aluno autônomo. Nesse caso, compete ao planejamento do professor ampliar possibilidades para que personalização se transforme em condição para a autonomia do aluno. É nesse espírito que Christensen, Horn e Johnson (2012, p. 17) afirmam que “O aprendizado centrado no aluno abre a porta para que eles aprendam de acordo com modalidades, que se adaptem aos tipos de inteligência nos lugares e nos ritmos preferidos por eles (...)”. O planejamento centrado no aluno, utilizando as metodologias ativas tende, de acordo com esse raciocínio, à modificação da relação entre alunos e professores, aumentando o campo de escolhas do aluno e, com isso, promovendo a expansão do cenário onde a responsabilidade do aluno pelo seu desenvolvimento é maior; enfim, à medida em que a personalização vai se ampliando: “(...) os professores podem servir como orientadores profissionais de aprendizado e arquitetos de conteúdos para ajudar no progresso individual dos alunos - e podem ser guias atuantes, em vez de um sábio no cenário” (Idem, p. 17).

Em relação ao ensino de filosofia, o discurso do ensino híbrido cativa por oferecer uma ampliação de recursos, através dos usos das TDIC, e por transformar práticas já consolidadas colocando-as em novas dinâmicas que chamam de metodologias ativas. Mas, tanto o uso das tecnologias como das metodologias, precisam compatibilizar com a demanda questionadora da filosofia. Primeiro, não basta utilizar recursos tecnológicos para acelerar o acesso aos conteúdos se eles representarem ausência de questionamentos por parte dos alunos, e a internet tornou isso muito fácil através de textos, imagens e vídeos em muitos canais. Segundo, não é uma questão de tornar um tema atrativo, a filosofia não pode se transformar em mero entretenimento; perde-se a profundidade das questões e das leituras de mundo conquistadas na história da filosofia. Terceiro, deseja-se, no ensino de filosofia, provocar um enfoque que ultrapasse a simples aquisição de informações.

No ensino híbrido, há muitos usos das TDIC. O primeiro caso envolve usos que podem dispensar, na maioria dos casos, a condução e a orientação do professor. O objetivo é permitir que o professor tenha seu encontro com os alunos livre de tarefas que podem ser automatizadas através de softwares, em muitos casos na internet. São exemplos disso a disposição de informação através de textos, áudios e vídeos, que podem acontecer de maneira simples através de blogs e de redes sociais. Podem ser podcasts, vídeos do youtube, etc. Também podem ser atividades mecânicas como a resolução de questões objetivas através de um quiz ou um formulário on-line, que conseguem apresentar a correção da atividade ao final para o aluno, deixando o registro para o professor. Nesse caso, o objetivo do ensino híbrido, para além do controle do

tempo por parte do aluno, é o de transformar o encontro com o professor em uma atividade de aprofundamento. Liberta o professor de tarefas secundárias, mas que gastam tempo, dando ao professor novas possibilidades de atuação[70].

Outro caso de uso das TDIC é a produção, seja individual ou coletiva. Os recursos tecnológicos que surgiram com a web 2.0 permitem a produção on-line, a partilha e a coprodução. Todos podem se tornar produtores de conteúdos para internet. Os aplicativos para smartphones estão se aperfeiçoando de tal modo, que tarefas como filmar, fotografar, editar, legendar e publicar na rede estão ao alcance de todos por meio de aparelhos que não são os mais celebrados e caros:

> *O que as tecnologias em rede nos permitem é não só trazer o bairro e a cidade, mas também o mundo inteiro, em tempo real, com suas múltiplas ideias, pessoas e acontecimentos numa troca intensa, rica e ininterrupta. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, "remixadores" de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, p. 25)*

Ainda que o ensino híbrido se utilize da tecnologia para o acesso à informação, isso se dá dentro de um contexto em que se busca ir além da informação. O uso de debates, de escrita coletiva, de simulações, de desafios de pesquisa, etc., são exemplos de esforços para atender exigências curriculares e de personalização para os estudantes. Promovem a contextualização dos conteúdos, tiram os alunos da passividade e o professor do controle de todo o processo. Ainda que vídeos e podcasts possam utilizar formatos e práticas do mundo do entretenimento, eles serão apenas um dos elementos de um processo maior que visa o desenvolvimento de habilidades mais amplas de domínio e uso dos conteúdos transmitidos nas mídias. Entre as metodologias ativas algumas podem interessar mais aos professores de filosofia. Dou o exemplo simples da sala de aula invertida (flipped classroom): a combinação de assistir a um vídeo e realizar um questionário objetivo (on-line e que mostra os erros e acertos do aluno) em casa, pode ser do interesse do professor que deseja que o aluno chegue na aula com uma leitura prévia. Na aula, ou seja, no encontro presencial, o professor pode, por exemplo, promover um estudo de caso para aprofundar e utilizar os conceitos

[70] "À medida que o sistema monolítico de ensino muda para um ambiente de aprendizagem habilitado por tecnologia centrada no aluno, as funções dos professores também sofrem transformações graduais. (...) Em vez de gastar a maior parte do seu tempo transmitindo, ano após ano, lições padronizadas, os professores poderão passar mais tempo andando de aluno em aluno a fim de ajudar indivíduos com problemas individuais. Os professores passarão a agir mais como orientadores e tutores de aprendizado para ajudar os estudantes a descobrir a abordagem de aprendizagem que, para eles, faz maior sentido." (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 85)

tratados, ou quem sabe alavancar um projeto a partir de uma discussão do material assistido. Dessa forma, pode-se avançar para além do mero uso informativo das mídias digitais, sair de uma postura de espectador passivo para de um agente criador e, mais de acordo com a filosofia, ler situações utilizando os conceitos tratados, levantar pressupostos em discursos e questões em certos cenários apresentados.

Entretanto, escaparam o ensino híbrido e as metodologias ativas da lógica explicadora e do embrutecimento? Ou estariam convertidos, como Sócrates, a um modelo de embrutecimento sofisticado? Os textos sobre o ensino híbrido trabalham sempre com a oposição de dois cenários. O primeiro cenário, precisa que o aluno se mantenha em uma posição de heteronomia, onde o professor é responsabilizado pelo ensino, entendido como transmissão de conhecimento. Este cenário é combatido todo o tempo. No segundo cenário, o aluno é autônomo. Ele é o condutor de seus estudos, responsável e cheio de iniciativa para investigar. Os alunos são caracterizados como heterônomos ao mesmo tempo que são passivos, enquanto os alunos autônomos são ativos. O primeiro cenário é, obviamente, embrutecedor. O aluno aceita a superioridade do professor e aposta nela como o meio indispensável para o seu desenvolvimento. Cabe perfeitamente bem como uma caricatura do círculo da trapaça, ou seja, fica em destaque nesse cenário a ausência do esforço investigativo por parte do aluno, que espera passivamente por uma explicação e se sente incapaz de buscar por si mesmo qualquer entendimento novo. Porém, no segundo cenário não se passou do círculo da trapaça para o círculo da potência. Apesar do professor verificar se a vontade do aluno se mantém atenta e em contínuo trabalho, o professor no ensino híbrido não cala sua própria potência para que a do aluno se manifeste. A potência do professor se prescreve por outros meios.

O conceito de autonomia do ensino híbrido pode ser resumido, primeiro, em assumir responsabilidade pelos estudos e, segundo, assumir o protagonismo da organização e da efetivação dos passos futuros desse estudo. Já a personalização funciona como um processo de ampliação de escolhas de estudo que o professor designer de percursos de estudo ofereceria aos estudantes. Esse sentido de autonomia orientada pelo professor se consolida no método ativo. O “ativo” do método é restrito ao encaminhamento do professor. Desse modo podemos considerar que os alunos estão livres para estudar, mas somente dentro das possibilidades que seus professores projetaram para eles. Apesar de dotados de iniciativa e de habilidades de organização, os alunos autônomos têm sua autonomia instrumentalizada em acordo com os planos definidos por seus professores. No ensino híbrido, como no caso socrático, citado

acima, os professores já sabem o que se deve saber, nenhum mestre é ignorante, e o resultado disso é simples: não se reconhece a igualdade das inteligências. Ao contrário, criam-se outros intermediários aos textos, outros recursos explicativos por meios digitais, como as videoaulas, sempre resumidas, dando os caminhos secretos para o entendimento das teorias que os alunos não pretendem ler. O aluno reforça a crença na dificuldade do texto, da necessidade do intermediário e de estar à altura do texto ou do professor.

A respeito das metodologias ativas podemos citar Rancière:

> *Avancemos: o Ensino Universal também pode tornar-se um "bom método", integrado à renovação do embrutecimento: um método natural que respeita o desenvolvimento intelectual da criança, ao mesmo tempo em que fornece a seu espírito a melhor das ginásticas; um método ativo que lhe concede o hábito de raciocinar por si própria e de enfrentar sozinha as dificuldades; que forma a segurança da palavra e o sentido das responsabilidades; uma boa formação clássica, que ensina a língua dos grandes escritores e despreza o jargão dos gramáticos; um método prático e expeditivo, que queima as custosas e intermináveis etapas dos colégios, para formar jovens esclarecidos e industriosos, prontos a se lançarem nas carreiras úteis ao aperfeiçoamento social. (RANCIÈRE, 2015, p. 169)*

Se do trecho acima se cortasse o início, que dá um tom jocoso, e começássemos na segunda linha a partir de "um método natural", poderíamos nos confundir e pensar que se falava ali das metodologias ativas. Mas o que Rancière destaca é o que se fez com o Ensino Universal quando este ganhou reconhecimento dos pedagogos: transformaram-no em método instrutivo à serviço do desenvolvimento civilizador. Dentro de uma visão pragmática, o Método Universal seria facilmente aceito como metodologia ativa, dada a sua capacidade de dar autonomia ao aluno e garantir a personalização. O que se desenvolve nos itens da citação anterior: a força ativa do método, o respeito à inteligência (ou quem sabe das múltiplas inteligências de Gardner), a autonomia do raciocínio, a iniciativa de enfrentar os desafios intelectuais propostos, a formação da responsabilidade, a robusta formação clássica, o desenvolvimento prático do que se aprende. Tudo isso concordando com as metodologias ativas. Porém, diante do projeto de instrução para a adaptação social, todas essas coisas se tornam menores, porque servem à sofisticação do embrutecimento, na medida em que mascaram a hierarquia das inteligências e entorpecem a capacidade de questionar a ordem vigente.

O rompimento com a aula expositiva (tratada como passiva) não significou rompimento com o embrutecimento. Primeiro, porque o ponto fundamental no caso do embrutecimento é a desvinculação da necessidade de ser orientado por uma inteligência superior, e ela continua lá, orquestrando os itinerários possíveis aos alunos.

Segundo, porque o critério da atividade e da passividade como apresentado nos textos sobre ensino híbrido nada representam para o embrutecimento. Distinguem, acima de tudo, se o aluno se responsabiliza pelo próprio sucesso ou fracasso. Os dois resultados muito bem controlados pelo professor responsável em seus planejamentos, considerando as condições de realização das tarefas. Além do mais, o aluno tratado como ativo ainda precisa da organização do professor; sua atenção, seu pensar estão focados em atender ao professor. E o aluno tratado pelo ensino híbrido como passivo em uma aula expositiva, pode muito bem refletir sobre o que se ensina na aula, independente da orientação do professor, rompendo com o caminho traçado para a aula. Ele precisa encontrar algo que possa relacionar ao que já sabia, fazendo disso um meio da aula se conectar com o todo. Basta acreditar que sua capacidade de pensar é livre e igual a de quem ensina, ao invés de calada ou conduzida.

O ensino híbrido, mesmo apoiado pelas metodologias ativas, traz novos instrumentos para manter a ordem explicadora da realidade e oculta com maior requinte a hierarquia das inteligências e, com isso, renova a força do embrutecimento.

