



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

FRANCISCO DAS CHAGAS MACHADO PEREIRA

ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS: o ensino de filosofia sob o paradigma do
ciberespaço e o uso das IAs no ensino médio na Escola São José Operário.

São Luís
2026

FRANCISCO DAS CHAGAS MACHADO PEREIRA

ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS: o ensino de filosofia sob o paradigma do ciberespaço e o uso das IAs no ensino médio na Escola São José Operário

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia PROF-FILO-Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Hernán Uribe Miranda

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Machado Pereira, Francisco das Chagas.

ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS: o ensino de filosofia sob o paradigma do ciberespaço e o uso das IAs no ensino médio na Escola São José Operário / Francisco das Chagas Machado Pereira. - 2026.

110 p.

Orientador(a): Luís Hernán Uribe Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Inteligência Artificial. 4. Ciberespaço. I. Uribe Miranda, Luís Hernán. II. Título.

FRANCISCO DAS CHAGAS MACHADO PEREIRA

ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS: o ensino de filosofia sob o paradigma do
ciberespaço e o uso das IAs no ensino médio na Escola São José Operário

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia PROF-FILO-Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Hernán Uribe Miranda

Aprovada em: 15 / 01 / 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Hernán Uribe Miranda
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Maria Olília Serra
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Danielton Campos Melonio
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, razão maior da minha existência, luz
que guia os meus passos.

À minha mãe, *in memoriam*, cuja ternura e
força continuam vivas em mim. Sua ausência é
presença constante no meu coração.

Ao meu pai, por cada exemplo silencioso de
coragem e dignidade.

À minha esposa Cláudia, pelo amor sereno e
pela parceria incansável em cada etapa desta
jornada.

E ao meu filho Karl, inspiração que renova em
mim o sentido de lutar e sonhar todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Uribe, pela generosidade intelectual, pelo olhar atento e pelas provocações filosóficas que ampliaram os horizontes deste estudo. Sua escuta e rigor foram fundamentais para que esta pesquisa encontrasse forma e consistência.

Ao Prof. Almir, cuja acolhida foi fraterna e gesto generoso no meu reingresso ao mestrado. Sua confiança e humanidade reabriram caminhos e devolveram sentido ao sonho.

Aos mestres e colegas do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão, pela partilha de saberes, debates e vivências que enriqueceram este percurso.

À Escola São José Operário, espaço de experimentação, aprendizado e afeto, que acolheu minha proposta com entusiasmo e respeito.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram com palavras, gestos ou silêncio, minha sincera gratidão.

O espírito humano precisa prevalecer sobre a tecnologia.

Albert Einstein

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os impactos das tecnologias digitais, especialmente das inteligências artificiais, na reconfiguração epistemológica e pedagógica do ensino de Filosofia no Ensino Médio, à luz do pensamento de Pierre Lévy e outros autores contemporâneos. Parte-se da compreensão do ciberespaço como território de produção e circulação do saber, mediado por inteligência coletiva, redes digitais e algoritmos. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em Pierre Lévy, articulando-se a McLuhan, Foucault, Gadamer, Deleuze e Guattari, cujas contribuições permitem pensar as transformações do conhecimento, da linguagem e da experiência educativa na era digital. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza filosófica, sendo subsidiada por uma pesquisa de campo, que tomou como universo de pesquisa empírica a disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos”, realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio na Escola São José Operário. Verifica-se como as inteligências artificiais podem ser inseridas criticamente no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, sem reduzir o pensamento a um consumo de respostas automatizadas. Busca-se avaliar o potencial dessas tecnologias na mediação do diálogo, na ampliação da escuta, na promoção da autoria e na ressignificação do espaço escolar como território de criação. Os resultados indicam que, quando integradas com intencionalidade ética, pedagógica e filosófica, as IAs podem favorecer a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis ao seu tempo. Conclui-se que a Filosofia, em diálogo com o ciberespaço, pode reinventar suas práticas educativas, mantendo-se fiel à sua vocação de inquietar, problematizar e libertar.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino Médio. Inteligência Artificial. Ciberespaço.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the impacts of digital technologies, especially artificial intelligence, on the epistemological and pedagogical reconfiguration of Philosophy teaching in secondary education, in light of the thought of Pierre Lévy and other contemporary authors. It starts from the understanding of cyberspace as a territory for the production and circulation of knowledge, mediated by collective intelligence, digital networks, and algorithms. The research is theoretically grounded in Pierre Lévy, articulating with McLuhan, Foucault, Gadamer, Deleuze, and Guattari, whose contributions allow us to consider the transformations of knowledge, language, and educational experience in the digital age. The investigation adopts a qualitative approach, of a philosophical nature, supported by field and experimental research, which took as its empirical research universe the elective course "Between Souls and Algorithms," conducted with first-year high school students at the São José Operário School. This study examines how artificial intelligence can be critically integrated into the teaching and learning process of Philosophy, without reducing thought to the mere consumption of automated responses. It seeks to evaluate the potential of these technologies in mediating dialogue, enhancing listening skills, promoting authorship, and re-signifying the school space as a territory of creation. The results indicate that, when integrated with ethical, pedagogical, and philosophical intentionality, AIs can foster the formation of critical, autonomous, and time-sensitive individuals. It concludes that Philosophy, in dialogue with cyberspace, can reinvent its educational practices, remaining true to its vocation of provoking thought, problematizing, and liberating.

Keywords: Philosophy. High School. Artificial Intelligence. Cyberspace.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência didática da disciplina eletiva com exemplos vivenciados	74
Quadro 2 – Rubrica de avaliação da disciplina eletiva	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PIERRE LÉVY E A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ERA DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS	14
2.1	As transformações epistemológicas do conhecimento na era digital: contribuições de Pierre Lévy	16
2.2	Pierre Lévy e a Revolução Cognitiva do Século XXI	18
2.3	O Ciberespaço como Ambiente de Transformação	28
2.4	O Ensino de Filosofia no Contexto do Ciberespaço	30
3	INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA: DINÂMICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CURRICULARES	35
3.1	Horizontes Epistemológicos das Inteligências Artificiais no Ensino de Filosofia	37
3.2	A Inserção das Inteligências Artificiais na Educação	41
3.3	Fundamentos Legais e Curriculares do Ensino de Filosofia	46
3.4	Desafios Éticos, Técnicos e Metodológicos no Uso de IAs	54
3.5	Experiências e Práticas Inovadoras com IAs no Ensino Médio	59
4	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA: ENTRE ALMAS E ALGORITMOS	63
4.1	Apresentação do Contexto Educacional e da Proposta da Eletiva	64
4.2	Metodologia e Percorso Formativo da Eletiva	65
4.3	Descrição das Interações Filosóficas e Tecnológicas: práticas e mediações	67
<i>4.3.1</i>	<i>Práticas de mediação filosófica</i>	<i>67</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Práticas de mediação tecnológica</i>	<i>68</i>
<i>4.3.3</i>	<i>Integração entre práticas filosóficas e tecnológicas</i>	<i>69</i>
4.4	Levantamento com os Estudantes: resultados e evidências	69
4.5	Tensões, Limites e Aprendizados	71
4.6	Produto Educacional: sequência didática e rubricas	73
<i>4.6.1</i>	<i>Sequência Didática com Exemplos Vivenciados</i>	<i>73</i>
<i>4.6.2</i>	<i>Rubricas de Avaliação</i>	<i>76</i>
4.7	Considerações Finais da Análise	77
5	CONCLUSÃO	79
	REFERÊNCIAS	81

APÊNDICES	84
Apêndice A - Questionários Aplicados na Disciplina Eletiva “Entre Almas e Algoritmos	85
Apêndice B - Ementa Curricular da Disciplina Eletiva “Entre Almas e Algoritmos”	86
Apêndice C - Proposta Curricular para a Disciplina Eletiva “Entre Consciências e Algoritmos”	92
ANEXOS	98
ANEXO A - Termo de Autorização da Instituição Escolar para Realização da Pesquisa	99
ANEXO B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido para Participação em Atividades Pedagógicas e de Pesquisa	100

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais, especialmente o desenvolvimento das inteligências artificiais (IAs), tem provocado profundas reconfigurações nas formas de produzir, acessar e compartilhar o conhecimento. No contexto educacional, essas transformações desafiam a escola a reinventar suas práticas pedagógicas diante de uma nova “ecologia cognitiva”, marcada pela instantaneidade da informação, pela interatividade algorítmica e pela circulação descentralizada do saber. Nesse cenário, o ensino de Filosofia encontra-se em um ponto de inflexão: ao mesmo tempo em que é instado a redimensionar suas práticas pedagógicas à luz das transformações digitais, reafirma-se como espaço privilegiado de resistência crítica, questionamento ético e formação do pensamento autônomo.

A presente dissertação parte da compreensão de que o ensino de Filosofia não deve se opor às novas tecnologias de forma reativa ou nostálgica, mas precisa incorporar, com criticidade, as mediações técnicas e culturais que moldam o mundo contemporâneo. Para isso, torna-se necessário um referencial teórico que permita compreender o ciberespaço não apenas como um ambiente técnico, mas como um território simbólico, epistemológico e político. O pensamento de Pierre Lévy, especialmente suas noções de inteligência coletiva e de virtualização do saber, oferece ferramentas analíticas relevantes para essa tarefa, permitindo uma leitura filosófica das transformações em curso e subsidiando propostas pedagógicas inovadoras.

O objetivo deste trabalho é investigar de que modo o ensino de Filosofia no Ensino Médio pode dialogar criticamente com as inteligências artificiais e com os desafios da cultura digital, tendo como horizonte a formação de sujeitos éticos, reflexivos e engajados. A investigação é guiada pela seguinte pergunta-problema: como o ensino de Filosofia pode se reconfigurar, à luz do pensamento de Pierre Lévy, para responder aos desafios educacionais e éticos do ciberespaço e das IAs, sem prescindir de sua vocação crítica e formadora?

A metodologia adotada combina análise bibliográfica e teórica com investigação empírico-formativa. Em vez de uma abordagem quantitativa, opta-se por uma perspectiva qualitativa e hermenêutica, que valoriza a escuta dos sujeitos, a análise das práticas e a interpretação dos sentidos atribuídos à experiência educativa. O recorte empírico se realiza a partir da disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos”, desenvolvida no Centro de Ensino São José Operário, que propôs um diálogo entre filosofia, inteligência artificial e cultura digital como eixo formativo no contexto do Novo Ensino Médio.

A dissertação organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico com base no pensamento de Pierre Lévy, discutindo os conceitos de ciberespaço, inteligência coletiva, rizoma e virtualização do saber, em articulação com autores como McLuhan, Foucault, Gadamer, Deleuze e Guattari, considerando as exigências contemporâneas do ensino filosófico. Na sequência, o Capítulo 2 analisa o impacto das inteligências artificiais sobre o ensino de Filosofia, com foco nas dimensões éticas, epistemológicas e pedagógicas, além de explorar os fundamentos legais e curriculares que legitimam sua presença no Ensino Médio, especialmente após a promulgação da Lei nº 14.945/2024. Por fim, o Capítulo 3 apresenta a proposta e a análise da experiência da disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos”, abordando o percurso formativo realizado, as metodologias utilizadas, os resultados observados e os desafios enfrentados, culminando na formulação de uma sequência didática replicável.

Este trabalho visa contribuir com o campo do ensino de Filosofia, oferecendo uma reflexão crítica e propositiva sobre o uso das IAs no ambiente escolar. Longe de defender um tecnicismo descomprometido, propõe-se uma integração consciente, ética e formadora das tecnologias, na qual o pensamento filosófico atue como mediador da escuta, da dúvida e da problematização do presente. Em tempos marcados pela aceleração informacional e pelo controle algorítmico, a Filosofia pode e deve afirmar-se como um espaço de pensamento, de resistência e de criação de sentido.

2 PIERRE LÉVY E A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ERA DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS

O avanço tecnológico e a emergência das Inteligências Artificiais (IAs) têm remodelado profundamente as estruturas do conhecimento, da comunicação e do ensino. No campo filosófico, essas transformações abrem novas possibilidades, mas também impõem desafios significativos. O ciberespaço, conceito central na obra de Pierre Lévy, não deve ser compreendido apenas como um espaço tecnológico, mas como um território simbólico, cognitivo e epistemológico, onde o saber é produzido, compartilhado e ressignificado em tempo real.

De acordo com Lévy (1999):

O ciberespaço não é apenas uma rede técnica, mas um novo ambiente cognitivo, no qual os sentidos humanos são redistribuídos, os limites do corpo são estendidos e a relação com o saber é ressignificada. Trata-se de um território simbólico que atua diretamente sobre a maneira como percebemos, interpretamos e interagimos com a realidade (Lévy, 1999, p. 45).