3.2 – Ensino híbrido: possibilidades e limites

De acordo com Rancière (2015) a ordem social é uma desrazão. Não há como fundamentá-la racionalmente, logo, o que se tem, e sempre se terá, é uma ficção. Não se deseja a ausência de ordem e todos os perigos que disso surgiria, por isso, aceita-se uma ao invés de nenhuma. Porém, ela nunca satisfaz plenamente a todos. A própria natureza dessa ficção depende de quem a criou; de quem detém esse maravilhoso poder de ditar a composição (RANCIÈRE, 2018). Essa partilha do sensível que supõe, desde seu arranjo inicial, a capacidade de uns e a incapacidade de outros, fundamenta a ocupação das posições sociais e suas justas hierarquias[71]. Diante disso, as instituições educacionais trabalham no intuito de colaborar para o melhor ajuste de todos à vida ordeira da civilização. Tais instituições não podem assumir, por sua própria natureza organizacional, a lógica da emancipação, estando, portanto, destinadas a cooperar para a desrazão. Todas as tentativas pedagógicas de superar tal situação estarão fadadas ao desenvolvimento de novas e mais eficazes configurações da lógica

[71] “A justiça política não é apenas a ordem que mantém juntas as relações medidas entre os indivíduos e os bens. Ela é a ordem que determina a divisão do comum.” (RANCIÈRE, 2018, p.20)

do embrutecimento. Neste caso, quais possibilidades se apresentam aos professores para a via da emancipação? Ou melhor, como pode um professor lutar pela emancipação em uma escola marcada pelo embrutecimento? E, havendo uma resposta positiva, o ensino híbrido pode contribuir? Abordemos três ideias promissoras.

Primeiro ponto, não é possível atribuir às instituições educacionais a tarefa da emancipação, dado que toda a instituição coopera de algum modo com a partilha do sensível, cabendo apenas aos indivíduos emancipados essa tarefa[72]. Mas isso implica a convivência do indivíduo emancipado com a realidade da ordem policial que opera sobre uma perspectiva de justiça que distribuiria de modo lógico e satisfatório as tarefas e os recursos em uma determinada sociedade. Ser emancipado e conviver com essa estruturação significa possuir a percepção e os instrumentos necessários para verificar o dano causado pela partilha do sensível e, com isso, ter a alternativa da ação política. A partilha que a ordem policial defende como justa não reconhece a existência de sujeitos sem parte, ou seja, de sujeitos que não sejam abarcados pela sua justiça e suas concepções identitárias. A ação política é realizada pela parte dos sem parte que, em sua assunção da igualdade contesta a partilha e denuncia o dano que ela realiza:

> *O dano fundador da política é, portanto, de uma natureza muito particular (...). Distingue-se antes de mais nada do litígio jurídico passível de se objetivar como relação entre partes determinadas, regulável por procedimentos jurídicos apropriados. Isso se deve simplesmente ao fato de que as "partes" não existem antes da declaração do dano. (...) Ele não pode ser regulado porque os sujeitos que o dano político põe em jogo não são entidades às quais ocorreria acidentalmente esse ou aquele dano, mas sujeitos cuja própria existência é o modo de manifestação desse dano. A persistência desse dano é infinita porque a verificação da igualdade é infinita e porque a resistência de toda ordem policial a essa verificação é de princípio. (Idem, p. 53)*

Segundo ponto, essa busca do indivíduo pela emancipação de seus pares pode se dar em meio às instituições educacionais desde que elas sejam tolerantes com a liberdade de pensamento. Como não é possível abandonar a ordem social, o ato emancipador é um ato de contestação, ou seja, vive-se a desrazão por ser impossível abandoná-la, mas, ao mesmo tempo, pode-se denunciar, questionar e se posicionar contra os pontos mais aflitivos dessa ordem; isso é o que normalmente se espera de um ambiente democrático. Para Rancière (2018) a democracia não é o regime do

[72] "Para ele é sempre possível dar prova dessa igualdade sem a qual nenhuma desigualdade pode ser pensada, mas sob a estrita condição de que essa prova seja sempre singular (...). Essa prova sempre singular da igualdade não pode consistir em nenhuma forma de vínculo social. A igualdade vira seu contrário, tão logo ela quer inscrever-se num lugar da organização social e estatal. É assim que a emancipação intelectual não pode institucionalizar-se sem tornar-se instrução do povo, isto é, organização de sua perpétua menoridade." (Idem, p. 48)

consenso do povo soberano. O consenso se dá pela dinâmica da polícia[73]. Rancière considera que a democracia "é a instituição da própria política" (Ibidem, p. 113) ou que a política é democrática na medida em que reconhece como legítimas as manifestações que enfrentam a ordem policial invocando a lógica da igualdade. Uma relação que parecia bem estabelecida entre governante e governado pode, todo o tempo, ser contestada na democracia[74].

Se o objetivo de um professor é ser um mestre emancipador, uma instituição educacional que permita a fala questionadora é um ambiente muito melhor que o repressivo. Não significa nem a ausência da ordem policial dentro da democracia, nem a liberdade irrestrita no agir. Deve-se lembrar que a ordem policial reprime a manifestação política. O estabelecimento da ordem é a marca das oligarquias nos Estados. Mas oligarquias podem dar mais espaço de manifestação ou sufocar excessivamente as manifestações do povo[75]. Do mesmo modo, em uma instituição educacional pode haver maior ou menor restrição. Aos professores cabe buscar espaços – entre as exigências da rotina escolar – de manifestações para o questionamento dos alunos e, quem sabe, eles se apresentem como litigantes para questões cotidianas da vida escolar[76]. Importa lembrar que o papel de professor em geral impõe àquele que assume o cargo uma tarefa embrutecedora[77], porém, nenhum indivíduo deixa de ser quem é, ainda que assuma um papel na dinâmica social. É o caso também para os emancipados, forçados a aceitar a realidade imposta socialmente; eles se submetem, mas, em todas as oportunidades, reproduzem de si para os outros a lógica da igualdade. E é nisso que professores desejosos de ser mestres emancipadores devem se atentar.

---

[73] "(...) democracia é o nome de uma interrupção singular dessa ordem da distribuição dos corpos em comunidade que nos propusemos conceituar sob o conceito ampliado de polícia. É o nome daquilo que vem interromper o bom funcionamento dessa ordem (...)" (Ibidem, p. 111).

[74] Em sua origem grega, a condição de governante na democracia rompia com os conceitos tradicionais, ao invés de se estabelecer o governante por critério de nascimento, por um apelo à alguma aptidão natural ou por sabedoria, invocava o sorteio para a distribuição de cargos (RANCIÈRE, 2014, p. 55). Funda a possibilidade de um governante sem título, onde qualquer título pesa o mesmo: nada. E a democracia, por aceitar isso, converte-se em um "*governo anárquico*" (Idem, p. 57), que desmonta a hierarquia entre governante e governado.

[75] "Todo Estado é oligárquico. (...) Mas a oligarquia dá à democracia mais ou menos espaço, é mais ou menos invadida por sua atividade. Nesse sentido, as formas constitucionais e as práticas dos governos oligárquicos podem ser denominadas mais ou menos democráticas" (Ibidem, p. 92).

[76] "O espaço da política aparece quando é evocado não o fundamento da nascença, da propriedade, ou da sapiência, mas quando uma comunidade de iguais decide sobre as distribuições dos lugares em seu meio" (PALLAMIN, 2010, p. 13)

[77] "Ao afirmar que não há instituição que seja capaz de emancipar um sujeito, e se posicionar contra a obrigatoriedade escolar, Rancière, embora considere que o professor não seja emancipador, também não nega sua contribuição no processo de instrução. Ele destaca que o professor, inserido na instituição de regras e normas, também está sujeito a obedecê-las" (HIDALGO; ZANATTA; FREITAS, 2015, p. 343).

Terceiro ponto, a emancipação pode começar no olhar do aluno enquanto espectador emancipado. O aluno passa muito tempo na escola, em grande medida ouvindo ou lendo discursos diversos. A divisão das tarefas parece muito clara e invencível: o aluno está lá para aprender e o professor para ensinar. Nada impede que o aluno aprenda de um mestre ignorante e nada impede que o professor aprenda de seu aluno. Nada, a não ser a tradicional hierarquização escolar e o senso comum que exigirá de seus professores constantes provas de serem sábios, ou seja, que provem possuir o domínio sobre o que ensinam. A lógica que impera nas instituições educacionais é a da hierarquização do saber, pautada na superioridade intelectual do professor e na competência dos profissionais. Estabelece-se toda uma estrutura ordeira a partir disso. Da compreensão dessa ordem duas possibilidades se abrem: a obediência e a subversão:

> *Do fato de uma ordem ser compreendida por um inferior pode-se deduzir simplesmente que essa ordem foi bem dada, que quem ordena teve pleno sucesso no seu trabalho e, consequentemente, quem recebe a ordem executará bem o seu trabalho (...). Mas também se pode deduzir uma consequência totalmente subversiva: se o inferior compreende a ordem do superior, é que ele participa da mesma comunidade dos seres falantes, que é, nisso, seu igual. Deduz-se daí, em suma, que a desigualdade dos níveis sociais só funciona por causa da própria igualdade dos seres falantes (RANCIÈRE, 2018, p. 63)*

A possibilidade obediente considera a coerência do entendimento, confirmando a existência de uma cena comum de fala, na qual pode advir uma contestação de alguma regra, mas a própria reivindicação revela uma contenda especial: a do poder de fala para a discussão da ordem estabelecida. Tal dedução sobre a igualdade só possui força enquanto elemento conflitante que marca a presença do desentendimento. Para a escola, alunos e professores são tratados de forma embrutecedora, onde o que eles falam é considerado apenas ruído, não podendo interferir no funcionamento das relações. Entretanto, se entre alunos e professores existirem indivíduos emancipados buscarão oportunidades e meios de se fazer ouvir politicamente no desentendimento. “O nome dos atores (...) pode mudar. Mas a fórmula é a mesma. Ela consiste em criar, em torno de todo conflito singular, uma cena onde se põe em jogo a igualdade ou a desigualdade dos parceiros do conflito enquanto seres falantes” (RANCIÈRE, 2018, p. 64). O suposto mundo comum estabelece regras de argumentação que parecem razoáveis e geram bom comportamento (obediência), mas possui a semente inevitável da denúncia de sua desrazão, na forma de uma ação subversiva daqueles que se consideram iguais e contestam (Idem, p. 65). Mas se a contestação pressupõe a

igualdade dos seres falantes, também precisa pressupor a igualdade das inteligências que se manifesta a todo o tempo, mesmo enquanto espectador de uma aula.

Em “O espectador emancipado” Rancière defende que quem considera o espectador uma figura passiva, também considera a situação de espectador um mal, e o faz sustentado em duas ideias: ele é apresentado a uma aparência, mas desconhece todo o processo por trás da construção da obra; além disso, ele é colocado em situação de imobilidade, de modo que não pode nem conhecer a verdade por trás da aparência do espetáculo, nem tomar uma atitude (RANCIÈRE, 2012, p. 8). Entretanto, Rancière argumenta que o caso é outro: para os espectadores das artes, os atos de ver, sentir e compreender uma imagem, um texto ou uma performance é um processo de composição ativa, distante da postura passiva onde se receberia uma mensagem tal qual foi preparada pelo artista:

> *A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares (...). Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)*

Voltemos ao ambiente escolar. As posturas de obediência e subversão se dão nas relações mediadas pela instituição. Indivíduos embrutecidos e emancipados convivem dentro da lógica assumida pela escola. Em tal ambiente os alunos estão assistindo aulas, vídeos, palestras, reuniões, etc. Discursos que podem ser seguidos ou questionados. Não cabe ao mestre emancipador uma posição paternal, que fornece respostas ao aluno. A própria perspectiva paternal já é embrutecedora, supondo a incapacidade do aluno. Ao mestre emancipador cabe considerar o aluno como um igual. A condição de aluno é institucional, como a de professor, mas o indivíduo que se tornou aluno pode muito mais. Emancipador é quem o recebe enquanto capaz de apresentar diferenças, de romper, de apropriar-se dos signos apresentados pela materialidade do mundo e dos discursos que circundam sua existência, sem se prender e submeter plenamente às hierarquias que inevitavelmente precisará lidar. A vivência do aluno de sua experiência escolar não deve se resumir à absorção de um produto informativo que daria apenas um caminho correto de compreensão, diferentemente, trata-se de uma experiência singular com o aparato pedagógico apresentado (SOARES; KASTRUP, 2015, p. 978). Ele não é um espectador passivo das aulas, mas um ator em um encontro

de pessoas, que tem o poder de avaliar e criar tanto quanto o professor em uma aula, capaz de formular hipóteses e soluções não pensadas pelos outros e de ensinar algo aos seus mestres.

O ensino híbrido é espaço para se promover essas três ideias que se abrem à emancipação? Reconhece os membros de sua comunidade como indivíduos singulares que escapam aos tipos previstos na partilha do sensível? Aceita, em algum nível, a contestação e a apresentação de novas formas de ler a realidade? Acolhe de seus alunos a capacidade de produzir leituras próprias das coisas que lhes apresentam? As respostas são parcialmente positivas, ou seja, tais espaços existem como brechas que podem ser acessadas em momentos favoráveis.