Segundo Moreira (2023, p. 20), "foi relatado o processo de evolução da virtualização como peça fundamental para o processo de construção da cibercultura, interlaçado com as tecnologias da comunicação, sendo estes construtores da Inteligência Coletiva".

Lévy (1993, p. 28) reforça essa dinâmica ao afirmar que “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta na mobilização efetiva das competências”. Ainda segundo ele, “ninguém sabe tudo, mas todos sabem algo, e é na conexão desses saberes que a inteligência coletiva se manifesta” (Lévy, 1993, p. 30). O autor alerta, contudo, que “a inteligência coletiva não é automática, ela requer práticas reflexivas, ética colaborativa e compromisso com o bem comum” (Lévy, 1993, p. 35).

Tal território digital, marcado por relações rizomáticas e inteligência coletiva, não apenas altera os meios pelos quais o conhecimento é disseminado, mas também transforma a forma como ele é construído e validado. Em um contexto em que as fronteiras entre emissor e receptor se tornam cada vez mais tênues, o ensino de filosofia enfrenta uma encruzilhada: de um lado, a necessidade de preservar seu caráter reflexivo, dialógico e crítico, de outro, a urgência de adaptar-se às dinâmicas do mundo digital.

Lévy (1999, p. 108) ressalta que “no ciberespaço, o conhecimento não é mais estático, centralizado ou linear. Ele é, acima de tudo, rizomático, colaborativo e em constante fluxo, exigindo novos métodos de análise, crítica e compreensão.”

A referida configuração demanda que educadores e estudantes desenvolvam habilidades específicas para navegar nesse território simbólico. As estruturas hierárquicas

tradicionais dão lugar a redes horizontais e interconectadas, nas quais cada nó representa um ponto de interação, produção e disseminação do conhecimento.

Marshall McLuhan (2000), precursor das reflexões sobre os meios de comunicação como ambientes cognitivos, já antecipava essa transformação ao afirmar que:

Os meios de comunicação não são apenas canais de transmissão de informações, mas extensões do sistema nervoso humano. Eles moldam nossa percepção, reorganizam nossos sentidos e reconfiguram as relações humanas com o tempo, o espaço e o conhecimento (McLuhan, 2000, p. 7).

Essas ideias, mais tarde ampliadas por Lévy, sugerem que o ciberespaço não deve ser tratado apenas como uma ferramenta auxiliar no processo educativo, mas como um ambiente que transforma ontologicamente a própria experiência do aprender e do ensinar.

No ciberespaço, as relações de poder se diversificam e assumem novas formas, muitas vezes mediadas por algoritmos invisíveis que filtram, selecionam e priorizam informações. Essa dinâmica algorítmica impõe desafios significativos para o ensino de filosofia, que exige paciência intelectual, aprofundamento analítico e uma abordagem crítica.

Contudo, ao mesmo tempo em que o ciberespaço apresenta desafios, ele também oferece possibilidades inéditas para o ensino de filosofia. A conectividade global, as ferramentas colaborativas e as plataformas interativas permitem que estudantes de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos participem ativamente de diálogos filosóficos significativos.

Essa fusão de horizontes, proposta por Hans-Georg Gadamer (1999), assume no ciberespaço uma dimensão global, instantânea e rizomática. Cada interação digital pode ser vista como uma oportunidade para o diálogo filosófico autêntico, desde que haja uma mediação adequada que preserve a profundidade reflexiva característica da prática filosófica.

Diante desse cenário, o papel do professor de filosofia transcende a simples mediação do conteúdo. Ele passa a ser também um orientador crítico no uso das ferramentas digitais. Assim, o ciberespaço deve ser compreendido como um território epistemológico complexo, onde a filosofia encontra tanto desafios quanto oportunidades para renovar sua prática pedagógica.

Ademais, Rissatto (2021, p. 42) adverte que “o excesso de informações pode provocar uma fragmentação do saber e dificultar a construção de um pensamento reflexivo, uma vez que as informações chegam descontextualizadas e não hierarquizadas”. Ainda segundo ele, “ensinar filosofia na era digital requer, mais do que domínio técnico, uma postura crítica diante das novas formas de conhecimento e de interação” (Rissatto, 2021, p. 95).

Este capítulo, portanto, propõe-se a explorar essa intersecção entre filosofia, ciberespaço e Inteligências Artificiais, analisando como essas ferramentas e conceitos podem contribuir para a revitalização do ensino de filosofia no século XXI. Nos tópicos subsequentes, serão discutidas as contribuições de Pierre Lévy, os desafios impostos pelo ambiente digital e as potencialidades que emergem dessa nova configuração epistemológica.

2.1 As transformações epistemológicas do conhecimento na era digital: contribuições de Pierre Lévy

Pierre Lévy, filósofo e sociólogo francês, é amplamente reconhecido como um dos principais teóricos das transformações culturais, epistemológicas e sociais advindas das tecnologias digitais. Sua obra não se limita a descrever as mudanças promovidas pela tecnologia, mas propõe novos paradigmas que transformam profundamente a relação entre os indivíduos e o conhecimento. Lévy, os conceitos de inteligência coletiva e ciberespaço são centrais para a compreensão desse cenário e fundamentam uma nova forma de produção e validação do saber. Ressignifica ao afirmar, “as tecnologias digitais não são apenas instrumentos, mas agentes de mudança que remodelam as práticas humanas e reorganizam as estruturas cognitivas” (Lévy, 1993, p. 17).

Para compreender a gênese teórica do pensamento de Pierre Lévy, é fundamental situá-lo no contexto das grandes transformações filosóficas do século XX, nas quais se destacam abordagens interdisciplinares voltadas à relação entre técnica, cognição e cultura. Lévy não parte de um vazio conceitual, mas de uma base sólida influenciada por linhas filosóficas e epistemológicas que problematizam a tecnicidade como elemento constituinte do humano.

Lévy situa essas transformações em um contexto histórico marcado pela convergência tecnológica e pela globalização das comunicações. Em *Cibercultura*, define o impacto dessas tecnologias como uma “nova etapa da evolução humana, na qual a memória e o pensamento coletivo se tornam acessíveis e modificáveis em tempo real” (Lévy, 1993, p. 21). Essa visão reflete seu compromisso em compreender como a tecnologia não apenas amplia capacidades humanas, mas também altera a maneira como interagimos, aprendemos e interpretamos o mundo.

A inteligência coletiva é uma das ideias centrais no pensamento de Pierre Lévy e representa uma ruptura com as noções tradicionais de conhecimento como algo estático e individual, a define como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente

valorizada, coordenada em tempo real, que resulta na mobilização efetiva das competências” (Lévy, 1993, p. 28). Este conceito reflete uma nova epistemologia, na qual o saber é dinâmico, interativo e acessível. Para Lévy, “ninguém sabe tudo, mas todos sabem algo, e é na conexão desses saberes que a inteligência coletiva se manifesta” (Lévy, 1993, p. 30).

Essa formulação destaca a natureza participativa e colaborativa do conhecimento na era digital. No entanto, ele também reconhece que a qualidade da inteligência coletiva depende do engajamento crítico e da diversidade das contribuições. Em *Cibercultura*, alerta: “A inteligência coletiva não é automática, ela requer práticas reflexivas, ética colaborativa e compromisso com o bem comum” (Lévy, 1993, p. 35).

Outrossim, Lévy enfatiza que a inteligência coletiva se materializa através das tecnologias digitais, especialmente no ciberespaço. Este, por sua vez, atua como um meio que possibilita a interação entre diferentes agentes e facilita o compartilhamento de informações e saberes. Define que o “ciberespaço é o ambiente onde a inteligência coletiva floresce, transformando o conhecimento em um recurso compartilhado e permanentemente atualizado” (Lévy, 1999, p. 37).

O ciberespaço, conforme Lévy, não é apenas uma infraestrutura técnica, mas um espaço simbólico e cognitivo que reorganiza as práticas culturais, sociais e epistemológicas. Ele o define como “o novo meio de comunicação criado pela interconexão mundial dos computadores e pela memória digital armazenada nesses dispositivos” (Lévy, 1999, p. 46). Essa definição transcende a dimensão técnica, colocando o ciberespaço como um território de construção de significados e interações. Lévy argumenta que o ciberespaço inaugura uma nova ecologia cognitiva, na qual o conhecimento é distribuído, acessível e constantemente transformado. Afirma: “o ciberespaço, as fronteiras entre produtores e consumidores de conhecimento se dissolvem, dando origem a um processo de criação colaborativa e contínua” (Lévy, 1993, p. 22).

Isso significa que o saber deixa de ser exclusivo de especialistas ou instituições formais, tornando-se um bem coletivo. Entretanto, Lévy também reconhece os desafios desse novo ambiente. Ele destaca que “a abundância de informações no ciberespaço pode levar à fragmentação do conhecimento e à superficialidade das interações, caso não seja acompanhada por uma educação crítica e ética” (Lévy, 1999, p. 55). Essa advertência aponta para a necessidade de preparar os indivíduos para navegar nesse ambiente de maneira reflexiva e responsável.

No campo educacional, especialmente no ensino de filosofia, as ideias de Pierre Lévy apresentam grande relevância. Ele propõe que o ciberespaço pode ser uma extensão

natural da prática filosófica, que sempre valorizou o diálogo, a reflexão crítica e a problematização do conhecimento. Em *Cibercultura*, destaca que: “A filosofia encontra no ciberespaço uma nova ágora, onde o debate e a reflexão podem transcender barreiras geográficas e temporais” (Lévy, 1999, p. 63). Essa visão transforma tanto o papel do professor quanto o do aluno. Lévy observa que “o professor no ciberespaço deve ser menos um transmissor de saber e mais um facilitador, alguém que incentiva a colaboração, a autonomia e o pensamento crítico” (Lévy, 1993, p. 33). Os alunos, por sua vez, tornam-se protagonistas de sua aprendizagem, explorando o ciberespaço como um ambiente de pesquisa, diálogo e criação. No entanto, essa transição exige uma abordagem cuidadosa e reflexiva.

Lévy adverte que “a integração das tecnologias digitais na educação filosófica não deve ser um fim em si mesma, mas uma oportunidade para reimaginar os objetivos e métodos do ensino” (Lévy, 1999, p. 70). Propõe a afirmativa que o verdadeiro potencial do ciberespaço reside em sua capacidade de enriquecer a experiência educacional, promovendo a construção coletiva do saber.

As ideias de Pierre Lévy oferecem um referencial teórico para repensar as práticas educacionais e filosóficas no contexto das tecnologias digitais. Seu conceito de inteligência coletiva destaca o potencial transformador das tecnologias digitais, enquanto o ciberespaço é apresentado como um espaço de inovação cognitiva e cultural. Para Lévy, “o ciberespaço é mais do que uma ferramenta, é um campo de possibilidades, onde a humanidade pode repensar sua relação com o conhecimento, a comunicação e a criatividade” (Lévy, 1999, p. 85). Contudo, a implementação prática dessas ideias enfrenta desafios significativos.

A desigualdade no acesso às tecnologias, a falta de letramento digital e os riscos associados à manipulação de informações são questões que precisam ser enfrentadas para que o potencial do ciberespaço e da inteligência coletiva seja plenamente realizado. Ainda assim, o pensamento de Lévy permanece como uma referência essencial para compreender e atuar de forma crítica em um mundo cada vez mais virtualizado.

2.2 Pierre Lévy e a Revolução Cognitiva no Século XXI

Pierre Lévy, é uma das principais referências no debate filosófico sobre o impacto das tecnologias digitais e do ciberespaço nas estruturas cognitivas, sociais e epistemológicas da humanidade, Lévy trilhou um caminho interdisciplinar que entrelaça história da ciência, filosofia, antropologia e ciência da informação, construindo uma abordagem robusta e inovadora para compreender os fenômenos advindos da digitalização do conhecimento.

Professor Emérito da Universidade de Ottawa, sua obra rompe com abordagens tecnicistas que reduzem a tecnologia a meros instrumentos utilitários e propõe uma nova epistemologia, na qual o ciberespaço não é apenas um meio, mas um território simbólico e cognitivo. Nessa arena, os processos de aquisição, disseminação e validação do saber são ressignificados, demandando novas estruturas interpretativas e metodológicas. Para Lévy, a era digital não representa apenas um avanço técnico, mas um evento de natureza ontológica e epistemológica, que redefine a relação entre sujeitos, conhecimento e sociedade. Em sua obra *Cibercultura*, ele afirma:

O ciberespaço não pode ser compreendido apenas como uma rede técnica. Ele é um território simbólico, um espaço onde novas formas de inteligência coletiva se desenvolvem, novas práticas culturais emergem e novos modos de produção de conhecimento se consolidam (Lévy, 1999, p. 112).

Tal perspectiva filosófica apresenta o ciberespaço como um fenômeno transformador, cuja compreensão exige ferramentas conceituais sofisticadas. Ao longo de sua trajetória, Lévy dialoga com pensadores fundamentais do século XX, como Marshall McLuhan, Michel Foucault, Hans-Georg Gadamer, Gilles Deleuze e Félix Guattari, apropriando-se de conceitos-chave que fundamentam sua análise crítica do ciberespaço. De McLuhan, ele herda a ideia de que os meios de comunicação não são meros canais de transmissão, mas ambientes que moldam a percepção e reorganizam os sentidos humanos. Já com Foucault, ele adota o entendimento de que o saber é atravessado por relações de poder, que determinam não apenas o que pode ser conhecido, mas também quem pode falar, como e sob quais condições. Gadamer, por sua vez, contribui com o conceito de fusão de horizontes, ressaltando a importância do diálogo na construção do conhecimento. E, finalmente, Deleuze e Guattari fornecem a metáfora do *rizoma*, essencial para entender a lógica organizacional do ciberespaço.

A compreensão dos meios de comunicação como ambientes cognitivos e não apenas como canais de transmissão representa uma das mais significativas contribuições teóricas de Marshall McLuhan¹ (2000) para os estudos contemporâneos sobre mídia e tecnologia. Seu célebre aforismo, “O meio é a mensagem”, sintetiza a ideia de que os meios não são meros veículos passivos para conteúdos, mas estruturas ativas que moldam nossa percepção, reorganizam nossos sentidos e reconfiguram as relações humanas com o tempo, o espaço e o conhecimento.

¹ A compreensão dos meios de comunicação como extensões das capacidades humanas permite afirmar que a tecnologia não atua de forma neutra sobre os processos cognitivos. Ao modificar os modos de percepção, de sensibilidade e de organização da experiência, os meios técnicos influenciam diretamente as formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, o ambiente tecnológico não apenas veicula conteúdos, mas configura estruturas cognitivas e culturais que condicionam a maneira como os sujeitos apreendem e interpretam a realidade, reforçando a ideia de que a forma do meio exerce papel decisivo na constituição do sentido.

A dinâmica observada é expandida e atualizada por Lévy, que, ao analisar o impacto do ciberespaço, identifica um ambiente cognitivo dinâmico e rizomático, no qual as formas de interação, aprendizagem e validação do conhecimento são radicalmente transformadas. Para ambos os autores, os meios são mais do que ferramentas utilitárias, eles são ambientes epistemológicos e simbólicos, que agem diretamente sobre a estrutura cognitiva, emocional e sensorial do ser humano.

McLuhan (2000) argumenta que cada meio tecnológico introduz uma “nova gramática sensorial”, reorganizando os modos como percebemos o mundo. A escrita, por exemplo, deslocou a primazia do ouvido para a visão, criando uma cultura linear, sequencial e lógica. A imprensa, por sua vez, amplificou esse fenômeno, democratizando o acesso ao conhecimento e consolidando o modelo racionalista moderno. Entretanto, com a chegada dos meios eletrônicos e, mais especificamente, com o advento do ciberespaço, a lógica linear é substituída por uma experiência multissensorial, instantânea e rizomática. Em *Os meios de comunicação como extensões do homem*, McLuhan (2000) afirma:

Os meios de comunicação não são apenas veículos de informações, mas extensões do sistema nervoso humano. Eles moldam nossas percepções, organizam nossos sentidos e determinam nossa relação com o tempo e o espaço. A mensagem central de qualquer meio ou tecnologia está na mudança de escala, ritmo ou padrão que ele introduz na sociedade (McLuhan, 2000, p. 7).

O aspecto abordado ilustra claramente que, para McLuhan (2000), as tecnologias atuam como próteses sensoriais e cognitivas, alterando profundamente a forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo.

Lévy, ao apropriar-se dialeticamente dessa reflexão, amplia-a ao analisar o ciberespaço como um novo território cognitivo. Ele argumenta que o ambiente digital não pode ser reduzido a um conjunto de ferramentas técnicas, ele é, na verdade, um espaço simbólico e epistemológico, no qual o conhecimento deixa de ser uma entidade estática para se tornar um fluxo dinâmico, interativo e colaborativo. Segundo Lévy (1999):

O ciberespaço não é apenas um instrumento de comunicação ou uma rede técnica. Ele é um novo ambiente cognitivo, no qual os sentidos humanos são redistribuídos, os limites do corpo são estendidos e a relação com o saber é ressignificada. Trata-se de um território simbólico que atua diretamente sobre a maneira como percebemos, interpretamos e interagimos com a realidade (Lévy, 1999, p. 45).

Tal redefinição do espaço digital como um ambiente cognitivo implica que as estruturas de produção, validação e disseminação do conhecimento foram completamente alteradas. O conhecimento não mais circula de maneira linear, mediado por instituições centralizadas. Em vez disso, ele se expande por meio de redes horizontais, rizomáticas e descentralizadas, nas quais cada indivíduo pode ser simultaneamente um produtor, um mediador e um consumidor de informações.

Nesse sentido, McLuhan e Lévy convergem ao reconhecer que os meios de comunicação não apenas transmitem conteúdos, mas organizam as estruturas perceptivas e cognitivas dos sujeitos. Para McLuhan (2000), os meios eletrônicos criam um “ambiente sensorial simultâneo”, no qual a experiência humana é integrada em um fluxo contínuo de estímulos auditivos, visuais e táteis. Lévy complementa essa análise ao observar que o ciberespaço potencializa essa integração sensorial, criando um espaço híbrido de interação simbólica, no qual as barreiras entre os sentidos são dissolvidas e uma nova forma de percepção multissensorial emerge.

O ciberespaço é um espaço de interação simbólica, onde os sentidos não são mais isolados, mas fundidos em uma experiência híbrida, imersiva e colaborativa. Esse ambiente desafia as estruturas sensoriais herdadas de meios anteriores e inaugura uma nova maneira de estar no mundo (Lévy, 1999, p. 89).

Além da reorganização sensorial, McLuhan e Lévy destacam a transformação das relações temporais e espaciais no ambiente digital. No ciberespaço, o tempo torna-se instantâneo e o espaço é reduzido a uma interface. A comunicação ocorre em tempo real, eliminando barreiras geográficas e permitindo que interações globais aconteçam de maneira quase simultânea. Essa ruptura com a percepção tradicional de tempo e espaço tem implicações profundas para o ensino, especialmente no contexto filosófico, que tradicionalmente se baseou no diálogo presencial e no rigor lógico das interações face a face.

Para Lévy, o ciberespaço redefine os parâmetros do diálogo filosófico, oferecendo novas possibilidades para a prática do pensamento crítico e da reflexão coletiva. Nesse contexto conceitua que “no ciberespaço, a inteligência humana não é mais confinada ao indivíduo ou ao papel. Ela se expande, se distribui e se ressignifica em redes colaborativas que operam segundo uma lógica rizomática” (Lévy, 1999, p. 108).

Porém, tanto McLuhan² quanto Lévy alertam para os riscos dessa nova configuração cognitiva. A ausência de filtros epistemológicos claros no ciberespaço, aliada ao controle invisível exercido por algoritmos e sistemas de recomendação, pode levar à fragmentação informacional, à superficialidade cognitiva e à manipulação algorítmica. Essas dinâmicas representam desafios significativos para o ensino de filosofia no ambiente digital,

² A expansão dos ambientes digitais de informação introduz não apenas novas possibilidades cognitivas, mas também riscos estruturais à produção do conhecimento. A ausência de mediações epistemológicas claras, combinada com mecanismos automatizados de curadoria informacional, favorece a fragmentação do saber e a circulação acrítica de conteúdos. Nesse contexto, os processos algorítmicos, operando de forma opaca, tendem a orientar a atenção e o acesso à informação segundo lógicas de engajamento e desempenho, o que pode comprometer a profundidade reflexiva e a coerência racional. Tal cenário impõe desafios específicos à atividade filosófica, cuja prática pressupõe temporalidade lenta, rigor conceitual e disposição para a análise sistemática, elementos frequentemente tensionados pela dinâmica acelerada e superficial do ciberespaço.

uma vez que a prática filosófica exige paciência intelectual, aprofundamento analítico e um compromisso com a busca por coerência lógica.

Um ponto de intersecção fundamental na filosofia de Pierre Lévy, especialmente no que diz respeito ao ciberespaço como um território simbólico e epistemológico, é o pensamento de Foucault (2000), onde o saber não é neutro nem estático, mas algo que se estrutura a partir de relações de poder difusas, presentes nos discursos, nas instituições e nas práticas sociais. Pierre Lévy, ao herdar esse arcabouço teórico, repensa a relação entre saber e poder, transportando-a para o ambiente digital e mostrando como essas relações se reconfiguram em um espaço rizomático, descentralizado e mediado por algoritmos. O ciberespaço, para Lévy, é simultaneamente um campo de possibilidades emancipatórias e um território marcado por novas formas de controle e filtragem invisíveis.

Foucault (2000) introduz a ideia de que o poder e o saber estão intrinsecamente ligados, de forma que todo saber é atravessado por dispositivos de poder que determinam não apenas o que pode ser conhecido, mas também quem pode falar, quais discursos serão legitimados e quais serão silenciados. Para ele, não há saber que não seja também uma relação de poder. Em *A Arqueologia do Saber*, segundo Foucault (2000) não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não constitua ao mesmo tempo relações de poder. O saber e o poder se implicam mutuamente, não há um que preceda o outro.

Lévy assimila essa compreensão, mas propõe uma atualização fundamental para a era do ciberespaço. Ele observa que, no ambiente digital, as relações de poder e saber não desaparecem, mas assumem novas formas, muitas vezes mais difusas, descentralizadas e difíceis de identificar. O ciberespaço, longe de ser um território livre de relações de poder, é um ambiente onde essas relações operam de maneira algorítmica, invisível e frequentemente opaca. Lévy (1999) afirma:

As relações de poder não são mais exercidas de maneira centralizada ou visível, mas por meio de algoritmos que filtram, selecionam e priorizam informações. Esses algoritmos atuam como gatekeepers invisíveis, determinando o que será visto, compartilhado e, conseqüentemente, validado como conhecimento legítimo (Lévy, 1999, p. 118).

Aqui, Lévy ressignifica a reflexão foucaultiana ao deslocar a análise das instituições tradicionais de poder (como escolas, academias, sistemas jurídicos) para os sistemas algorítmicos que regulam o fluxo de informações no ambiente digital. Se, para Foucault (2000), o poder disciplinar se manifesta por meio de instituições e discursos centralizados, para Lévy (1999), no ciberespaço, o poder assume a forma de micropoderes algorítmicos, que operam de forma descentralizada e por meio de sistemas invisíveis ao usuário comum.

Um dos principais conceitos de Lévy é o de *inteligência coletiva*, que propõe uma nova forma de produção do saber no ciberespaço, baseada na colaboração, na descentralização e na interação contínua entre indivíduos. No entanto, Lévy reconhece que a inteligência coletiva não está imune às relações de poder descritas por Foucault (2000). Ele observa que, mesmo em um ambiente rizomático e colaborativo, existem mecanismos invisíveis que moldam as relações entre os sujeitos e as informações que eles consomem e produzem.

A inteligência coletiva, embora tenha um potencial emancipatório extraordinário, também é atravessada por dispositivos de poder invisíveis. Os algoritmos e as plataformas digitais atuam como mediadores invisíveis, influenciando os caminhos do conhecimento coletivo (Lévy, 1999, p. 123).

A advertência mencionada de Lévy nos leva a perceber que, mesmo na aparente horizontalidade do ciberespaço, existem hierarquias sutis que regulam a visibilidade das informações, determinam o que será considerado legítimo e influenciam as dinâmicas de poder dentro das redes digitais. O que parece ser uma rede aberta e democrática muitas vezes esconde mecanismos de filtragem algorítmica, que priorizam conteúdos de acordo com métricas de engajamento, lucro ou interesses comerciais.

Foucault (2000) argumenta que as relações de poder produzem “regimes de verdade”, ou seja, estruturas discursivas que determinam o que é considerado verdadeiro ou falso em uma sociedade específica. Lévy aplica essa ideia ao ciberespaço, sugerindo que os algoritmos e as plataformas digitais atuam como novos regimes de verdade, nos quais a visibilidade e a viralidade substituem os critérios tradicionais de validação epistemológica.

A verdade não é mais determinada exclusivamente por instituições acadêmicas ou especialistas, mas também por algoritmos que priorizam conteúdos de acordo com sua capacidade de gerar engajamento. O regime de verdade digital é instável, dinâmico e frequentemente manipulado (Lévy, 1999, p. 125).

Ao ressignificar as reflexões de Foucault, Lévy não apenas atualiza a teoria das relações de poder no contexto digital, mas também aponta caminhos concretos para enfrentar os desafios epistemológicos do ciberespaço. Ele vê na inteligência coletiva não apenas uma possibilidade, mas uma necessidade ética e epistemológica, que exige dos sujeitos digitais uma postura crítica, reflexiva e engajada.