Horn e Staker (2015), tratando das mudanças que devem se manter ampliando modelos híbridos de educação, destacam que nos Estados Unidos mais de 75% das escolas estão interessadas no que pode ser oferecido como curso on-line. O Instituto Christensen acompanha mais de 150 *charter schools*[78]*.* Elas passaram a desenvolver modelos de ensino híbrido e apontaram como causa da busca desse novo modelo ao menos uma dessas três ideias: querem personalizar a aprendizagem, querem ampliar o acesso ou querem controlar os custos (HORN; STAKER, 2015, p. 11). Nos textos sobre o ensino híbrido a perspectiva é a da eficiência da aprendizagem. Mesmo as opções de conteúdos são irrelevantes para o discurso do ensino híbrido, pois elas já estão dadas por exigências sociais[79]. Isso ressalta o quanto o discurso do ensino híbrido está alinhado com o que Rancière apresentou como "círculo dos progressistas", ou seja, o trabalho na direção do progresso da civilização. Mas isso nada mais é que a exigência policial da instrução do povo, que sempre representa um perigo para a emancipação: "O aperfeiçoamento da instrução é, assim, antes de tudo o aperfeiçoamento das coleiras, ou, antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das coleiras" (RANCIÈRE, 2015, p. 168). Porém, apesar do ensino híbrido mascarar de forma eficiente o embrutecimento, seu discurso sofisticado oportuniza acolher os elementos citados acima como aberturas à luta pela emancipação. Avaliemos algumas noções defendidas no ensino híbrido: a autonomia do aluno, a personalização, professores como orientadores de estudos e a adaptação dos ambientes para a personalização.

---

[78] Elas são escolas administradas por instituições privadas, mas financiadas pelo dinheiro público, a matrícula não depende do lugar de moradia e é gratuita. O modelo surgiu na década de 1990.

[79] Christensen, Horn e Johnson (2012) defendem no capítulo 2 da obra *Inovação na sala de aula*, o modo como a teoria da inovação disruptiva explicaria a necessidade de inovação que levou ao ensino híbrido como disrupção. O grande fundamento nesse ponto é o de que, com o passar do tempo as escolas públicas vivem uma variação de entre demandas de importância política e societária, que vão formando as métricas que as avaliam, possuindo o poder de moldar seus currículos e indicar sucessos e fracassos.

Se o ambiente escolar opta por estimular a autonomia, o que se prevê como atuação do aluno autônomo é a saída da passividade ganhando possibilidades de escolha. Entretanto, esse campo de atuação é preparado pelo professor dentro da linha de pensamento estabelecida pela escola, de modo que não atinge a ordem policial e nem se refere à partilha do sensível. Porém, nessas aulas híbridas e ativas, o professor não precisa tratar o aluno como espectador passivo. Se para Rancière há uma oposição entre a concepção de espectador ativo e espectador passivo, o sentido do “ativo” está ampliado em relação ao concebido pelo ensino híbrido. O espectador ativo recebe o que se manifesta, mas relaciona com o que já sabe e reconstrói, criando seu próprio entendimento. Nesse caso, o professor pode tratar abertamente da igualdade das inteligências reconhecendo a legitimidade das interpretações realizadas pelo aluno, tanto quanto de qualquer pessoa capaz de se manter apoiado em dados verídicos. Verificar o pensamento do aluno ao mesmo tempo denunciar as amarras da escola enquanto ordem policial, e esta, enquanto embrutecimento. Confrontar qualquer resistência que se possa fazer ao aluno enquanto espectador ativo, para que ele possa sair dessa autonomia conduzida, emancipando-se na medida em que passar a olhar os limites impostos como ficções.

A proposta da personalização viabiliza, para o ensino híbrido, a ampliação da autonomia do aluno, mas ela se refere ao trabalho dos professores e não coopera para a emancipação. Mesmo com a previsão de um dia a personalização melhorar ao ponto de se tornar realmente pessoal, ela será limitada na ordem policial e toda manifestação que escape dela será tratada como ruído, como fala esdrúxula e insignificante. Porém, a autonomia e a personalização podem ser utilizadas como argumentos para justificar como aceitável a contestação à partilha do servível. Que os alunos tenham ideias próprias, fundamentem ações com o que aprendem e realizem projetos, é aceitável dentro dessa perspectiva. Ainda assim, pode acontecer de a contestação ser reprimida por elementos da ordem policial, nesse caso, o próprio discurso da personalização e da autonomia denunciará seu limite. Quem contesta se apresenta como parte da comunidade tendo objetivos que convergem com o interesse comum. Se os alunos conhecem a lógica da comunidade para a obediência, logo, também a conhecem para apontar as exclusões da partilha do sensível. Os alunos como membros da comunidade de iguais e detentores de direitos, podem forçar o reconhecimento dessa igualdade, mostrando-se como seres falantes no domínio da estrutura argumentativa reconhecida na comunidade (RANCIÈRE, 2018, p. 66-67).

Já os professores que desejam trabalhar pela emancipação precisam conviver

com a realidade de ocupar uma função embrutecedora e compreender as oportunidades que tal realidade dá de agir em prol da emancipação. Enquanto ocupa seu papel social de professor cumpre com todos os protocolos exigidos. Diante da desrazão da escola, ou seja, de sua ordem policial, todos os membros da comunidade escolar aceitam a alienação de sua razão. A exigência dessa alienação é institucional e é uma violência contra os indivíduos. Se o ensino híbrido considera importante modificar as tarefas do professor transformando-o em orientador de estudos e designer de percursos de estudo, então, o professor o faz. Porém, enquanto indivíduo emancipado dotado de razão, ele concorda ou discorda, obedece ou desobedece, e pode fundamentar sua posição em fatos. Aos seus alunos ele defende a igualdade das inteligências e denuncia a arbitrariedade da ordem policial. De alunos emancipados ele também espera o uso constante da razão. Pois todo aluno deve saber que sua participação na escola também é a participação em uma arbitrariedade. Que a escola determina modelos de avaliações, espaços de manifestações, define conteúdos importantes, etc. Que o domínio do discurso dá instrumentos de contestação que alcançam a partilha do sensível, e que isso pode ser feito em algumas situações que a razão reconheça como oportuna ou necessária.

Como já dito no primeiro capítulo, Moran (2015) afirmou que a abertura das escolas ao modelo de ensino híbrido varia. O quanto a instituição está disposta a ceder para redesenhar seu projeto em prol da personalização é crucial. Cada mudança no sentido de os alunos conseguirem realizar passos por si mesmos, representa maior receptividade da diferença, dentro do espírito democrático, para que alunos, professores e corpo administrativo, tenham momentos de se posicionar como seres racionais, como iguais, pois, “Isto significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE, 2012, p. 23).

Considerações Finais

O intuito desta pesquisa foi, desde seu início, pensar a viabilidade do ensino de filosofia dentro do contexto do ensino híbrido. Compreender as vias que se abriam e oportunizavam um trabalho de caráter filosófico dentro das escolas de educação básica. Tarefa que em um primeiro momento pareceu ter um caráter muito mais prático do que teórico. À medida em que as leituras sobre o ensino híbrido avançavam, os textos mantinham sempre em grande relevo o seu caráter pragmático, tanto nos destaques às experiências com discentes, quanto em seus argumentos de caráter logístico, econômico e administrativo. Esse relevo da solução pragmática deixava uma certa insatisfação sobre a compreensão de seus fundamentos teóricos. Ao mesmo tempo, o contato com textos sobre o ensino de filosofia mostrava que seus autores não podiam se sentir satisfeitos com uma apresentação de cunho pragmático (quando esta existia) sem antes apresentar seu panorama teórico. Desse modo o caráter teórico ganhou muito mais importância do que o imaginado no início da pesquisa. Primeiro, porque características importantes do discurso incentivador do ensino híbrido, como a autonomia do estudante e a personalização, precisavam de um debate mais profundo, o que levou ao conceito de emancipação de Jacques Rancière[80]. Segundo, porque para saber se o ensino híbrido seria um ambiente fecundo para o ensino de filosofia era importante delimitar um panorama da expectativa do ensino de filosofia. Terceiro, a partir do momento em que a emancipação se tornou um referencial, algumas questões se apresentaram ao ensino de filosofia e ao ensino híbrido. Desse modo, esta apreciação final tem uma pretensão modesta, que é a de apresentar as aberturas que o ensino híbrido deixa para um ensino de filosofia satisfatório, ou seja, aberturas em sua teoria que permitam uma prática que convide à emancipação.

O ensino híbrido é promovido como um processo inovador que finalmente estaria dando à educação a atualidade de seu tempo, pois as escolas ditas “tradicionais” em seus discursos, estariam estagnadas em um modelo do século XIX. Seus defensores não entendem com isso que não houve nenhuma tentativa de inovar na educação, mas,

[80] Enquanto o conceito de autonomia se refere à liberdade como domínio das próprias ações, o conceito de emancipação carrega o conflito das relações que tendem a impedir esse domínio sobre si, estabelecendo uma heteronomia, exigindo o esforço por libertar-se das amarras impostas. De modo que foi fundamental, neste texto, pensar o contexto em que o ensino de filosofia se localizava, por isso, o conceito de emancipação permitiu uma melhor leitura da autonomia no ensino híbrido.

para eles, pela primeira vez na história as inovações podem ser pensadas para todas as escolas, porque as TDIC permitiriam baratear muitas ideias que surgiram, mas que seriam abandonadas com o passar do tempo, por se mostrarem insustentáveis por causa de seus custos. Assim, mesmo que algumas teorias tivessem contribuído com inovações no decorrer do século XX, elas eram restritas socialmente ou se restringiam sempre que os custos dos seus processos se revelavam pesados, principalmente se a referência fosse uma grande rede pública de ensino. Nesse contexto, as TDIC ganham uma multiplicidade de tarefas: economizar tempo do professor, acelerar os diagnósticos de aprendizagem e dificuldades, dar ritmo de estudo adaptado ao aluno, permitir novas formas de trabalho coletivo, etc. Elas dão o tom do ensino híbrido e precisam de estratégias de trabalho que rompam com as aulas expositivas dos professores. Assumindo que os conteúdos programáticos podem se tornar vídeos ou áudios e que o encontro com os alunos possa se tornar algo mais produtivo. As metodologias ativas parecem dar conta da organização entre virtual e presencial, visando um maior rendimento do aluno, além de exigir do aluno uma crescente autonomia de estudo. De modo que o ensino híbrido se apresenta como algo sem precedente.

Mas foi possível identificar na discussão curricular uma característica interessante. O ensino híbrido não representa grande avanço se o incluímos nas discussões curriculares que se iniciaram na década de 1910[81]. Na verdade, restrito aos aspectos de eficiência, de custo e de atendimento, não avançou para fora da mesma discussão do eficientismo, que vem desde essa época e que estruturou o modelo de escola que o próprio ensino híbrido critica: uma escola massificada, incapaz de lidar com as diferenças de aprendizagem de seus alunos. Nessa linha de pensamento a personalização tende a ser tratada como atendimento adaptado ao aluno, que visa inserir o mesmo na dinâmica social e produtiva. A autonomia do aluno deve levá-lo a participar ativamente de modelos de trabalho do mundo atual pautados em cooperação, coprodução e coautoria. Para as escolas são indicados os conceitos de abertura e flexibilidade, para que acompanhem as mudanças locais e globais. Entretanto, o debate sobre o currículo escolar ganhou vertentes distintas que buscavam lidar com elementos da vida escolar que os discursos sobre o ensino híbrido se calam. Esses elementos são questões de gênero, de etnia, de ideologia, de política cultural entre outros. Tais questões não são apenas temas de aulas, mas temas de currículo, de organização administrativa, de definição de direitos, de acesso e de práticas cotidianas. Devemos

[81] Um marco importante nessa discussão é o livro “The Curriculum”, escrito por John Franklin Bobbitt em 1918, iniciando com ele o eficientismo.

considerar que questões relacionadas à origem social do aluno podem afetar a vida acadêmica, de modo que poderiam ser discutidas como condições da personalização. De modo que essa inovação pretendida pela teoria da inovação disruptiva de Christensen pode se prestar à muita coisa, que na ausência de definições claras são impostas sem debate público. Não há nas discussões referências ao modo como a sociedade é dividida, ou nos termos de Rancière, se a partilha do sensível oculta a existência dos sem parte, o ensino híbrido simplesmente não pensa sobre isso.