Nessa perspectiva, Lévy, traz o conceito de rizoma, cunhado por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1980), é central para compreender como as informações se organizam no ciberespaço. Ao contrário de estruturas hierárquicas e centralizadas, como árvores genealógicas ou sistemas verticais de conhecimento, o rizoma representa uma rede horizontal, descentralizada e interconectada, onde qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro. Deleuze e Guattari explicam: “o rizoma não segue uma lógica linear, mas conecta pontos de

maneira múltipla e não hierárquica, ele pode ser rompido em qualquer lugar, mas sempre se reconstrói e continua a se expandir.” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 13).

Lévy (1999) ressignifica essa ideia ao aplicá-la ao ambiente digital, conectando-a às suas reflexões sobre a inteligência coletiva e a revolução cognitiva contemporânea. No ciberespaço, o rizoma emerge como uma metáfora poderosa para descrever a organização descentralizada, não hierárquica e fluida do conhecimento, rompendo com paradigmas tradicionais que tratam o saber como algo fixo, linear e controlado por autoridades centrais.

Para compreender como Lévy utiliza o conceito de rizoma, é fundamental retomar sua origem na filosofia de Deleuze e Guattari. O rizoma, segundo esses autores, é uma estrutura aberta, múltipla e descentralizada, na qual qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro, sem seguir uma ordem hierárquica ou um eixo central de controle. Deleuze e Guattari afirmam, “o rizoma não tem começo nem fim, ele é sempre um meio, um processo. Ele conecta qualquer ponto a qualquer outro, criando redes não hierárquicas, múltiplas e descentralizadas” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 13).

Referida definição, quando transposta para o ciberespaço, encontra eco na visão de Lévy. Nesse sentido Lévy, o ambiente digital opera precisamente de acordo com essa lógica rizomática. No ciberespaço, as informações não seguem mais trajetórias lineares ou verticais, elas circulam livremente por meio de redes interconectadas, nas quais qualquer ponto pode ser um ponto de partida ou chegada. A informação não tem mais um “dono” ou um “centro”, mas é distribuída de forma horizontal, multiplicando-se em uma rede de conexões sem fim. Lévy (1999) enfatiza que o ciberespaço é um rizoma em ação: múltiplo, aberto e descentralizado. As informações fluem em todas as direções, desafiando estruturas hierárquicas e criando novas formas de produção do conhecimento.

Essa descentralização permite que o conhecimento circule com uma liberdade sem precedentes, mas também apresenta desafios epistemológicos significativos, como a fragmentação, a descontextualização e a manipulação algorítmica.

A metáfora do rizoma, quando aplicada ao ciberespaço, descreve uma estrutura de conhecimento que é distribuída, colaborativa e fluida. Cada usuário no ambiente digital atua como um “nó” dentro dessa rede rizomática, podendo tanto consumir quanto produzir informações. Ao contrário das estruturas tradicionais, nas quais o conhecimento era controlado por instituições acadêmicas, editoras ou centros de poder, o rizoma digital permite que qualquer indivíduo tenha acesso direto às informações e possa participar ativamente na sua construção e disseminação.

Consoante Lévy (1999), essa dinâmica rizomática do conhecimento no ciberespaço é profundamente libertadora, pois rompe com barreiras geográficas, sociais e econômicas que historicamente limitaram o acesso ao saber. No ciberespaço, o conhecimento se torna um fluxo contínuo, uma rede viva de conexões rizomáticas. Cada nó dessa rede representa uma oportunidade para criar novos significados, novos diálogos e novas descobertas.

O fluxo rizomático, no entanto, também apresenta perigos. A ausência de uma hierarquia clara e de filtros epistemológicos pode levar à proliferação de informações falsas, fragmentadas ou descontextualizadas. Além disso, os algoritmos das grandes plataformas digitais muitas vezes atuam como “*gatekeepers invisíveis*”³, determinando quais informações terão mais visibilidade e quais permanecerão ocultas. Esse fenômeno, embora opere dentro de uma estrutura aparentemente rizomática, pode distorcer a dinâmica original proposta por Lévy.

A reflexão filosófica sobre a construção do conhecimento no ciberespaço, proposta por Lévy, aglutina elementos essenciais do conceito de fusão de horizontes de Hans-Georg Gadamer. Gadamer, em sua obra *Verdade e Método* (1960), propõe que a compreensão surge de um encontro dialógico entre horizontes históricos e culturais distintos, no qual cada interlocutor contribui com seu horizonte de compreensão para a construção de um significado compartilhado. Esse diálogo não é apenas uma troca de informações, mas um processo de transformação mútua, onde ambas as partes expandem suas perspectivas ao se abrirem para o horizonte do outro.

De acordo com Lévy, ao transportar essa perspectiva para o ambiente digital, identifica o ciberespaço como um território simbólico propício para a fusão de horizontes. A tecnologia digital, especialmente as redes sociais, fóruns de discussão, plataformas colaborativas e espaços virtuais, criam ambientes onde sujeitos de diferentes origens culturais, linguísticas e epistemológicas podem interagir, dialogar e compartilhar conhecimentos. O ciberespaço não é apenas um espaço de circulação de informações, mas um ambiente de co-construção de significados, no qual o diálogo hermenêutico assume novas formas e possibilidades (Lévy, 1999).

O ciberespaço é um espaço cognitivo, onde as inteligências individuais se encontram, dialogam e se entrelaçam em um fluxo contínuo de trocas simbólicas. Ele é, acima de tudo, um espaço hermenêutico, onde diferentes horizontes culturais podem se encontrar e se fundir, gerando novas compreensões coletivas (Lévy, 1999, p. 113).

³ O termo “*gatekeepers invisíveis*” refere-se a agentes, mecanismos ou algoritmos que controlam, filtram e determinam quais informações serão disponibilizadas, priorizadas ou ocultas no ambiente digital, especialmente no ciberespaço. A expressão tem origem na teoria da comunicação, na qual “*gatekeeper*” (porteiro ou guardião) descrevia inicialmente o papel de jornalistas, editores ou outros profissionais responsáveis por decidir quais notícias ou conteúdos seriam veiculados em jornais, revistas ou emissoras de televisão.

Enquanto Gadamer fala sobre a fusão de horizontes como um processo dialógico mediado pela linguagem, Lévy amplia essa ideia ao integrar a inteligência coletiva como um fator determinante nesse diálogo. No ciberespaço, os horizontes culturais e epistemológicos não se encontram apenas no diálogo face a face, mas também na colaboração digital, na produção coletiva de conhecimento e na ressignificação constante das informações compartilhadas. Nesse contexto, a inteligência coletiva no ciberespaço atua como um campo de fusão de horizontes digitais, onde múltiplos sujeitos contribuem simultaneamente para a construção de significados compartilhados.

A inteligência coletiva é, em sua essência, um processo hermenêutico. Ela se baseia no diálogo entre diferentes perspectivas, na abertura para o outro e na disposição para construir significados coletivos a partir da fusão de horizontes culturais e epistemológicos (Lévy, 1994, p. 42).

A fusão de horizontes, que Gadamer descreve como um processo histórico e linguístico, no ciberespaço assume uma dimensão global, instantânea e rizomática. Diferentemente do diálogo hermenêutico tradicional, que ocorre em um espaço físico e temporal limitado, o diálogo no ciberespaço é potencialmente infinito, descentralizado e acessível a qualquer indivíduo conectado à rede. No entanto, essa ampliação traz consigo desafios significativos. A proliferação de informações⁴, a fragmentação cognitiva e a manipulação algorítmica representam obstáculos à realização de uma fusão de horizontes genuína no ambiente digital.

Gadamer ressalta que, o diálogo autêntico exige abertura para o outro, disposição para ouvir e humildade intelectual. Sem esses elementos, a fusão de horizontes não ocorre, e o diálogo se reduz a um mero confronto de perspectivas sem transformação mútua. Esse desafio se intensifica no ciberespaço, onde os algoritmos frequentemente criam “bolhas informacionais”, expondo os usuários apenas a conteúdos que reforçam suas próprias crenças e horizontes pré-existentes. Lévy (1999) alerta:

O ciberespaço, apesar de seu potencial para o diálogo intercultural e para a fusão de horizontes, frequentemente se torna um espaço de eco, onde os indivíduos interagem apenas com perspectivas que confirmam suas crenças prévias. Essa limitação impede o diálogo autêntico e restringe o potencial hermenêutico da rede (Lévy, 1999, p. 119).

⁴ Cumpre destacar que a internet e, de modo particular, as redes sociais, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de comunicação, participação e circulação de saberes, também se consolidaram como espaços de produção e proliferação de discursos de ódio, racismo, misoginia, xenofobia e outras formas de violência simbólica. Tal fenômeno revela uma das faces problemáticas do ambiente digital, na medida em que a lógica algorítmica, o anonimato relativo e a ausência de mediações críticas consistentes podem favorecer a naturalização de práticas discriminatórias e a intensificação de conflitos sociais. Nesse sentido, o ciberespaço não deve ser compreendido apenas como um território de emancipação e democratização do conhecimento, mas também como um campo de disputas discursivas, no qual se torna urgente o desenvolvimento de uma educação crítica, ética e filosófica voltada à análise, problematização e enfrentamento dessas manifestações.

Diante desse cenário, Lévy propõe que a fusão de horizontes no ciberespaço exige não apenas uma disposição dialógica, mas também uma alfabetização digital crítica. É necessário que os indivíduos desenvolvam competências para navegar pelas redes digitais de maneira reflexiva, identificar os filtros algorítmicos que moldam suas interações e buscar ativamente o diálogo com perspectivas divergentes. Ele enfatiza que a fusão de horizontes no ciberespaço exige uma cultura digital crítica, baseada na abertura ao diálogo, no respeito pela alteridade e no compromisso com a construção coletiva do conhecimento (Lévy, 1999).

Logo, a fusão de horizontes, não é algo que ocorre de forma automática no ciberespaço. Ela exige uma mediação epistemológica consciente, que permita aos sujeitos transcenderem suas bolhas informacionais e se engajarem em diálogos autênticos. Nesse sentido, o ensino de filosofia no ciberespaço deve assumir um papel crucial.

O ciberespaço, como ressalta Lévy, não representa apenas uma nova fase técnica, mas um deslocamento epistêmico que modifica profundamente a relação entre sujeito, linguagem e conhecimento. Segundo Moreira⁵ (2023), as tecnologias da informação contribuem não apenas como meios de comunicação, mas como agentes estruturantes de novas racionalidades e formas de consciência. Isso implica reconhecer que a cognição contemporânea se organiza em rede, apoiada em uma ecologia cognitiva que considera o meio técnico como parte indissociável da própria subjetividade humana.

Como uma resposta às novas exigências cognitivas do século XXI, afirma Rissatto (2021) que, com Lévy o saber deixa de estar vinculado exclusivamente a instituições formais, como universidades, passando a ser constituído em plataformas múltiplas, por meio da colaboração e da interatividade em rede. Isso exige do educador contemporâneo uma postura crítica diante das novas formas de mediação digital, com especial atenção à curadoria da informação e ao fortalecimento da autonomia dos aprendizes.

⁵ A noção de ecologia cognitiva parte do pressuposto de que os processos de pensamento e de formação da consciência não se desenvolvem de maneira isolada no sujeito, mas em interação constante com o meio técnico, simbólico e social. Nessa perspectiva, as tecnologias da informação não operam apenas como instrumentos auxiliares da cognição, mas como elementos estruturantes das racionalidades contemporâneas, influenciando modos de percepção, linguagem, memória e produção de sentido. Essa abordagem permite compreender a cognição em rede como fenômeno distribuído, no qual a subjetividade humana se constitui em articulação indissociável com os ambientes digitais. Tal leitura é desenvolvida por Najara Moreira (2023), pesquisadora brasileira que investiga o ciberespaço como ambiente epistemológico e educacional, com ênfase nas implicações das tecnologias digitais para os processos de ensino, aprendizagem e formação da consciência crítica.

2.3 O Ciberespaço como Ambiente de Transformação

O ciberespaço, tal como formulado por Lévy, não pode ser compreendido apenas como uma rede tecnológica global ou uma plataforma instrumental de troca de informações. Ele constitui um espaço simbólico, uma estrutura epistemológica e ontológica que reconfigura profundamente os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Segundo Lévy (1999):

O ciberespaço deve ser visto como um novo continente do pensamento humano, onde os modos tradicionais de conhecer são ressignificados e as relações entre sujeito, objeto e saber são profundamente alteradas. Nesse novo território simbólico, a dinâmica cognitiva não é mais limitada pelas barreiras impostas pelo espaço físico ou pelo tempo linear. Em vez disso, ela opera de maneira descentralizada, colaborativa e rizomática, permitindo que o conhecimento se transforme em um fluxo contínuo, dinâmico e interativo. Trata-se de uma nova topologia do saber, na qual cada nó da rede digital pode se conectar a qualquer outro, criando condições para uma verdadeira inteligência coletiva, ainda que permeada por desafios éticos e epistemológicos (Lévy, 1999, p. 92).

Ao tratar o ciberespaço como um território onde se desenrola uma revolução cognitiva, Lévy rompe com as abordagens reducionistas que veem a tecnologia como um mero instrumento ou suporte para práticas pré-existentes. Em vez disso, ele aponta para o ciberespaço como uma nova arena de interação, onde se redefine o próprio ato de conhecer, ensinar e aprender.

Essa transformação epistemológica está intrinsecamente ligada à natureza rizomática do ciberespaço, conceito que encontra paralelo na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (1980). Para os autores, o rizoma é uma estrutura não hierárquica, sem um centro fixo, na qual qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro ponto. Eles explicam que:

O rizoma não segue uma lógica linear ou sequencial. Ele se desenvolve de forma heterogênea, múltipla e interconectada. Diferentemente de uma árvore, que cresce a partir de um tronco central, o rizoma pode se expandir em várias direções simultaneamente, sem depender de uma estrutura hierárquica preestabelecida (Deleuze; Guattari, 1980, p. 13).

A estrutura conceitual rizomática oferece uma analogia precisa para compreender o ciberespaço como um território epistemológico. Nele, o conhecimento não é mais uma linha reta que vai do mestre ao aprendiz, mas um emaranhado de conexões, fluxos e interações que desafiam as estruturas verticais tradicionais. No ensino de filosofia, essa configuração epistemológica exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares. A filosofia, enquanto prática dialógica e reflexiva, encontra no ciberespaço um espaço fecundo para revitalizar seus métodos de ensino, mas também enfrenta desafios inéditos,

como a fragmentação das informações, a superficialidade dos debates e a proliferação de discursos desinformativos.

A filosofia, desde seus primórdios, esteve ligada ao diálogo como método para alcançar o conhecimento verdadeiro. Sócrates, por meio da maiêutica, utilizava o diálogo como instrumento para despertar no interlocutor a reflexão crítica e o autoconhecimento. Platão, por sua vez, imortalizou essa prática em seus diálogos, nos quais a verdade emergia não como um dado estático, mas como um processo dialético em constante construção. O ciberespaço, ao expandir as possibilidades de diálogo, oferece à filosofia um novo espaço para a prática dialógica. Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método* (1999), argumenta que:

A compreensão não é algo que acontece dentro do sujeito de forma isolada, mas um processo dialógico, no qual dois ou mais horizontes interpretativos se encontram, colidem e, eventualmente, se fundem em um novo horizonte compartilhado. O diálogo autêntico requer abertura, respeito mútuo e disposição para ser transformado pelo outro (Gadamer, 1999, p. 374).

No ciberespaço, essa fusão de horizontes ganha novas dimensões. Fóruns de discussão, plataformas colaborativas e redes sociais acadêmicas permitem que alunos de diferentes partes do mundo interajam, debatam e construam coletivamente o conhecimento filosófico. Contudo, essa multiplicidade de vozes e perspectivas traz consigo novos desafios. A fragmentação do diálogo, a superficialidade das interações e a polarização de discursos frequentemente ameaçam a qualidade das discussões filosóficas no ambiente digital. O papel do professor de filosofia, nesse contexto, torna-se ainda mais relevante. Ele não deve apenas introduzir os alunos ao pensamento filosófico, mas também ensinar-lhes as competências necessárias para dialogar de maneira crítica, ética e respeitosa no ciberespaço.

No contexto digital, o professor de filosofia não deve ser mais o detentor exclusivo do conhecimento, mas um mediador epistemológico, alguém que guia os alunos na construção de uma relação crítica com o saber. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, já afirmava que, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do saber. O professor não deve ser um transmissor de verdades acabadas, mas um facilitador que orienta o aluno na descoberta autônoma do conhecimento (Freire, 1996).

No ciberespaço, essa responsabilidade se amplifica. O excesso de informações, os vieses algorítmicos e a proliferação de *fake news* exigem que o professor atue como um filtro crítico, ensinando os alunos a navegar pelo oceano informacional com discernimento e responsabilidade. Essa navegação crítica inclui a capacidade de questionar fontes, identificar manipulações discursivas e conectar informações fragmentadas em estruturas coerentes de sentido. Outro conceito fundamental para compreender o ciberespaço como uma nova epistemologia é o de inteligência coletiva. Lévy define a inteligência coletiva como, uma forma

de inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real e que resulta em uma mobilização efetiva das competências individuais no contexto de um projeto coletivo (Lévy, 1999).

Tal conceito ressoa diretamente com a prática filosófica, que sempre se fundamentou no diálogo, na troca de ideias e na construção coletiva do saber. Fóruns colaborativos, plataformas de aprendizado online e redes sociais acadêmicas tornam-se ferramentas essenciais para mobilizar essa inteligência coletiva no ensino de filosofia. Contudo, é preciso garantir que essa colaboração ocorra dentro de princípios éticos e epistemológicos sólidos. A polarização de discursos, o anonimato irresponsável e a manipulação informacional representam riscos concretos para a efetividade desse processo.

A virtualização do conhecimento, outro conceito central na obra de Lévy (1999), não deve ser confundida com a desmaterialização ou superficialização do saber. O autor argumenta que virtualizar não significa dissolver, mas reorganizar o conhecimento em novos formatos, contextos e estruturas. O conhecimento virtualizado torna-se mais acessível, mais dinâmico e mais aberto à colaboração.

Esse processo exige que os alunos desenvolvam habilidades hermenêuticas, críticas e dialógicas para interagir de maneira produtiva com os conteúdos filosóficos no ambiente digital. A leitura de textos clássicos, por exemplo, pode ser complementada com vídeos explicativos, debates em fóruns virtuais e simulações éticas em ambientes interativos. Essa multiplicidade de formatos não substitui o estudo profundo e rigoroso dos textos filosóficos, mas oferece novas portas de entrada para o pensamento filosófico.

O ciberespaço, portanto, não é apenas um novo meio para o ensino de filosofia, mas um novo território epistemológico que exige uma abordagem pedagógica profundamente reflexiva. Não deve ser tratado como uma mera ferramenta, mas como um ambiente simbólico onde o conhecimento é produzido, negociado e reinterpretado continuamente. A filosofia, ao adentrar esse território, reafirma seu compromisso com o pensamento crítico, com a ética e com a construção coletiva de saberes que possam responder, de forma consciente e responsável, aos desafios do século XXI.

2.4 O Ensino de Filosofia no Contexto do Ciberespaço

O ensino de filosofia, tradicionalmente associado ao diálogo presencial, ao exame crítico de textos clássicos e à prática reflexiva, encontra-se hoje inserido em uma nova configuração: o ciberespaço. Esse ambiente digital não é apenas um espaço tecnológico, mas

um meio simbólico e comunicativo que redefine as relações humanas, a produção de conhecimento e, conseqüentemente, os processos educacionais. Lévy, um dos principais teóricos do ciberespaço e da inteligência coletiva, descreve essa transformação nesse ambiente virtual:

Não é apenas uma rede técnica de comunicação, mas uma nova dimensão de interação humana. Ele se estabelece como um meio que transcende as limitações físicas e temporais, possibilitando novas formas de produção, troca e validação do conhecimento. Nesse espaço, a inteligência coletiva se manifesta como uma construção colaborativa, onde cada indivíduo contribui para um saber compartilhado (Lévy, 1999, p. 17)

O cenário digital contemporâneo traz tantos desafios quanto possibilidades para o ensino de filosofia. A Filosofia, enquanto prática reflexiva, exige tempo, atenção, profundidade e diálogo genuíno. No entanto, o ciberespaço frequentemente opera sob a lógica da velocidade, da fragmentação e da informação efêmera, o que pode comprometer a natureza essencialmente crítica e reflexiva do fazer filosófico. Como afirma Byung-Chul Han⁶ (2019), “o excesso de informação no ambiente digital não produz conhecimento, mas sim uma espécie de ‘ruído epistemológico’”. A reflexão filosófica, por sua vez, exige um tempo que o ciberespaço frequentemente nega”.

O “ruído epistemológico” mencionado representa um desafio central para o ensino de filosofia no ciberespaço. O consumo rápido de informações, aliado à superficialidade das redes sociais, pode dificultar a construção de diálogos significativos e a leitura crítica de textos filosóficos complexos. Além disso, a pós-verdade e a disseminação de informações falsas ou distorcidas intensificam a necessidade de ensinar filosofia como um instrumento para análise crítica, discernimento e busca por conhecimento fundamentado.

Entretanto, como destacam estudos contemporâneos, o ciberespaço também pode ser um território propício à prática filosófica quando estruturado sob a lógica da colaboração. Moreira (2023) observa que as atividades educacionais mediadas por tecnologias podem promover um ensino colaborativo voltado à produção de conhecimento compartilhado, ressaltando que a inteligência coletiva potencializa a sensibilidade, a imaginação e o pensamento, elementos centrais da formação filosófica. Esse modelo pedagógico exige do

⁶ A crítica à racionalidade digital contemporânea evidencia os efeitos subjetivos produzidos por ambientes marcados pela aceleração, pela transparência excessiva e pela lógica do desempenho. Nesses contextos, a hiperconectividade tende a favorecer formas de atenção dispersa, positividade acrítica e processos de autoexploração simbólica, comprometendo a possibilidade de aprofundamento reflexivo. A experiência do conhecimento passa a organizar-se segundo dinâmicas de consumo rápido de informação, nas quais a negatividade constitutiva do pensamento crítico e a temporalidade necessária à elaboração conceitual são progressivamente esvaziadas. Tais problematizações encontram respaldo na obra de Byung-Chul Han, filósofo contemporâneo que analisa criticamente as implicações da cultura digital e do neoliberalismo sobre a subjetividade, a experiência do tempo e as condições de possibilidade do pensamento crítico.

docente uma atuação crítica e criativa diante das ferramentas digitais, em sintonia com os desafios culturais do presente.

No entanto, apesar dos desafios, o ciberespaço pode oferecer um terreno fértil para a prática filosófica, especialmente quando compreendido sob a perspectiva da inteligência coletiva. De acordo com Lévy (1999):

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Nenhuma inteligência individual pode pretender abarcar a totalidade do saber disponível. A inteligência coletiva, portanto, não é um amontoado de informações, mas um fenômeno social que emerge do compartilhamento de saberes (Lévy, 1999, p. 20)

O conceito de inteligência coletiva, nesse sentido, pode ser integrado ao ensino de filosofia no ciberespaço como uma prática pedagógica que valoriza a colaboração, a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento. Plataformas colaborativas, fóruns online e redes sociais, quando utilizados de forma adequada, podem se tornar espaços valiosos para discussões filosóficas que transcendem os limites da sala de aula tradicional. É possível criar ambientes virtuais de aprendizagem onde os alunos não são apenas consumidores de conteúdo filosófico, mas também agentes ativos na produção e disseminação desse conhecimento.

A filosofia, quando inserida no ciberespaço, tem o potencial de se conectar com o que Lévy chama de “espaço do saber compartilhado”. Nesse espaço, os limites entre professor e aluno se tornam mais fluidos, e a produção do conhecimento passa a ser coletiva. Paulo Freire (1996), ao refletir sobre a relação entre educador e educando, afirma que, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996)

Essa dinâmica dialógica proposta por Freire (1996) encontra ressonância no conceito de inteligência coletiva de Lévy. No ciberespaço, o papel do professor de filosofia não deve ser mais o de transmitir conhecimento de maneira unidirecional, mas o de mediar discussões, provocar reflexões e facilitar o acesso às ferramentas necessárias para que os estudantes possam, eles mesmos, construir conhecimento de forma autônoma.

Outro ponto relevante é a maneira como as Inteligências Artificiais (IAs) têm transformado o ensino de filosofia no ciberespaço. Ferramentas baseadas em IA, como assistentes virtuais e algoritmos de análise textual, podem auxiliar na interpretação de textos filosóficos complexos, na geração de resumos automatizados e até mesmo na simulação de

diálogos com pensadores históricos. Contudo, é importante reconhecer que as IAs também carregam limitações e vieses, como alerta Duarte⁷ (2023):

Os sistemas de Inteligência Artificial não são neutros. Eles são moldados por valores, contextos e interesses específicos. Portanto, seu uso na educação exige uma vigilância constante para que não reproduzam vieses ou comprometam a reflexão crítica dos estudantes (Duarte, 2023, p. 44).

Além disso, há um desafio ético significativo no uso de IAs no ensino de filosofia: até que ponto podemos confiar na interpretação algorítmica de conceitos filosóficos subjetivos e profundamente humanos? Essa reflexão, por si só, já constitui um tema relevante para discussão filosófica no ambiente educacional.