O debate curricular também demonstra o quanto o ensino de filosofia é igualmente marcado pela partilha do sensível. A história da inclusão da disciplina filosofia no ensino médio permitiu uma compreensão da sua liberdade questionadora, de modo que não coube fazer escolhas sobre um método de ensino de filosofia, mas apenas ressaltar, em meio a diversidade de possibilidades, esse viés questionador como fonte dessa heterogeneidade. Além disso, a luta política por uma legislação que reconhecesse o ensino de filosofia, que atravessou décadas, demonstrava como seus professores e defensores eram tratados como “sem parte”, desconhecidos e intrusos na partilha. E os esforços para encontrar caminhos teóricos para seu ensino assinalavam o conflito que os professores viviam entre sua fidelidade à liberdade filosófica e as amarras escolares. O currículo foi (e ainda é) território disputado por uma classe de professores que não era reconhecida na ordem policial, de modo que foi uma grande conquista ter legitimado, pela lei, o espaço do ensino de filosofia no currículo nacional. Mas o reconhecimento legal não encerrava com os problemas, pois a disciplina filosofia precisava definir sua participação nesse currículo, e fazê-lo de forma a não deixar de ser filosófica. Essa participação define se o ensino de filosofia se torna embrutecedor ou emancipador. Inserida entre disciplinas que são tradicionalmente carregadas de certezas, a filosofia, com suas dúvidas e questionamentos, terá sempre de cumprir com tarefas de caráter prático da vida escolar, que a lógica de funcionamento da instituição imporá aos seus professores. Tais imposições representam a exigência de subordinação à lógica explicadora que está de acordo com os interesses da instituição educacional. De modo que a luta por se inserir no currículo, reformulando a partilha do sensível, também exigiu (e continua exigindo), dos professores de filosofia, que fossem capazes de se posicionar em termos pedagógicos, assumindo o vocabulário e os instrumentos dos professores de disciplinas consagradas, como também capazes de oferecer alternativas à altura, que fossem ao mesmo tempo adaptadas à disciplina filosofia. Toda essa luta política, dos professores de filosofia enquanto a parte dos sem parte, é característica daqueles que são emancipados, pois podem pensar como iguais

sobre a ordem policial e a partilha do sensível.

Todavia, não se pode negar que, por vezes, o embrutecimento vence. Isso se dá quando, ao se submeterem à lógica da instituição, os professores se veem forçados a romper com aquilo que reconhecem como fundamental na filosofia, seu poder questionador. Rancière compreende que a vida social envolve lidar com uma ordem imposta, nas ocasiões onde o poder se torna estável. Mas como essa estabilidade se fundamenta em uma ficção, o campo de contestação está aberto, e é tarefa política questionar essa ordem para flexibilizá-la mais, abri-la um pouco mais, torná-la mais receptiva, mais democrática. Rancière indica para isso a missão de desrazoar razoavelmente (em “O mestre ignorante”) e o litígio político (em “O desentendimento”). O sujeito razoável desrazoante entende que há situações onde a ordem ou a luta pelo poder se tornam muito perigosas, e há grande risco em se enfrentar sozinho a desrazão. Mas resguarda sua razão, mantendo-a constantemente atenta, raciocinando, compreendendo os movimentos e esperando oportunidades de agir. Busca reconhecer outros indivíduos emancipados que possam compor uma resistência. Ele pode pensar meios de lutar contra os excessos da dominação; sua inteligência tem condições de aprender os recursos necessários para isso. Tal sujeito pode participar da realização do litígio político, questionando a ordem estabelecida, porém, sua contestação depende do estabelecimento de uma cena comum de fala. É assim, porque na interlocução política ele precisa ser ouvido, precisa se fazer contar como igual. Forçando a aceitação dos sem parte em uma cena comum de fala, a declaração de litígio será ouvida, pois se não for ouvida será rompida a lógica criada para sustentar a dominação. O professor pode assumir-se como razoável desrazoante em seu cotidiano escolar, e eventualmente como membro de um grupo não reconhecido que se apresenta em litígio. De qualquer modo, indivíduos emancipados precisam reconhecer os instrumentos existentes.

O ensino híbrido, como toda proposta pedagógica, precisa ser pautado na hierarquia das inteligências que fundamenta a ordem policial. Mas algumas brechas podem ser utilizadas. Primeiro, o discurso do ensino híbrido é receptivo ao pensamento do aluno, quando defende sua autonomia. Segundo, é aberto à diferença na medida em que reconhece cada aluno como um indivíduo merecedor de atendimento personalizado. Terceiro, é propenso à mudança, dada sua busca por novas metodologias e adaptações estruturais (físicas e curriculares) que favoreçam a personalização e a autonomia. Obviamente, cada escola será administrada de um modo, e o compromisso com a abertura e a flexibilidade do ensino híbrido variará, porém, tais características demonstram um ambiente democrático. Nesse ambiente o

tratamento das inteligências como iguais tende a ganhar maior receptividade, ainda que saibamos que ele nunca será fundador da instituição escolar.

Enfim, no que se refere ao ensino de filosofia, seu espírito questionador pode acolher toda contestação dos discursos que os alunos venham a levantar. Basta, para isso, que o professor inicie o círculo da potência: calando sua própria potência e destacando a do aluno. Considere que os alunos não são espectadores passivos, que seus pensamentos não são pensamentos inferiores ou infantis, mas de inteligências iguais, merecedoras de atenção. A aula de filosofia pode encarnar um fórum para debater os temas de importância para os alunos. O professor de filosofia, em seu processo de desrazoar razoavelmente, pode dar uma pausa nas exigências da escola, remarcando provas, entregas de trabalhos, atrasando conteúdos, etc., ou mesmo descumprindo acordos em benefício de uma discussão ou movimento que parta dos alunos. Quando as contestações dos alunos ganharem público, podem (e devem) ser encaradas como parte do desenvolvimento de suas habilidades. Podem acontecer nos espaços e nos moldes estipulados para pessoas iguais, ainda que certas ações não fossem previstas como direitos de alunos ou professores. Se o discurso em uma aula é contestável ou não, se as reuniões com os alunos serão informativas ou deliberativas, se há grêmio estudantil, se a representação estudantil efetivamente pode contestar a partilha do sensível, se os alunos serão ouvidos, etc., isso não terá uma fórmula exata. Porém, uma escola pautada pelo ideal do ensino híbrido que repreenda tais atos de indivíduos emancipados, a cada repreensão causará um constrangimento, que evidenciará as estruturas hierárquicas na sua paixão pela desigualdade.

E se o próprio professor for questionado sobre algo que ignora, reconheça a curiosidade do aluno como legítima e importante, não deixe que sua vontade desvie do caminho e torne-se um mestre ignorante.

Referências

ALART, N. **A teoria das inteligências múltiplas no aprendizado das TICs**. In: BARBA, C.; CAPELLA, S. (ORG.) Computadores em sala de aula: métodos e usos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 84-99.

AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ANTUNES, E. D.; BRUNETTA, N. **Aprendizagem e construção de conhecimento em cursos EAD**. Renote revista novas tecnologias na educação. v. 11, n. 3, dezembro, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44367/28447>. Acesso em: 27 jun. 2018.

ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BALDEZ, A.; DIESEL, A.; MARTINS, S. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, Pelotas/RS, 2017. Vol. 14, n°1. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2017.

BARROSO, G. **Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória**. Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), p.33-58

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Lei n° 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese

Andrade. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2015.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEPPAS, F. **Arte, educação e emancipação**. Aisthe, Rio de Janeiro, Vol. 7, n. 11, p. 89-101, 2013.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. (Trad. Rodrigo Sardenberg). Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, C. M. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro**. (trad. Ayresnede Casarin da Rocha) Porto Alegre: Bookman, 2014.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Boston: Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FAVERO, A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830>. Acesso em: 01 mai. 2019.

FERREIRA, A. G. (ORG.). **Educação híbrida**. Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, 2017. (Coleção Formação Docente). Disponível em: <http://escolasesc.com.br/vida-academica/atividades-academicas/educacao-hibrida/>. Acesso em: 01/08/2019.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HIDALGO, K.; ZANATTA, B.; FREITAS, R. **A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade**. In: Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 333-348, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5287>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** (trad. Maria Cristina Gularte Monteiro). Porto Alegre: Penso, 2015.

KÜLLER, J. A.; RODRIGO, N. F. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOHAN, W. O. (org.). **Ensino de filosofia - perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, W. O. **Sócrates & a educação: o enigma da filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. **O professor no ensino híbrido**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistema de aprendizagem on-line**. 3a ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. **Educação Híbrida: um conceito chave para a educação hoje.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Organizador: Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MORAN, J. **A aprendizagem é ativa**. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NATEL, M. C.; TARCIA, R. M. L.; SIGULEM, D. **A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo**. Rev. Psicopedagogia 2013;30(92):142-148. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/107/a-aprendizagem-humana--cada-pessoa-com-seu-estilo >

NEVES, G. **O que é design instrucional.** In: Capim limão: ensaios sobre produção do conhecimento, material didático e outros textos / Organizador: Maurício Castanheira. Rio de Janeiro: Publit, 2015. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/147/PPFEN_CapimLimao.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

OLIVEIRA, P. de O. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PAIVA, M. R. F; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO I. R.; QUEIROZ, A. H. B. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa**. In: Sanare, Sobral, V.15, n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595> Acesso em: 15 jul. 2019.

PALLAMIN, V. **Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière**. In: Risco - Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo, São Carlos/SP, v. 12, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44800> Acesso em: 10 jun. 2019.

PATTO, M. H. S. **O ensino a distância e a falência da educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. Revista *e-compós*, Belo Horizonte, v. 9, 2007. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/153/154>. Acesso em: 11/06/2018.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 2018.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBAS, M. A. C. et al. **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RODRIGUES, E. F. **A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

SANTOS, M. F. dos. **A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 14, mai. 2015, 21-35. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/262/177>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SANTOS, Y. G. dos. **Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica**. In: SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 64-77. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6519>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SCHNEIDER, F. **Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SEMINERIO, F. P. **Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo**. Ribeirão Preto, SP: Paidéia, 2002.

SILVA, S. S. da. **Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância**. São Paulo: Novatec, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, F. M.; KASTRUP, V. **A Experiência do Espectador: Recepção, Audiência ou Emancipação?** In: Estudos e Pesquisa em Psicologia, Rio de Janeiro, V. 15, n. 3, p. 965-985, nov. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOFISTE, J. G. **Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação Dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, L. N. **Arquitetura escolar, parâmetros de projetos e modalidades de aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

TEIXEIRA, V. R. **Ciberespaço: uma nova Ágora para a Performance Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem Híbrida em Filosofia**. 2017. 225 p. Tese (Doutor em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. **Atualidade de o mestre ignorante**. Trad. Lílian do Valle. In: Educação & Sociedade, v.24, n. 82, p. 185-202, abril 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n82/a09v24n82.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

UNESCO. **Diretrizes para recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior**. Paris, 2015. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf >. Acesso em: 06 jun. 2019.

APÊNDICE A – Manual de estratégia híbrida de ensino usando a plataforma Goconqr

Manual de estratégia híbrida de ensino usando a plataforma Goconqr

Uma introdução para professores de filosofia



Colegas professores,

Este manual possui o objetivo de contribuir para as primeiras ideias daqueles que desejam usar os recursos digitais como elementos de suas aulas, seja através de smartphones ou computadores. Está dividido em duas partes: 1-Recursos gratuitos do Goconqr; 2-Uma estratégia híbrida para o ensino de filosofia. Este manual restringe-se aos recursos do Goconqr, mas existem muitos outros sites e plataformas on-line que podem ser usados na internet com o mesmo propósito e estratégias.

Índice



Parte 1 - Recursos gratuitos do Goconqr	3
Criando recursos	4
Criando um Quiz	5
Acessando os recursos criados	7
Compartilhar os recursos criados	8
Criando um curso	9
Criação dos módulos do curso	10
Organizando os módulos do curso	12
Parte 2 - Uma estratégia híbrida para o ensino de filosofia	14
Sala de aula invertida (flipped classroom)	15
Usando o Goconqr para inverter sua sala de aula	16

Parte 1 - Recursos Gratuitos do Goconqr

Goconqr (https://www.goconqr.com/pt-BR) é uma plataforma educacional on-line. Ela disponibiliza Recursos Educacionais Abertos (REA) que podem ser usados isoladamente ou integrados em forma de curso. Para criar os recursos e os cursos é necessário ter uma conta, que pode ser gratuita (plano básico) ou uma conta paga (plano premium). As anotações deste manual são apenas sobre a conta gratuita. É importante ressaltar que todos os recursos criados no plano básico são abertos à qualquer pessoa na internet, ou seja, a plataforma acumula e disponibiliza gratuitamente, para qualquer usuário da internet, todos os recursos do plano básico. As pessoas podem ter acesso através de buscadores ou se receberem o link da atividade.

As ferramentas são: flashcards, mapas mentais, notas, quizzes, slides, fluxogramas e cursos, conforme indica a imagem abaixo, retirada da página inicial do site. Para a criação e montagem de um curso primeiro precisamos ter os recursos que usaremos.

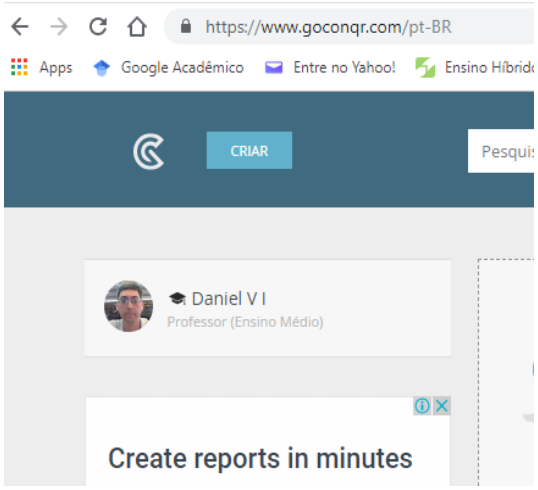


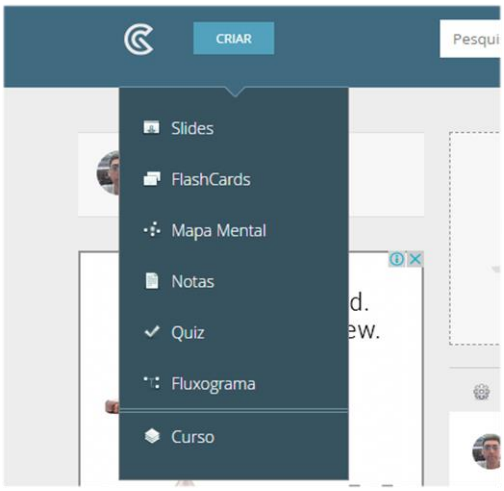
Criando Recursos

O primeiro passo é criar uma conta. Na página inicial do site (www.goconqr.com/pt-br) clique no espaço indicado na imagem pelo contorno vermelho:



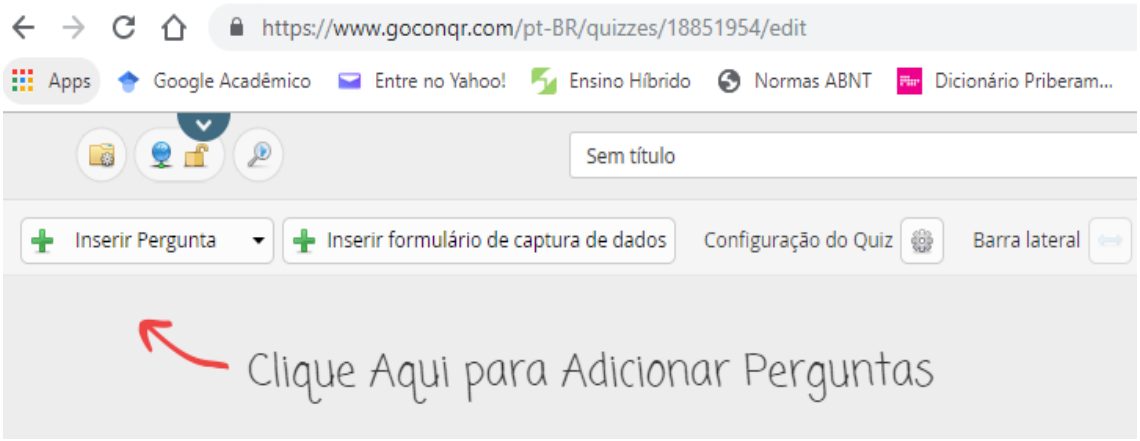
Após o registro o próximo passo é criar os recursos. A tarefa fica mais fácil quando já temos em mãos os conteúdos correspondentes (Por exemplo, se quero montar um quiz, é importante já ter por perto as questões). Para prosseguir com a criação vá ao **canto superior esquerdo e clique no botão azul "CRIAR" (conforme as imagens abaixo)**. O mais importante é ficar à vontade para inventar os recursos que considere úteis para seus alunos. Vamos criar um recurso juntos. E mais adiante mostrarei como acrescentar os recursos em um curso.



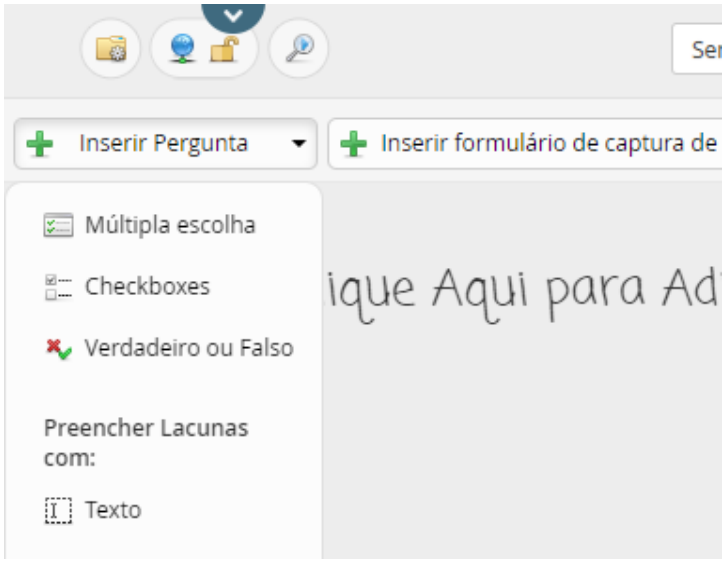


Criando um Quiz

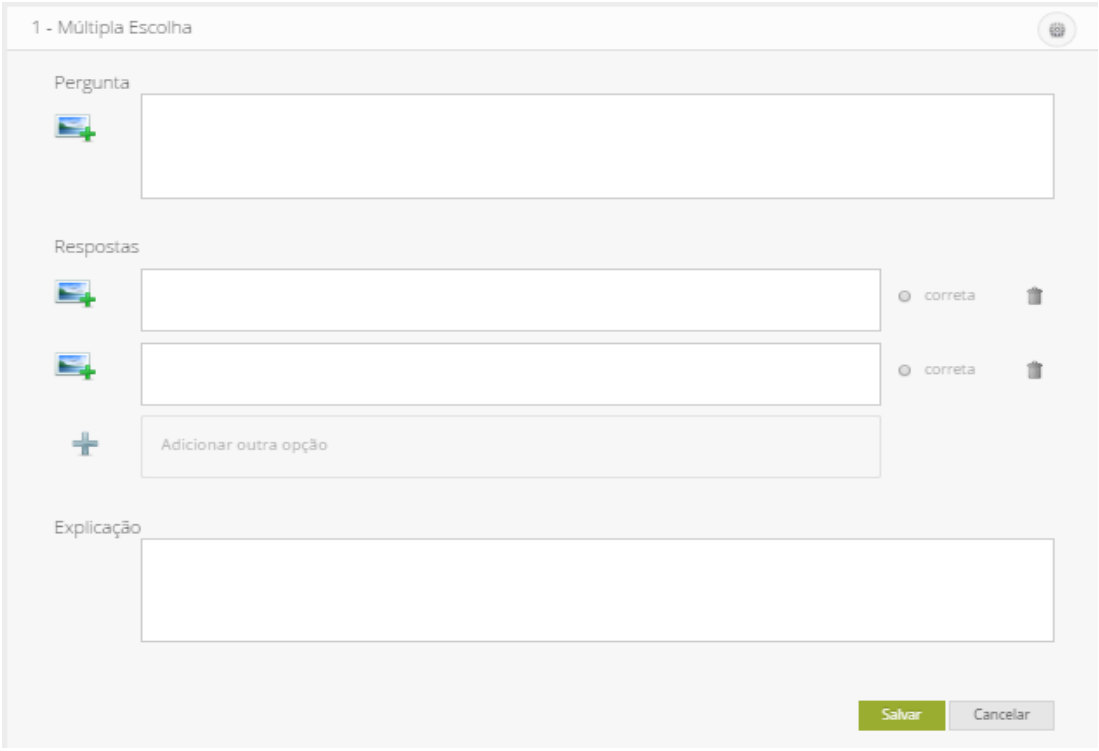
Selecionando a opção Quiz aparecerá a seguinte tela:



Escolha o título do quiz. Depois clique em **"Inserir Pergunta"** como indicado na imagem. Aparecerão várias opções de exercícios como na imagem abaixo. No seu Quiz pode usar várias delas.

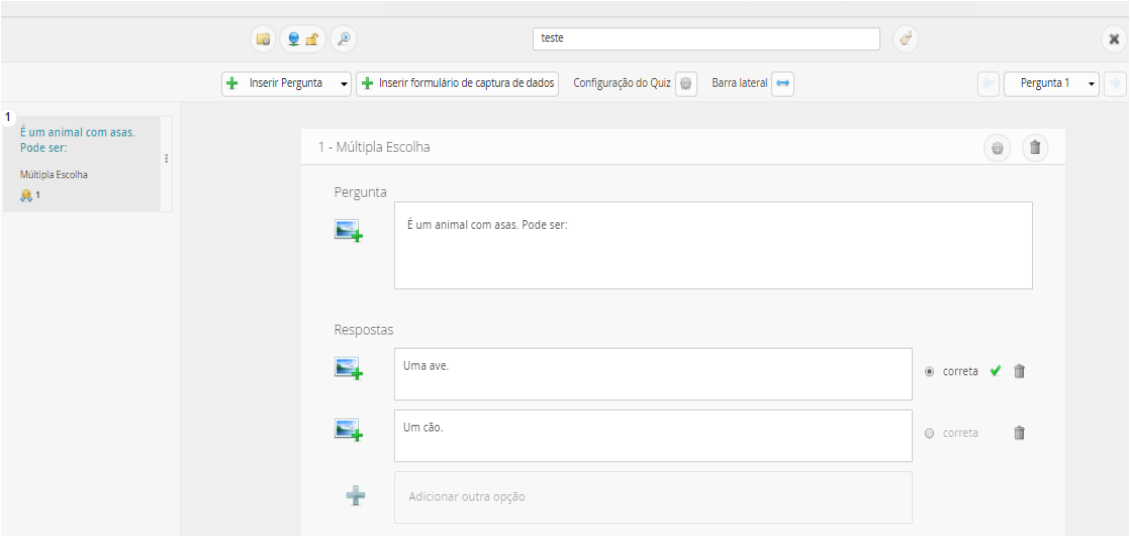


Para este nosso exemplo vamos escolher a opção **"Múltipla escolha"**. Então, aparece a tela:



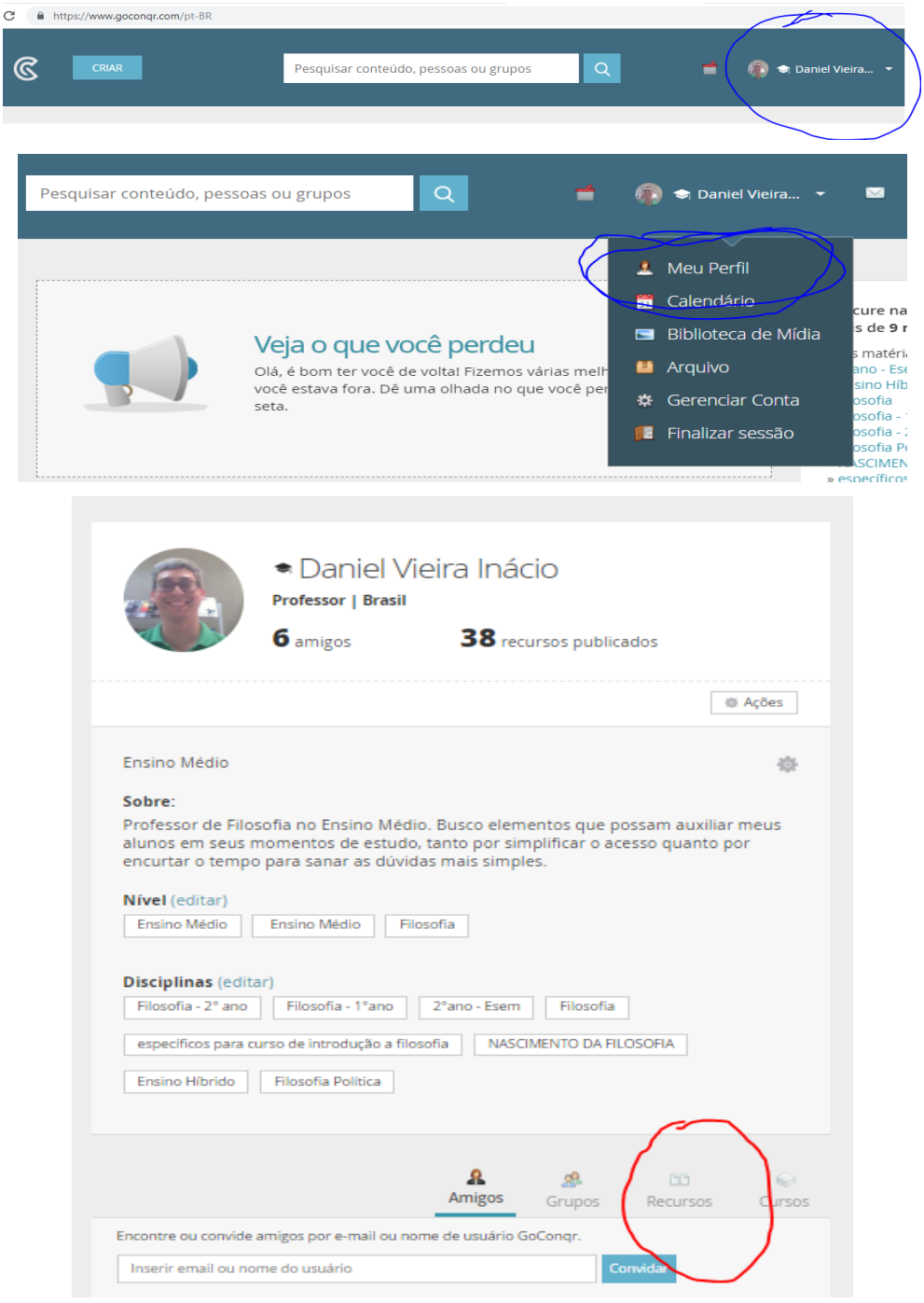
Coloque a pergunta, depois, quantas opções achar necessário. Se considerar importante, pode acrescentar uma explicação para a opção correta. Essa explicação aparecerá apenas no final, após o resultado. Lembre-se: **você precisa marcar qual é a resposta correta**. Este exercício dá a opção de ter mais de uma opção correta, se você desejar isso. Salve a pergunta e repita o processo para outras questões do seu Quiz.

Conforme for salvando as questões, elas aparecerão em uma coluna no canto esquerdo, como mostra a próxima imagem. Portanto, basta manter as questões salvas. Você pode sair do processo de edição quando quiser.



Acessando os recursos criados

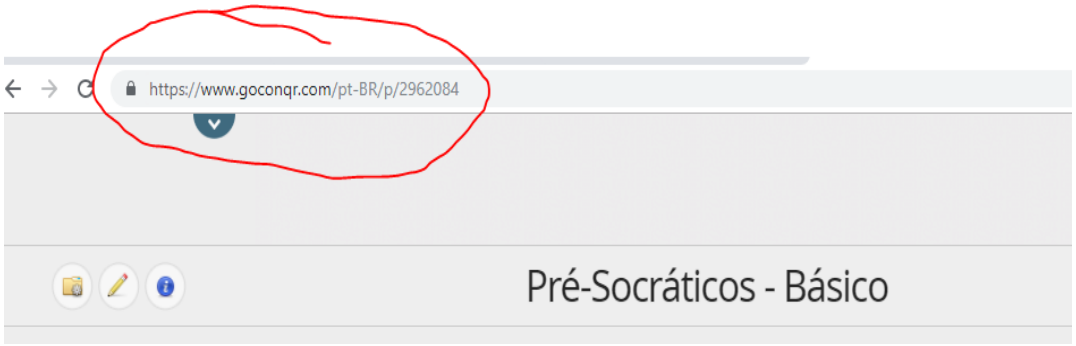
Para acessar o Quiz (ou qualquer recurso que tenha produzido) clique no link para o seu perfil que está sempre na parte superior da página, acesse o **"meu perfil"** e, então, clique em recursos. Veja as imagens:



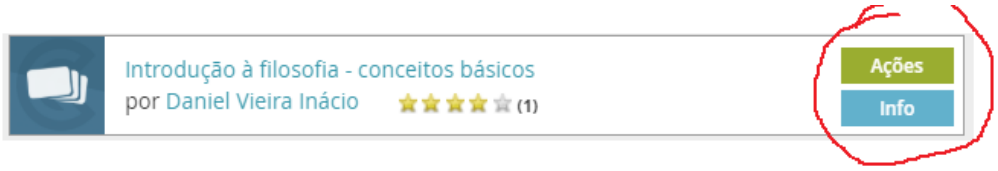


Compartilhar os recursos criados

Duas formas podem ser usadas para compartilhar os recursos. A primeira, e mais simples, é abrir o recurso e copiar o endereço que aparece no navegador. Você pode partilhar o link, pois quem acessar entrará imediatamente na mesma página.



Mas há outro modo de fazer isso: entre na parte de recursos que indicamos acima (através de “meu perfil”). Quando você passa o cursor (a setinha do mouse) sobre o nome do recurso, aparecem as opções “ações” e “info”.



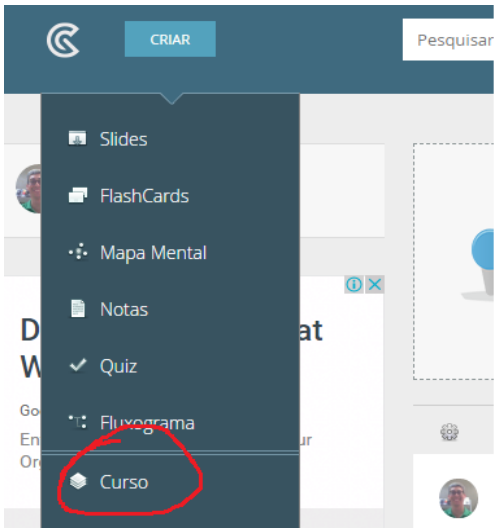
Clique em “ações” e aparecerão várias opções de compartilhamento: postar em rede social, compartilhar internamente no Goconqr ou enviar por e-mail.



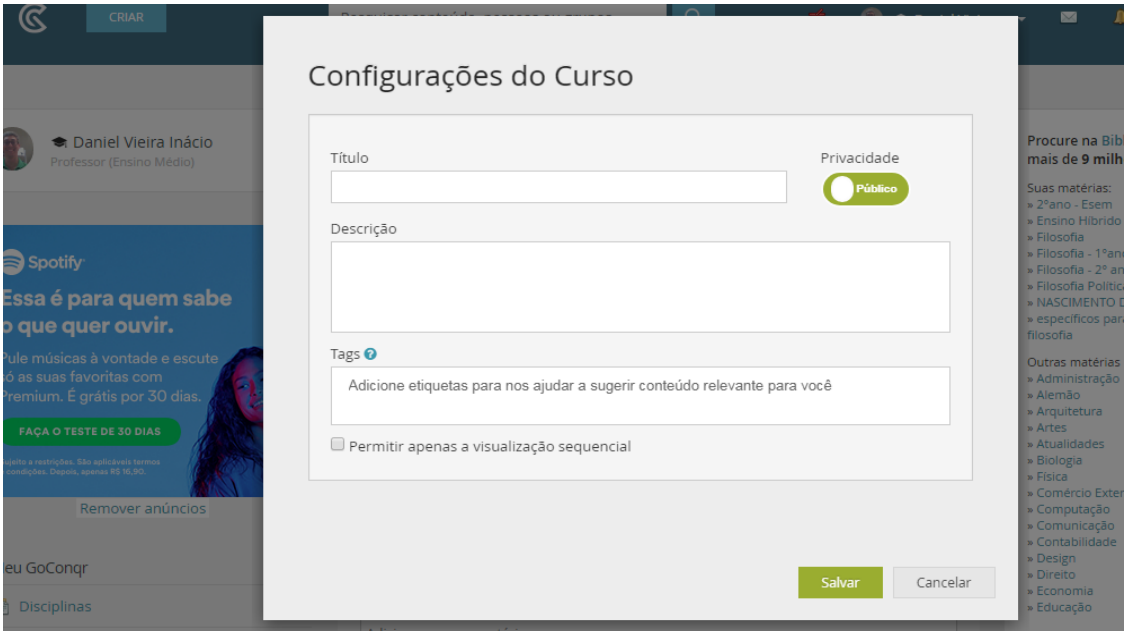
Criando um Curso

O recurso “Curso” refere-se a um percurso mais estruturado. Ele pode funcionar como uma apostila on-line. Não é o objetivo substituir aula, mas permitir ao aluno uma visão do todo.

Voltemos ao botão “CRIAR” no canto esquerdo superior. A última opção é que queremos:

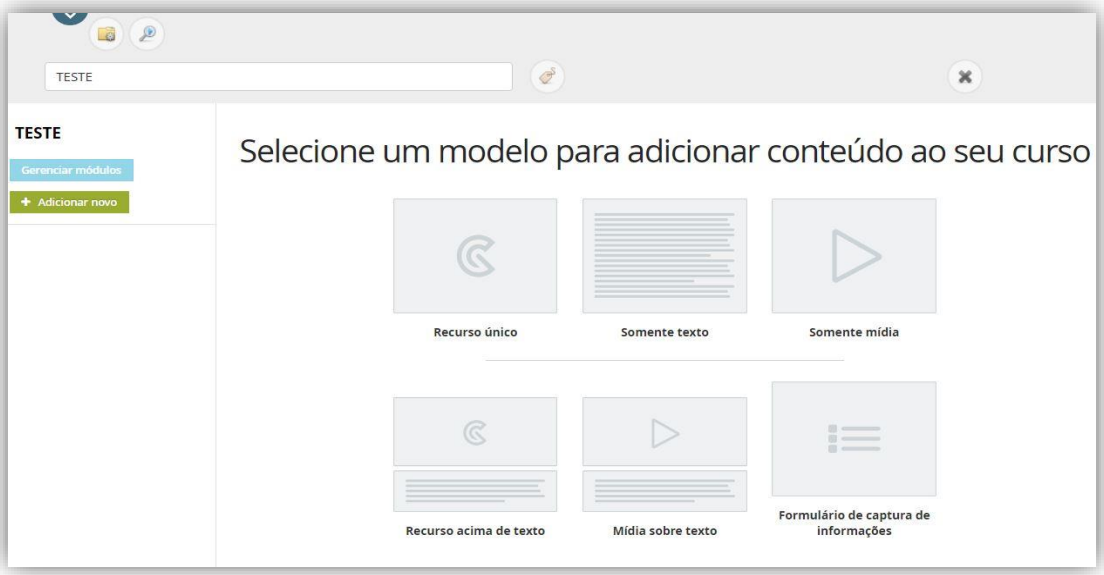


É preciso definir o nome do curso e colocar a descrição. As tags não são obrigatórias, mas elas podem facilitar a busca pelo seu curso. “Tags” ou “etiquetas” são palavras-chave usadas como referências para sites de busca.