Nesse *lócus* filosófico, o ensino de filosofia no ciberespaço deve ser pensado de forma crítica e consciente, aproveitando as potencialidades desse ambiente sem perder de vista os desafios que ele apresenta. É preciso garantir que o diálogo filosófico mantenha sua essência reflexiva, que os estudantes desenvolvam competências críticas para navegar no vasto oceano informacional da *internet* e que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas como meios, e não como fins, no processo educativo.

Como afirma Immanuel Kant (1784):

O esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a orientação de outro. Tenha coragem de usar seu próprio entendimento! (Kant, 1784, p. 17).

O chamado kantiano ressoa de maneira significativa no contexto do ensino de Filosofia mediado pelas tecnologias digitais. Cabe aos educadores criarem ambientes que incentivem os estudantes a exercerem sua autonomia intelectual, sua capacidade crítica e sua disposição para o diálogo reflexivo. O ciberespaço, quando bem utilizado, pode ser não apenas um instrumento pedagógico, mas um território filosófico por excelência.

A investigação desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que as contribuições teóricas de Pierre Lévy constituem um referencial conceitual consistente para a análise das reconfigurações epistemológicas promovidas pela digitalização do conhecimento. Longe de se restringir a uma simples ampliação técnica da realidade, o ciberespaço configura-

⁷ A problematização contemporânea da tecnologia digital exige considerar a informação como dimensão ética e normativa da vida social, e não apenas como dado técnico ou recurso instrumental. Os sistemas informacionais e algorítmicos incorporam valores, critérios de seleção e formas de poder que incidem diretamente sobre a produção, a circulação e a legitimação do conhecimento. Nessa perspectiva, a mediação tecnológica interfere nas condições de autonomia cognitiva, na tomada de decisões e na formação da consciência crítica, tornando insustentável a ideia de neutralidade técnica abordagem essa desenvolvida no campo da filosofia da informação por Danieli Duarte, ao analisar os desafios éticos contemporâneos decorrentes da centralidade da informação e da racionalidade algorítmica nos contextos educacionais e sociais.

se como um espaço simbólico e cognitivo, no qual o saber é continuamente produzido, redistribuído, ressignificado e submetido à crítica.

Nesse novo ambiente, a noção de inteligência coletiva assume centralidade, ao indicar uma forma de cognição distribuída que rompe com os paradigmas individualistas e hierárquicos da modernidade. Trata-se de uma inteligência que emerge da interação entre múltiplos sujeitos e que pressupõe o engajamento ético, a reflexão crítica e a colaboração ativa. Essa concepção amplia as possibilidades de construção do saber filosófico e desafia os educadores a reinventarem suas práticas pedagógicas à luz das novas ecologias cognitivas.

A partir das influências de McLuhan, Deleuze, Guattari, Gadamer e Foucault, Lévy propõe uma síntese teórica que recoloca o papel da filosofia no cerne das disputas sobre o saber na contemporaneidade. A filosofia, nesse contexto, deixa de ser um saber abstrato e marginalizado, para tornar-se uma ferramenta indispensável de leitura crítica da realidade digital, das lógicas algorítmicas e dos regimes de verdade em circulação no ciberespaço.

No que se refere ao ensino de filosofia, ficou evidente que o ciberespaço impõe desafios que vão desde a superficialização da informação até a manipulação dos fluxos comunicacionais por mecanismos algorítmicos invisíveis. Entretanto, essas dificuldades não anulam as potencialidades do meio digital. Pelo contrário, convidam à reelaboração de metodologias que promovam uma educação filosófica ativa, autônoma e conectada com os dilemas éticos, culturais e epistêmicos do século XXI.

Neste sentido, este capítulo evidencia que a obra de Pierre Lévy, ao articular os conceitos de cibercultura, rizoma e inteligência coletiva, oferece uma chave interpretativa decisiva para a compreensão dos impactos das tecnologias digitais sobre a cognição humana e, sobretudo, sobre o ensino da filosofia. O ciberespaço, quando compreendido e operado criticamente, pode deixar de ser apenas um repositório de informações e tornar-se, efetivamente, uma ágora contemporânea para o exercício do pensamento filosófico.

3 INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA: DINÂMICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CURRICULARES

As transformações ocorridas nas últimas décadas no campo da educação, impulsionadas pelo advento das tecnologias digitais, culminaram na inserção de sistemas de inteligência artificial (IA) no cotidiano escolar. Esse processo não se limita à adoção de novas ferramentas didáticas, mas representa uma reconfiguração profunda nas formas de acesso ao saber, nas práticas pedagógicas e na constituição subjetiva dos aprendentes. A escola, enquanto instituição social formadora, encontra-se desafiada a responder a essa nova ecologia cognitiva, marcada por fluxos de informação mediados por algoritmos e pela progressiva automação de processos tradicionalmente humanos.

O pensamento de Pierre Lévy (1999), ao conceber o ciberespaço como um território de saber em rede, auxilia na compreensão desse novo cenário, no qual a inteligência coletiva emerge como paradigma informacional e epistemológico. As inteligências artificiais, neste contexto, não são meramente ferramentas, elas constituem sistemas que aprendem, tomam decisões e interagem com os usuários de modo personalizado, o que implica repensar o papel do professor, as formas de mediação e os próprios sentidos do processo educativo. Para Lévy (1999), a cultura digital estabelece um deslocamento do eixo do conhecimento do indivíduo isolado para a coletividade conectada, exigindo novas formas de organização do ensino.

Nesse processo de transição, o ensino de Filosofia ocupa um lugar peculiar. Por ser uma disciplina orientada à reflexão crítica, à problematização e à formação da autonomia, ela se vê tensionada pela presença de dispositivos técnicos que, por vezes, operam sob lógicas instrumentais e funcionais. Como adverte Coeckelbergh (2024), a inteligência artificial, ao automatizar escolhas e modelar comportamentos, pode obscurecer as responsabilidades humanas e diluir a dimensão ética da ação educativa. Nesse sentido, é imperioso que a Filosofia mantenha sua vocação crítica, interrogando os pressupostos e os efeitos das tecnologias no ambiente escolar.

A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um campo de formação ética, política e existencial. A esse respeito, Freire (1996) já advertia que educar é um ato político, e que neutralidade na educação é uma ilusão ideológica. Logo, a incorporação de tecnologias como a IA não pode ser compreendida apenas em termos de eficiência ou inovação, mas deve ser avaliada à luz dos valores que se deseja formar. A reflexão filosófica, nesse

contexto, cumpre papel essencial na análise das finalidades e dos meios da educação contemporânea.

Santaella (2003) ressalta que as tecnologias digitais não apenas ampliam as capacidades humanas, mas também transformam a sensibilidade, instaurando novos modos de percepção e de construção da experiência. Assim, pensar a presença das IAs nas escolas exige considerar que elas não operam de forma neutra, mas reconfiguram os modos de conhecer, de ensinar e de aprender. Tal transformação demanda uma abordagem crítica, que compreenda a técnica como instância cultural e política.

Ao mesmo tempo, o marco legal brasileiro oferece sustentação normativa para a reflexão sobre o ensino de Filosofia em contextos mediados por tecnologia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), modificada pela Lei nº 11.684/2008, determina a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) orientam que a disciplina deve promover a formação do pensamento crítico e reflexivo, bem como o exercício da cidadania. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reafirmam esse compromisso, reconhecendo a importância da Filosofia para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na mesma direção, Severino (2002) argumenta que a Filosofia no espaço escolar deve privilegiar a construção do juízo crítico e a autonomia intelectual, superando o ensino meramente doutrinário e conteudista. Essa exigência se torna ainda mais premente diante da presença de tecnologias que, embora sofisticadas, podem induzir a uma visão reducionista do saber, baseada na automatização de respostas e na fragmentação do conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, alguns autores defendem que o uso de IAs no ensino pode contribuir para a personalização da aprendizagem, o acompanhamento em tempo real e o estímulo à autonomia estudantil. No entanto, ambos reconhecem que tais benefícios só se efetivam quando as tecnologias são integradas a projetos educacionais consistentes, voltados à formação crítica e ética dos sujeitos. Não se trata de substituir o professor por máquinas, mas de repensar sua função em um cenário de mediação múltipla e interatividade ampliada.

Han (2015) adverte que a sociedade contemporânea está imersa em um regime de positividade, em que o excesso de desempenho e a transparência digital corroem as possibilidades de interioridade e reflexão. No espaço escolar, essa lógica pode comprometer a formação filosófica, caso não se adotem estratégias deliberadas de resistência crítica. Incorporar a IA ao ensino de Filosofia, nesse sentido, exige vigilância teórica e rigor ético, para que a prática educativa não se reduza a uma adaptação técnica desprovida de sentido humanista.

Ao analisar as experiências de aplicação da IA na educação, pesquisadores como Koller (2021) e Mitra (2005) indicam que, quando bem orientadas, essas tecnologias podem potencializar a participação dos estudantes e fomentar formas mais autônomas de aprendizagem. No entanto, alertam para os riscos de apropriação mercadológica da educação, em que as plataformas digitais impõem modelos padronizados de ensino, baseados em métricas e algoritmos, em detrimento do diálogo e da escuta sensível.

Diante desse cenário, propomos uma reflexão filosófico-pedagógica sobre o uso das inteligências artificiais no ensino de Filosofia. Busca-se, assim, neste capítulo, problematizar a inserção dessas tecnologias à luz dos fundamentos legais e curriculares, analisar seus impactos epistemológicos e éticos, e examinar práticas pedagógicas que apontem para uma integração crítica e criativa da IA no processo educativo. Trata-se, portanto, de uma investigação que articula os planos normativo, conceitual e metodológico, com vistas à construção de uma práxis filosófica comprometida com a emancipação do sujeito na era digital.

3.1 Horizontes Epistemológicos das Inteligências Artificiais no Ensino de Filosofia

A emergência das inteligências artificiais (IAs) como fenômeno técnico-cultural impõe à educação e, em particular, ao ensino de Filosofia, uma série de desafios e reconfigurações que ultrapassam as mudanças metodológicas e instrumentais. Trata-se de uma transformação epistêmica de larga escala, na qual os modos de produzir, distribuir, validar e acessar o conhecimento estão sendo radicalmente alterados. A escola, enquanto espaço tradicional de mediação entre o saber e o sujeito em formação, passa a conviver com novas formas de inteligibilidade, impulsionadas por algoritmos que operam com padrões, correlações e inferências automáticas.

Essas novas formas de produção de sentido não seguem os mesmos critérios epistemológicos que sustentaram a tradição filosófica ocidental. Enquanto a Filosofia se estrutura a partir da argumentação racional, da dúvida metódica, do questionamento ontológico e da construção dialógica do saber, a IA opera com base na análise estatística de grandes volumes de dados (*big data*), produzindo respostas probabilísticas, e não necessariamente reflexivas. Como observa Pierre Lévy (1999), a inteligência coletiva não anula o pensamento individual, mas redefine sua função dentro de uma ecologia cognitiva em rede.

O deslocamento promovido pela IA no campo do conhecimento não se limita à técnica. Ele atinge a estrutura epistemológica do que entendemos por aprender, compreender e julgar. A IA não apenas oferece respostas: ela cria relações de saber que escapam à experiência

subjetiva e sensível do sujeito. Ao processar informações em velocidades incomensuráveis e ao tomar decisões baseadas em padrões invisíveis ao olho humano, a IA desafia a noção clássica de conhecimento como justificação racional e consciente da crença verdadeira.

Mark Coeckelbergh (2020), ao abordar a epistemologia das inteligências artificiais, adverte que nos deparamos com um novo paradigma cognitivo, em que a confiança na experiência e na argumentação cede espaço à delegação técnica e à opacidade algorítmica. O autor afirma:

A inteligência artificial, tal como a concebemos hoje, não apenas responde a perguntas humanas. Ela redefine o campo das perguntas possíveis e molda, por sua própria arquitetura, os critérios de validação do conhecimento. Isso nos obriga a repensar não apenas o que é conhecer, mas quem pode conhecer, em que condições e sob quais mediações (Coeckelbergh, 2020, p. 87, tradução nossa).

Essas considerações ganham ainda mais relevância quando aplicadas ao ambiente escolar. O uso crescente de plataformas baseadas em IA para fins de avaliação, personalização do ensino e até substituição parcial da figura docente, configura uma nova lógica de aprendizagem: orientada por dados, por eficiência e por adaptação, em lugar de diálogo, escuta e construção coletiva do sentido. Nesse contexto, a Filosofia pode funcionar como contra dispositivo, ou como o lugar de resistência crítica a essa reorganização epistêmica.

A Filosofia tem, historicamente, assumido o papel de interrogar os pressupostos do conhecimento e as condições de sua possibilidade. Desde Platão, passando por Kant, Nietzsche, Foucault e tantos outros, a atividade filosófica sempre implicou o esforço de pensar o pensar, de questionar os modos como a verdade é construída e legitimada. A IA, ao se apresentar como produtora de respostas “eficazes”, desafia esse gesto inaugural do filosofar, ao substituir o processo pela solução, a pergunta pelo desempenho, a alteridade pela predição.

No Ensino Médio, esse desafio se traduz na forma como os estudantes compreendem o que significa saber algo. Ao utilizar IAs para produzir textos, resolver problemas, redigir redações e responder a atividades automatizadas, há o risco de que o conhecimento se converta em produto e o sujeito em mero executor de tarefas. A Filosofia, neste cenário, deve reconduzir os educandos à experiência da dúvida, do incômodo e da pergunta, aquilo que, como lembra Deleuze (1991), define o pensamento como o que é forçado a pensar.

A crítica ao tecnicismo do ensino, que vê na IA apenas uma aliada da eficiência, precisa ser confrontada com a noção de pensamento enquanto acontecimento e interrupção. Como destaca Lucia Santaella (2003), a cultura pós-humana não é marcada apenas pela presença de máquinas inteligentes, mas pela diluição dos limites entre humano e não-humano,

entre natureza e artefato, entre pensamento e cálculo. É nesse entrelaçamento que a escola deve posicionar o ensino da Filosofia como espaço de investigação sobre o próprio estatuto do humano.

O que está em jogo, portanto, não é simplesmente o uso ou não de tecnologias na escola, mas a maneira como essas tecnologias moldam as experiências cognitivas e afetivas dos estudantes. A inteligência artificial não se limita a fornecer conteúdos: ela cria novas formas de organizar a atenção, o tempo, a linguagem e o próprio corpo estudantil. Como argumenta Byung-Chul Han (2015), a sociedade digital não é apenas uma sociedade da transparência, mas da autoexploração e da positividade exaustiva, onde o sujeito se transforma em máquina de desempenho.

Diante desse contexto, a Filosofia pode operar como espaço de interrupção, como aquela que restaura o silêncio necessário ao pensamento, que resiste à velocidade da resposta e reivindica a demora da pergunta. O gesto filosófico não é compatível com a aceleração da inteligência artificial, pois supõe lentidão, escuta, erro e reaprendizagem contínua. Gilles Deleuze, ao tratar da função do pensamento, destaca que:

O pensamento não se exerce espontaneamente, mas é sempre o resultado de uma violência, de um choque, de um fora que força a pensar. É porque algo nos obriga, nos perturba, nos desconcerta, que começamos a pensar. O automatismo da opinião, da informação, da comunicação, não é pensamento, mas sua neutralização (Deleuze, 1991, p. 134).

Essa neutralização é precisamente o risco que se corre ao integrar IAs ao processo pedagógico sem mediação filosófica. Se a escola passar a funcionar como extensão de plataformas tecnológicas, orientadas por lógicas de mercado, predição e produtividade, ela deixará de ser o lugar da formação humana plena para se converter em agência de conformação funcional. A Filosofia, nesse sentido, pode e deve operar como dispositivo contra hegemônico dentro do próprio campo educacional.

A escola, no entanto, não é um espaço homogêneo nem neutro. Ela está inserida em redes de poder, cultura e mercado. A entrada das IAs nos sistemas educacionais não é apenas uma escolha técnica ou didática, é uma operação político-econômica com interesses corporativos.

Por isso, ensinar Filosofia em tempos de inteligência artificial não pode ser dissociado da crítica à lógica de plataforma. A escola precisa ajudar o estudante a perceber que os algoritmos que mediam sua aprendizagem não são neutros, e que o modo como ele é avaliado, incentivado e orientado pelas máquinas é atravessado por escolhas humanas, interesses econômicos e visões de mundo. A Filosofia oferece as ferramentas conceituais para essa desnaturalização.

Convém destacar, ainda, que a IA promove um deslocamento no papel tradicional do professor como detentor de um saber sistemático. Em ambientes mediados por tecnologia, o docente deixa de ser a única fonte de informação, mas não perde sua centralidade formativa. Seu papel se transforma em mediador crítico, aquele que ajuda a interpretar, a duvidar, a confrontar e a complexificar as respostas fornecidas por sistemas inteligentes. Nesse ponto, a Filosofia pode tornar-se a própria pedagogia do professor contemporâneo.

É necessário também considerar o impacto da IA sobre a linguagem e a escrita. A difusão de ferramentas de geração automática de textos como os modelos generativos de linguagem ameaça a singularidade da produção discente. Ensinar Filosofia neste contexto exige recuperar a escrita como exercício de pensamento, como tentativa de organizar o caos da experiência e não como simples elaboração de respostas. Como escreve Paul Ricoeur (1994), escrever é uma maneira de se demorar no sentido, de deixar-se conduzir pela alteridade do texto e pela ética do dizer.

O ensino de Filosofia pode contribuir para a criação de espaços de escuta e de escrita não produtivistas, em que o importante não é entregar a tarefa, mas experienciar a palavra, desautomatizar a linguagem e tornar o pensamento visível. A IA não precisa ser inimiga disso, ela pode inclusive ser incorporada como objeto de análise, como matéria-prima do pensamento. Mas para isso é preciso que o projeto pedagógico esteja voltado para a formação de sujeitos críticos e não apenas para a conformidade curricular.

Neste cenário, a epistemologia da escola precisa ser reinventada. As antigas dicotomias entre sujeito e objeto, natureza e cultura, teoria e prática, perdem força diante de uma realidade marcada pela complexidade. A IA é um exemplo dessa complexidade, pois ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de aprendizagem, esvazia a relação humana com o saber se não for mediada criticamente. A Filosofia pode restituir o sentido da pergunta, da contradição e da alteridade que o ambiente digital tende a sufocar.

A partir disso, torna-se evidente que os horizontes epistemológicos das IAs não devem ser abordados apenas como oportunidades didáticas, mas como provocações filosóficas. A IA não é apenas um recurso a ser aplicado no ensino da Filosofia, mas uma questão filosófica em si mesma que exige dos estudantes e professores uma postura reflexiva, ética e argumentativa. O pensamento filosófico, quando exercido com rigor e sensibilidade, permite que a escola enfrente essas novas mediações sem sucumbir à lógica do automatismo.

É por isso que o ensino da Filosofia deve ser mantido e ampliado no currículo do Ensino Médio, especialmente após a reconfiguração provocada pela Lei nº 14.945/2024. Tal legislação reafirma a necessidade de uma Formação Geral Básica que não se reduza à

instrumentalização do conhecimento. A IA pode ser uma aliada na personalização da aprendizagem, mas apenas a Filosofia poderá formar sujeitos capazes de interrogar criticamente os efeitos dessa personalização sobre o mundo, o outro e si mesmo.

Em conclusão, pensar os horizontes epistemológicos da IA no ensino da Filosofia é reconhecer que a escola não está à margem das revoluções tecnológicas, mas é um de seus territórios mais disputados. Cabe à Filosofia afirmar-se como o lugar do pensamento em meio ao ruído, como o espaço do dissenso em meio à homogeneização algorítmica, como a escuta em meio à avalanche de dados. Mais do que nunca, educar filosoficamente é recusar respostas prontas, inclusive aquelas geradas por inteligências artificiais, em nome da dignidade de perguntar.

3.2 A Inserção das Inteligências Artificiais na Educação

A sociedade contemporânea encontra-se imersa em um processo de transformações estruturais, impulsionado pelo avanço vertiginoso das tecnologias digitais e pela proliferação de sistemas computacionais cada vez mais complexos. No âmago dessas transformações, encontra-se a inteligência artificial (IA), um conjunto de técnicas e algoritmos que simulam, em certa medida, aspectos do raciocínio humano, como a capacidade de aprender com dados, tomar decisões e interagir com linguagem natural. Ao adentrar o campo educacional, a IA inaugura um novo cenário epistemológico e pedagógico, cujas implicações ainda estão em processo de compreensão e análise crítica.

É imperativo compreender que a inserção da IA nas práticas escolares não representa uma mera atualização instrumental ou um recurso a mais no repertório didático dos professores. Ela introduz uma nova gramática de mediação, baseada em lógicas algorítmicas, preditivas e adaptativas, que reformulam os modos de ensinar, aprender, avaliar e se relacionar com o conhecimento. Essa reestruturação atinge diretamente as formas de subjetivação dos estudantes, os princípios de autoridade pedagógica e as finalidades da própria escola enquanto instituição formadora.

Pierre Lévy (1999), ao propor o conceito de “inteligência coletiva”, antecipa muitas das questões que hoje se colocam no debate sobre IA e educação. Para ele, a emergência do ciberespaço marca o nascimento de uma nova ecologia cognitiva, em que o saber circula de forma distribuída, descentralizada e colaborativa. Essa concepção rompe com a noção de conhecimento como posse individual e convida à construção de espaços de aprendizagem baseados na conectividade e na coautoria. Lévy (1999) escreve:

A inteligência coletiva designa uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Essa nova forma de inteligência supõe a valorização recíproca entre os indivíduos e se realiza plenamente no ciberespaço. Este último não é apenas um suporte técnico, mas também simbólico e social, constituindo-se como o novo meio de comunicação e de produção de saberes (Lévy, 1994, p. 28-29).

A nova estruturação do conhecimento, promovida pelo ambiente digital, convoca a escola a reavaliar suas estratégias formativas e paradigmas educacionais. A centralidade do professor como detentor exclusivo do saber deve ser substituída por uma lógica em rede, em que múltiplos atores humanos e não-humanos participam da mediação pedagógica. É nesse ponto que a IA se insere, como uma instância não humana que participa do processo de construção do conhecimento, oferecendo respostas, sugerindo trilhas de estudo e avaliando desempenhos.

Entretanto, essa participação da IA no processo educativo precisa ser analisada criticamente. Como argumenta Mark Coeckelbergh (2020), as tecnologias inteligentes trazem consigo pressupostos sobre o que significa aprender, ensinar e avaliar. Ao automatizar decisões pedagógicas, elas correm o risco de reproduzir lógicas tecnocráticas, orientadas pela eficiência, pela mensuração e pelo desempenho, em detrimento da formação integral dos sujeitos. Em sua obra *AI Ethics*, o autor afirma:

Devemos compreender que a inteligência artificial aplicada à educação não é neutra nem inevitável. Ela carrega consigo modelos de aprendizagem que nem sempre correspondem aos valores democráticos ou à complexidade da formação humana. Automatizar o ensino pode implicar a redução da educação a um processo técnico, voltado para resultados padronizados, ignorando as dimensões subjetivas, éticas e críticas que a caracterizam (Coeckelbergh, 2020, p. 56-57, tradução nossa).

Ao aplicar essas considerações ao ensino de Filosofia, as tensões tornam-se ainda mais evidentes. A disciplina filosófica, por sua própria natureza, resiste a modelos padronizados de conhecimento. Ela se fundamenta na problematização, na dialética, na abertura ao inusitado e à alteridade. A IA, por sua vez, tende a operar por repetição, categorização e antecipação estatística. Há, portanto, uma distância metodológica e epistemológica entre a lógica algorítmica e o pensamento filosófico, que não pode ser ignorada no momento de planejar a inserção dessas tecnologias no currículo.

Contudo, isso não significa que a IA deva ser rejeitada pela Filosofia ou pela escola. Ao contrário, é necessário compreender, por outro lado, suas potencialidades como ferramenta de apoio à aprendizagem, desde que submetida a um projeto pedagógico crítico, que valorize a mediação humana, a escuta, o diálogo e a reflexão.

Não é a tecnologia por si só que revoluciona a escola, mas o modo como ela é inserida em um projeto pedagógico. As tecnologias digitais, incluindo as inteligências

artificiais, oferecem oportunidades para tornar a aprendizagem mais personalizada, colaborativa e significativa. Mas isso só acontece quando há intencionalidade pedagógica, planejamento e formação docente comprometida com a ética e com a autonomia dos estudantes.

A ética, aliás, é um dos eixos fundamentais da discussão sobre IA e educação. Paulo Freire (1996), ao pensar a prática docente, sublinha a indissociabilidade entre ensino, ética e política. Em sua concepção, educar é um ato eminentemente ético, pois envolve o compromisso com a autonomia do outro, com o respeito à sua singularidade e com a construção de uma sociedade mais justa. No contexto das tecnologias, essa postura ética torna-se ainda mais urgente, como vemos na seguinte passagem:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige reflexão crítica sobre a prática, exige estética e ética, exige encarnação das palavras pelo exemplo. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 25).