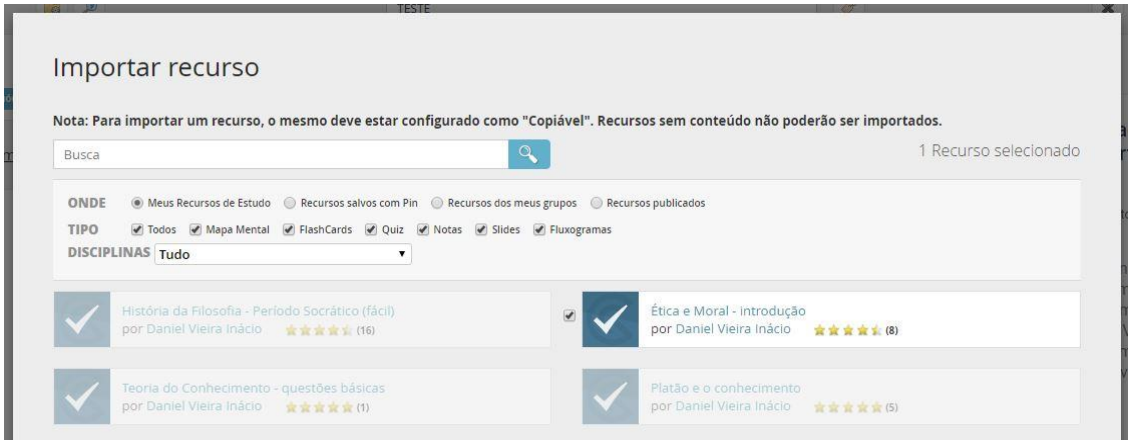


Criação dos Módulos do Curso

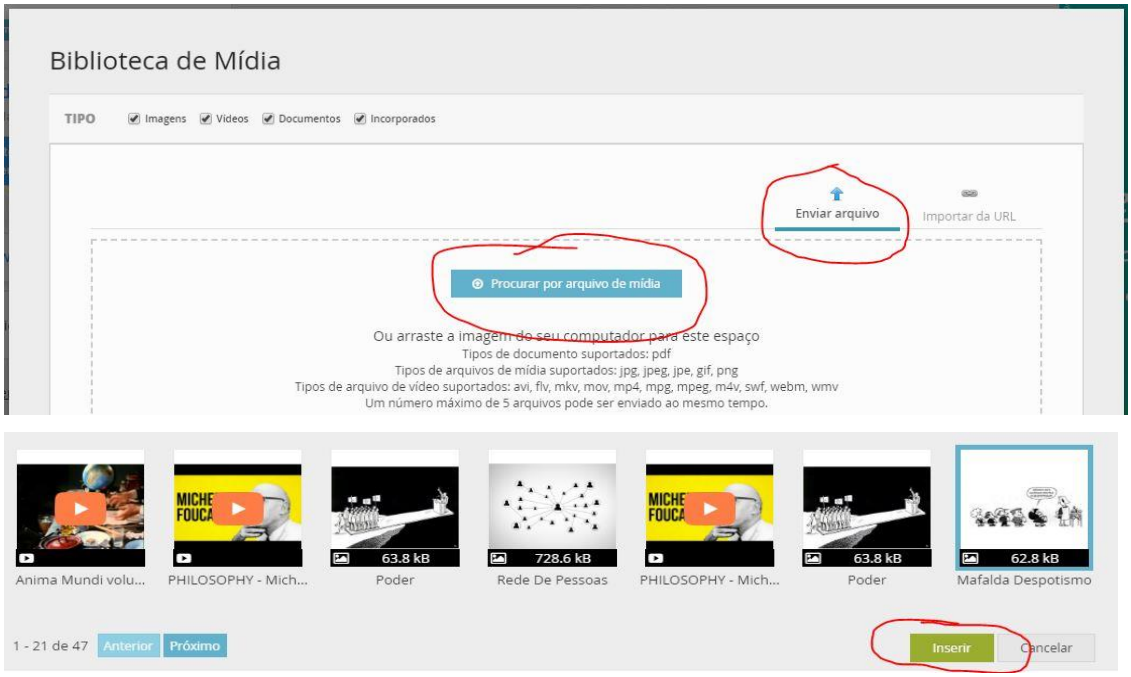
Após salvar você começará a criação de seu curso. A tela que aparecerá te dará seis opções diferentes “modelos” de módulos. Cada modelo de módulo equivale a uma etapa do seu curso. Porém, o último modelo (Formulário de captura de informações) só é acessível para clientes premium. O curso terá tantas etapas quantos forem os modelos de módulos adicionados.



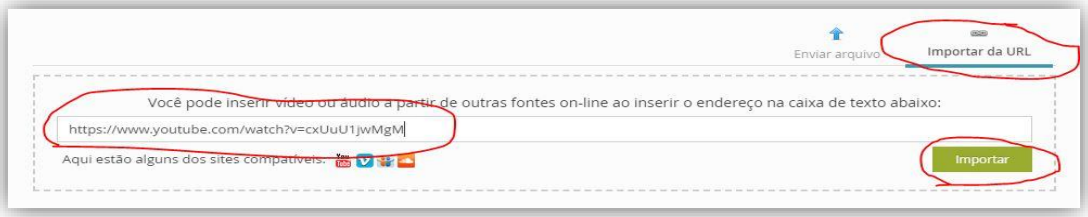
Os modelos “Recurso único” e “Recurso acima de texto” pedirão para você selecionar um dos recursos que você criou no Goconqr para incluir. Marque um deles e clique em “IMPORTAR” logo abaixo.



Os modelos **"Somente mídia" e "Mídia sobre texto"** pedem a inclusão de uma mídia. A tela abaixo é a que surge logo após selecionar um deles. Você pode incluir mídia através de Upload, ou seja, com arquivos do seu computador; basta clicar no botão **"Procurar por arquivo de mídia"** e selecionando o arquivo. Mas deve ficar atento porque há um limite de 50 Megabytes para Uploads. Após o Upload o arquivo aparece logo abaixo para seleção e inclusão, basta clicar no arquivo e depois no botão **"Inserir"** que fica na parte inferior.

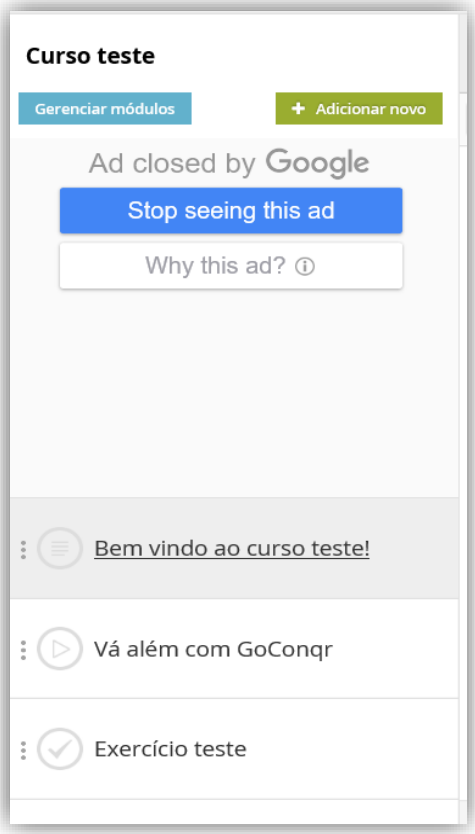


Outra maneira de acrescentar mídia é aproveitar os recursos existentes na internet. Clique em **"Importar da URL"** e as opções ficarão como na imagem abaixo. **Acrescente o endereço** e depois clique no botão **"Importar"**. Como no processo acima, marque a mídia clicando uma vez nela e depois, confirme com o botão **"Inserir"** que fica na parte inferior.



Organizando os Módulos do Curso

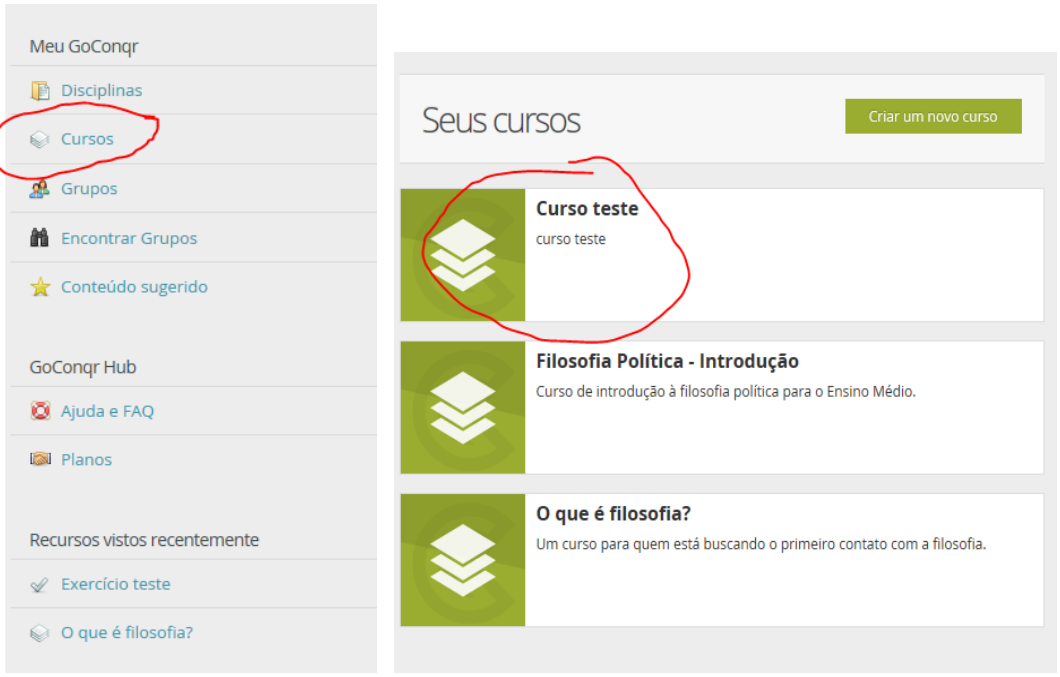
Depois de criar os módulos você terá um conjunto na sua lateral esquerda, como na imagem abaixo:



Na tela acima, você pode reordenar os módulos. Para isso, basta arrastar com o mouse, para cima ou para baixo. Considere que o módulo de cima acontece antes do que está em baixo.

Se você quiser mudar alguma coisa no módulo, vá no botão azul “Gerenciar módulos” que fica acima dos módulos, no topo do lado esquerdo. Lá você poderá mudar o nome do módulo, por exemplo.

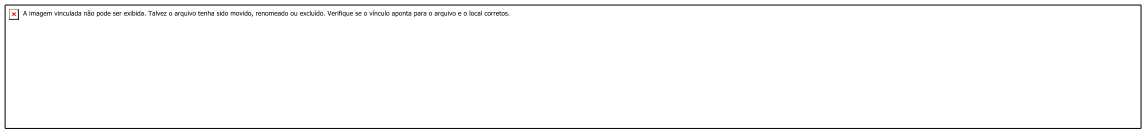
Depois de criado, verifique como ficou. Vá para a tela inicial e entre no curso criado usando o menu na lateral esquerda:



Seu curso terá uma tela semelhante à imagem seguinte.



Nosso “curso teste” tem apenas três módulos, mas você pode fazer o seu com quantos quiser.



Parte 2 - Uma estratégia híbrida para o ensino de filosofia

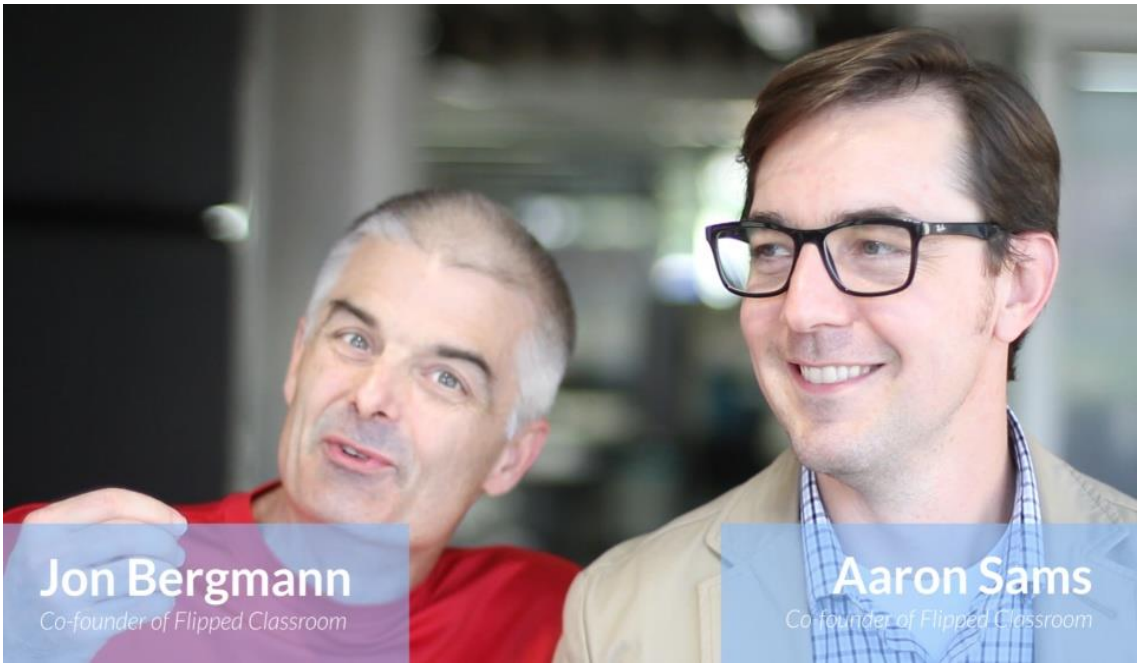
Chama-se ensino híbrido o processo educativo no ensino presencial que se apropria de recursos desenvolvidos para a educação a distância. As tecnologias digitais de informação e comunicação ampliaram e aperfeiçoaram a educação a distância, na medida em que otimizaram a comunicação entre aluno e professor. Assim, o aluno tinha um melhor acompanhamento e ganhava confiança para continuar o curso. Mas alguns desses recursos se tornaram bons o suficiente para, em alguns casos, não exigir o tempo do professor, dando respostas imediatas aos alunos; o caso de um quiz on-line. Esses recursos continuam se aperfeiçoando, ao ponto de que praticamente todos os recursos existentes para computadores, possuem versões para smartphones. O próprio Goconqr possui sua versão em aplicativo para smartphone.

Nas próximas páginas será apresentada uma estratégia que contempla a noção de ensino híbrido, ou seja, que usa os recursos digitais para melhorar a educação presencial. É conhecida como Sala de Aula Invertida (flipped classroom) e seu uso tem se espalhado pelo mundo.



Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

Sala de aula invertida é uma metodologia criada por Jonathan Bergmann e Aron Sams (na foto abaixo), em 2007. Ambos trabalhavam em uma escola rural no Colorado em que vários alunos perdiam as aulas da tarde. Para ajudá-los, passaram a filmar as aulas que lecionavam de manhã, para os alunos que teriam que faltar à tarde. Essa experiência provocou uma reflexão sobre o papel do encontro presencial; qual seria seu melhor uso? Eles perceberam que os vídeos liberavam o tempo da sala de aula, pois se o aluno já assistiu a aula pelo vídeo, então, poderia realizar outra atividade em aula, com outras estratégias. Das reflexões que se seguiram surgiu a sala de aula invertida.

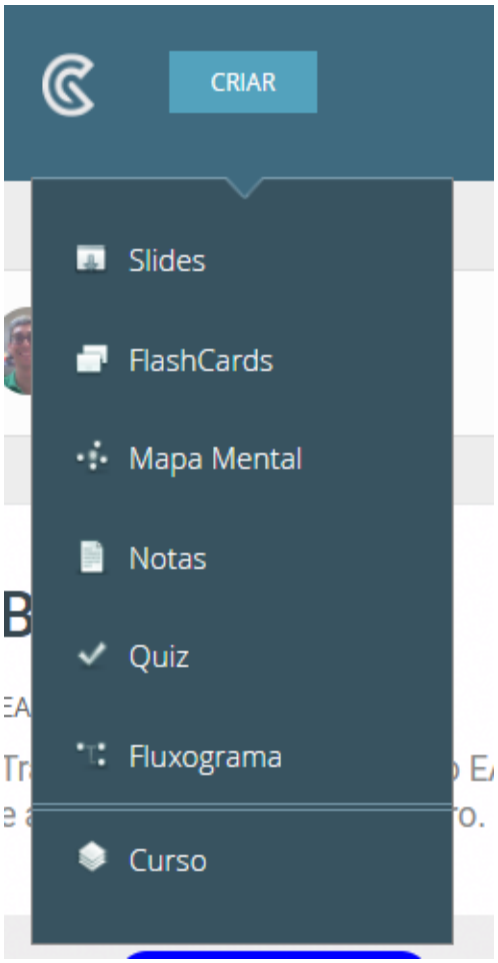


Na sala de aula invertida uma explicação, que tradicionalmente era dada na aula presencial, passa a ser dada por uma mídia, podendo ser um vídeo, um áudio, uma apresentação de slides, um texto ou qualquer outro meio; enquanto tarefas que tradicionalmente seriam feitas em casa, passam a ser realizadas na aula, podendo ser uma lista de exercícios, um projeto, etc.

Considera-se que há ganho nos dois momentos. O acesso ao conteúdo passa a ser feito no ritmo que o aluno se adapta melhor. Quando na sala de aula, o ritmo do professor é um único, e todos os alunos devem se adaptar a ele. No novo caso, o aluno dita seu ritmo, pode voltar e rever quantas vezes quiser, sem atrapalhar ninguém. Já na sala de aula, o aluno passa a ter um professor mais preocupado em auxiliá-lo em tarefas em que ele é mais produtivo. Por exemplo, um projeto escolar que um grupo de alunos tem que fazer, se feito na aula, ganha a supervisão do professor, que pode tirar dúvidas e dar alguma dica se achar importante. Se fosse uma lista de exercícios, o professor poderia passar pelas carteiras tirando dúvidas, sem necessariamente atender a todos de uma vez, atrapalhando os que mais avançaram e correndo o risco de não perceber dúvidas de alunos que se envergonham.

Usando o Goconqr para inverter sua sala de aula

Com este manual você encontrou formas de criar recursos e cursos. Podemos, agora, imaginar usos desses recursos e cursos com a estratégia da sala de aula invertida. Primeiro, considerando os recursos isoladamente, depois, o uso do curso.



1°) Fornecendo o conteúdo antes do encontro presencial

Dos recursos que se pode criar no Goconqr, existem diferentes formatos para a transmissão de informações. Slides, flashcards, mapa mental, notas e fluxograma. Cada um deles com uma proposta diferente. As “notas” servem para a transmissão de textos maiores. Slides e flashcards são bons para a transmissão de resumos e conceitos. Mapas mentais são diagramas, que parecem raízes de árvores, criados a partir de um tópico central que se “enraízam” em subtópicos; útil para resumos, facilitando a memorização. O fluxograma também é um diagrama, porém, é utilizado para representar um processo em todas as suas etapas.

É possível combinar esses elementos. Por exemplo, posso colocar em uma “nota” um trecho de um texto filosófico que desejo que meus alunos leiam. Escolhi duas páginas de Thomas Hobbes, tirado da obra Leviatã. Mas também deixo um mapa mental, partindo de uma pergunta central (Como se comportam os homens em seu estado natural?) que vão ganhando subtópicos (medo, disputa, guerra, etc.) que também se subdividem.

O material é enviado aos alunos com antecedência, avisando-os que precisarão de seus conteúdos para a próxima aula. Na aula posso começar conversando sobre a leitura, sondando as ideias que entenderam e as partes que pareceram obscuras. Depois, separando-os em grupos menores podem trabalhar com uma lista de exercícios, analisar um texto jornalístico, ou qualquer outra atividade que demande análise dos alunos.

2°) Exercitando antes do encontro presencial



O quiz e o flashcard são ferramentas interessantes para trabalhar com a memorização e o uso de definições. Imagine que você deseja promover em aula uma discussão sobre o legado da Olimpíada 2016. Seria interessante que os alunos já chegassem na aula com alguma leitura sobre os fatos e polêmicas ao redor do evento; mas isso não ajudaria os alunos extrapolarem o senso comum. Uma revisão de conceitos políticos feita em um quiz e um conjunto de definições em flashcards pode estimular o imaginário dos estudantes.

Em aula o professor pode realizar um debate entre os alunos sobre o futuro da administração do legado da olimpíada, discutindo se é ou não tarefa do Estado manter os aparelhos esportivos funcionando (especificando a parte do legado em discussão). Os alunos podem assumir posicionamentos pré-determinados, por exemplo, social-democrata ou liberal igualitário. Outra tarefa possível na aula, seria pedir aos alunos que escrevessem textos assumindo uma posição política sobre o mesmo tópico.

3°) Curso

O curso busca ser um recurso mais completo, fornecendo muitas maneiras de acessar determinado conteúdo. Ao organizar o curso deve-se pensar que cada recurso precisa se complementar, resgatando os mesmos conteúdos em vários formatos. Forçar o aprofundamento no curso on-line não é uma obrigação na estratégia da sala de aula invertida. O mais importante é fornecer instrumentos para o aprofundamento no encontro presencial, diante do professor.

Outro caráter importante do curso é que o aluno consegue acompanhar individualmente um percurso pré-estabelecido pelo professor. Ele ganha confiança em seu avanço, mas o diálogo com o professor deve consolidar esse aprendizado, levantar e sanar dúvidas, estimular questionamentos e buscar soluções, etc.

Podemos estabelecer problemas para pesquisa e fornecer os recursos on-line na sequência (como fontes iniciais para a pesquisa) ou podemos apresentar antes os recurso e fornecer as atividades de aula depois. O importante é fazer da sala de aula um espaço para estudo de casos, debates, relacionar o estudado com a realidade da escola ou fora dela, apresentar perspectivas conflitantes em nosso mundo, enfim, trabalhar para abrir aos alunos possibilidades de questionamentos.

Considerações Finais

Cabem agora algumas rápidas considerações sobre as ferramentas digitais e seus usos pedagógicos.



A internet está recebendo uma quantidade cada vez maior desses recursos digitais, e eles estão sempre acompanhados de um discurso de grande otimismo, que coloca nas novas tecnologias soluções para vários dos problemas educacionais. Começa com a defesa da Educação a Distância e se desenvolve como Educação Híbrida (união entre recursos para Educação a Distância e escola presencial). Parte desse discurso está em considerar que os alunos são nativos digitais e, para eles, as práticas tradicionais de ensino não são mais atrativas. Dessa oposição entre o tradicional e o inovador, que tem atraído várias instituições educacionais, surgiram estratégias de trabalho docente conhecidas como metodologias ativas; uma delas é a sala de aula invertida, que tratamos acima.

Obviamente esses discursos na internet são superficiais. Mas os livros que defendem uma educação híbrida e as metodologias ativas não avançam muito. Sua ideia de inovação se opõe a um tipo de educação que está presente entre nós desde a virada do século XIX para o XX, que propôs uma escola massificadora que não atenderia mais o mundo atual. E apesar dessa oposição ser justa, importa ressaltar que o século XX produziu inúmeras propostas educacionais que não eram massificadoras e respeitavam modos e ritmos de estudo dos seus alunos. O próprio movimento da Escola Nova teve no Brasil projetos interessantíssimos desde a primeira metade do século XX, a partir da influência que Anísio Teixeira (entre outros) teve do modelo de educação proposto por John Dewey.

Outra grande promessa nesse discurso se refere à autonomia do estudante. Esses recursos e metodologias seriam mais adaptados para escolas que desejam desenvolver em seus estudantes uma maior autonomia. Mas, ainda que a escola esteja realmente voltada para esse propósito, ao falar em autonomia, estão falando da condução dos estudos, da divisão dos horários, da organização das tarefas ou qualquer elemento prático que sirva ao cotidiano de estudo. Isso difere muito da discussão sobre autonomia em filosofia. Com Kant, por exemplo, autonomia envolve a conquista de pensar por si mesmo sem depender de tutela de outros indivíduos, mesmo os professores. De forma que a visão de autonomia que esses discursos trazem não basta para os anseios de “livre pensar” que os filósofos defendem.

Também precisamos lembrar que muitas das vezes o desempenho dos alunos não se resolve apenas pela questão metodológica. Enquanto ser humano integral, o aluno vive uma vida social que pode afetar a sua atuação na escola. Além do mais, é preciso discutir o que sustenta o nosso discurso quando falamos em desempenho escolar. Inclusive, nos levando a perguntar se a escola existe apenas para resultados acadêmicos, até que ponto eles são importantes e em qual ponto passam a ser menos importantes.

De qualquer modo, tais ferramentas e estratégias são interessantes, e podem ampliar bastante as possibilidades da dinâmica escolar. Elas estão disponíveis para os nossos repertórios – cada uma mais atrativa que a outra – porém, o mais importante é ter clareza sobre o que se pretende com ensino de filosofia, para quem e porquê, tomando cuidado com os discursos fáceis da moda.

Bom trabalho!

Daniel Vieira Inácio
Professor de Filosofia no Ensino Médio