As plataformas baseadas em IA, quando inseridas sem critérios éticos, podem violar esse princípio fundamental da prática educativa. Além da redução do professor a um operador de sistemas, há riscos relacionados à vigilância, à coleta massiva de dados dos alunos e à padronização de processos de ensino. Byung-Chul Han (2015) analisa essas questões a partir do conceito de “psicopolítica”, um regime de controle que atua não por repressão externa, mas por meio da internalização de padrões de produtividade, desempenho e visibilidade. O autor observa:

A psicopolítica neoliberal explora a liberdade em vez de reprimi-la. As tecnologias digitais, ao promoverem transparência, conectividade e positividade, tornam os sujeitos controláveis precisamente porque se entregam voluntariamente ao sistema. A educação, nesse contexto, corre o risco de ser capturada por uma lógica de otimização e vigilância, na qual o estudante é permanentemente avaliado, monitorado e classificado (Han, 2015, p. 31-32).

Esses riscos se agravam quando não há infraestrutura adequada, formação docente sólida ou diretrizes claras para o uso pedagógico da IA. Logo, o maior desafio não está na tecnologia em si, mas nas condições de sua implementação: a IA pode promover inclusão, adaptação e diversidade na aprendizagem, mas também pode aprofundar desigualdades, se for adotada de modo improvisado ou acrítico.

No caso brasileiro, essa discussão deve estar ancorada nos marcos legais que orientam o trabalho pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012) destacam a importância da formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes, bem como

o papel da Filosofia na consolidação dessas competências. Qualquer inserção de IA nas escolas deve, portanto, respeitar esses princípios e contribuir para sua efetivação.

A IA não é um fim em si mesma, mas um meio. E, como todo meio, ela pode ser apropriada de diversas formas, a depender do projeto educativo em que está inserida. A escola precisa decidir: usará a IA para reforçar um modelo “instrucionista”, centrado na transmissão verticalizada de conteúdos e na passividade dos estudantes, ou a mobilizará como dispositivo que potencializa a escuta, a problematização e a construção coletiva do conhecimento?

Ao discutir a presença das inteligências artificiais no ambiente escolar brasileiro, não se pode negligenciar o arcabouço normativo que regula a educação nacional. A Lei nº 9.394/1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – estabelece princípios, finalidades e estruturas do sistema educacional, sendo o fundamento legal sobre o qual se assentam todas as ações pedagógicas. No que tange à formação dos sujeitos, a LDB determina que a educação deve ser orientada pelos princípios da liberdade, da solidariedade e do pleno desenvolvimento da pessoa.

Em seu art. 2º, a LDB afirma com clareza os objetivos formativos da educação, que devem guiar qualquer projeto de inovação, inclusive os que envolvem tecnologias avançadas como a IA:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O dispositivo normativo em questão não apenas orienta o uso pedagógico das tecnologias, como também estabelece os limites e finalidades de sua aplicação. A IA, para ser integrada ao currículo, precisa estar subordinada a esses objetivos humanizadores, jamais os invertendo. O risco de empregar inteligências artificiais de forma instrumentalista, apenas como mecanismos de controle, avaliação automatizada ou reforço de desigualdades, contraria diretamente esse preceito legal.

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio também possui respaldo na LDB. A Lei nº 11.684/2008, que altera o art. 36º da LDB, estabelece que Filosofia e Sociologia devem integrar o currículo obrigatório do Ensino Médio. O texto legal reconhece que a formação crítica, ética e política dos jovens depende da presença dessas disciplinas. Assim, a IA não deve substituir a Filosofia, mas pode, quando bem orientada, servir à sua prática.

No campo das orientações curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fornecem diretrizes específicas para a atuação docente e para a organização das

competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. No caso da Filosofia, os PCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2002) reconhecem a necessidade de uma prática reflexiva, dialógica e interdisciplinar. Ressalta-se a importância da formação do pensamento autônomo e da capacidade de argumentar com rigor, elementos que entram em tensão com o caráter prescritivo e estatístico das IAs. O documento afirma:

O ensino de Filosofia tem como propósito desenvolver nos alunos a capacidade de pensar por si mesmos, de argumentar com coerência, de questionar os discursos estabelecidos e de refletir criticamente sobre a realidade. É necessário criar situações de aprendizagem em que o estudante não seja mero receptor, mas sujeito ativo na construção do conhecimento (Brasil, 2002, p.18).

A integração de tecnologias inteligentes ao ensino da Filosofia deve, portanto, preservar a centralidade do estudante como agente da reflexão e da criação, nunca como passivo consumidor de conteúdos automatizados. A IA só poderá ser compatível com os princípios dos PCNs se for utilizada como instrumento de ampliação da consciência, e não como dispositivo de adestramento cognitivo.

Outro marco legal relevante é a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essa resolução aprofunda a visão formativa da educação e propõe a construção de um currículo integrado, que valorize a interdisciplinaridade e a formação ética. Em seu art. 14º, lê-se:

A organização curricular do Ensino Médio deve considerar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios educativos, articulando saberes e competências de modo a propiciar aos estudantes a compreensão crítica da realidade e a inserção ativa na vida social (Brasil, 2012).

A inserção da IA deve, portanto, ser orientada por essa articulação crítica entre tecnologia e cultura, evitando que a tecnologia seja vista como um fim em si mesma. O ensino de Filosofia, nesse contexto, é convocado a oferecer os instrumentos conceituais para que os estudantes possam interrogar a técnica em suas múltiplas dimensões – ontológica, ética, social e política.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e atualizada em 2018 (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), constitui um dos principais documentos orientadores da educação básica brasileira. Embora não tenha estabelecido a Filosofia como componente obrigatório em todos os anos do Ensino Médio, reconhece, em seus princípios formativos, a relevância de competências como o pensamento crítico, a argumentação ética e a reflexão sobre os valores que orientam a vida em sociedade. Esses eixos dialogam diretamente com a tradição filosófica, ainda que de forma transversal e não sistemática. No que se refere às competências gerais da educação básica, o texto afirma:

A educação deve assegurar aos estudantes a capacidade de: exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a Filosofia, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Em 2024, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, o cenário foi parcialmente reconfigurado, a nova legislação, ao reformular o Novo Ensino Médio, restabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Formação Geral Básica, reafirmando o papel estruturante desses saberes na formação dos estudantes e sinalizando uma retomada da centralidade da Filosofia como espaço de problematização, leitura de mundo e formação cidadã. dos estudantes, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

Essa formulação legitima o uso de tecnologias, inclusive da IA, desde que essas estejam a serviço de uma prática pedagógica investigativa, reflexiva e comprometida com a formação do pensamento autônomo. A IA deve, portanto, ser compreendida como aliada na promoção dessas competências, e não como substituta da mediação filosófica.

À luz dessas diretrizes legais, fica evidente que a incorporação da inteligência artificial à escola brasileira não pode se dar à revelia dos princípios que sustentam a educação como um direito social e como prática formadora de cidadania. A simples inserção de plataformas digitais, assistentes virtuais ou sistemas preditivos não configura, por si só, inovação educacional. Inovar é transformar a lógica da aprendizagem, resgatar a centralidade do sujeito e possibilitar o diálogo entre tradição e contemporaneidade.

A Filosofia, como instância de crítica e de escuta, está particularmente habilitada a conduzir essa reflexão. Cabe a ela investigar o estatuto epistemológico da IA, seus efeitos sobre o pensamento e seus vínculos com estruturas de poder. Integrar a IA ao ensino da Filosofia, portanto, é tarefa possível e desejável, desde que seja feita sob a vigilância da razão crítica e do compromisso ético com a emancipação humana.

3.3 Fundamentos Legais e Curriculares do Ensino de Filosofia

A presença da Filosofia no currículo da educação básica brasileira tem sido, ao longo das últimas décadas, objeto de tensões entre projetos educacionais de formação integral e iniciativas políticas orientadas por racionalidades instrumentais. A recorrente ameaça à sua permanência como disciplina obrigatória no Ensino Médio, especialmente a partir da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), acendeu o alerta entre educadores, intelectuais e instituições acadêmicas. Em meio às transformações curriculares,

torna-se imperativo reafirmar os fundamentos legais e pedagógicos que legitimam o ensino de Filosofia como dimensão essencial da formação crítica e cidadã dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, oferece a base jurídico-política para a organização do sistema educacional brasileiro. Ao definir, em seu art. 2º, que a educação tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), a LDB apresenta uma concepção formativa que articula a dimensão técnico-profissional à formação ética e política dos sujeitos. A Filosofia, por sua vocação crítica, insere-se justamente nesse cruzamento entre reflexão e ação, entre saber e cidadania.

O art. 35º da LDB, ao estabelecer as finalidades do Ensino Médio, reforça que esta etapa da educação básica deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, oportunizar a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e fortalecer os vínculos de solidariedade humana. A inclusão obrigatória da Filosofia, determinada pela Lei nº 11.684/2008, como componente curricular do Ensino Médio, inscreve-se nesse horizonte, reconhecendo sua importância para a compreensão das dimensões culturais, políticas e éticas da existência.

Embora a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio, não tenha revogado formalmente a obrigatoriedade da Filosofia, sua efetivação prática tem sido enfraquecida. A flexibilização curricular, com a implementação dos “itinerários formativos” e a ampliação da carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abriu espaço para que escolas e redes de ensino marginalizassem componentes humanísticos em nome de uma formação dita “mais conectada com o mundo do trabalho”. Como observa Gatti (2020), “a reforma reduziu o espaço das disciplinas de formação crítica e humanista, afetando diretamente a oferta da Filosofia e da Sociologia nas escolas públicas brasileiras”.

Em contrapartida, a BNCC, aprovada em 2017, propõe dez competências gerais que devem orientar a formação dos estudantes da educação básica. Entre elas, destacam-se a valorização da empatia, do diálogo e do respeito às diferenças, o desenvolvimento do pensamento crítico, científico e criativo, e o exercício da argumentação como forma de resolver conflitos e construir soluções coletivas. Esses princípios dialogam diretamente com os objetivos do ensino de Filosofia, o que legitima sua permanência como área estratégica para a formação integral.

Nesse sentido, a competência geral nº 3 da BNCC propõe:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a Filosofia, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p.9).

A diretriz em foco reconhece a pertinência da Filosofia como forma de pensar e agir no mundo, legitimando seu papel na mediação crítica entre conhecimento e técnica, especialmente em contextos marcados pela presença crescente da inteligência artificial e das tecnologias digitais na escola.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), afirma que o currículo deve ser concebido como um processo integrado e flexível, comprometido com o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas. O documento enfatiza a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, exigindo que os conteúdos escolares estejam articulados a projetos formativos mais amplos. Conforme o art.14º da referida resolução:

A organização curricular do Ensino Médio deve considerar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios educativos, articulando saberes e competências de modo a propiciar aos estudantes a compreensão crítica da realidade e a inserção ativa na vida social (Brasil, 2012)

Essa formulação oferece sustentação normativa para a abordagem filosófica da tecnologia na escola, incluindo o uso de recursos baseados em IA. A Filosofia, nesse contexto, não deve ser apenas uma disciplina de conteúdo, mas um campo epistemológico que problematiza as condições de possibilidade do saber e os dispositivos de poder que regulam a produção da verdade no mundo contemporâneo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, embora anteriores à BNCC, continuam sendo referência valiosa para o trabalho filosófico na escola. O documento propõe que a Filosofia estimule a capacidade de argumentação, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o reconhecimento das múltiplas tradições de pensamento que constituem a cultura ocidental e não ocidental. Os PCNs estabelecem que:

A Filosofia possibilita ao aluno pensar por si mesmo, identificar problemas, elaborar hipóteses, construir argumentos e adotar atitudes éticas diante das diversas situações da vida social. Seu ensino deve fomentar a problematização do conhecimento e da realidade, incentivando o diálogo, a escuta e a desconstrução de verdades naturalizadas (Brasil, 2002, p.18).

Ao se confrontar com dispositivos algorítmicos que categorizam, predizem e automatizam comportamentos, a Filosofia escolar se reafirma como espaço de resistência reflexiva, de valorização da singularidade e de cultivo da linguagem como instrumento de emancipação.

No entanto, para que essa proposta se efetive, é necessário que o ensino de Filosofia esteja resguardado por condições materiais e simbólicas adequadas. O Novo Ensino Médio, ao

ênfatizar a flexibilização curricular e a centralidade dos itinerários formativos, cria brechas para que conteúdos como Filosofia sejam reduzidos, fragmentados ou substituídos por projetos com pouca densidade conceitual. Essa prática, ainda que legalmente permitida pela interpretação de uma Base Comum “mínima”, fere os princípios históricos da formação filosófica.

É preciso, portanto, compreender que os fundamentos legais do ensino de Filosofia não se esgotam na prescrição disciplinar. Eles se articulam a uma concepção de educação como prática da liberdade, como propunha Freire (1996), para quem ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo e o compromisso ético com o outro. Para ele:

A formação crítica não é um adorno ou um luxo do pensamento. Ela é uma exigência ontológica da existência humana enquanto práxis, enquanto possibilidade de ser mais. Não há neutralidade na educação, pois toda prática educativa é uma opção por determinados valores (Freire, 1996, p. 22).

Assim, o ensino de Filosofia, legitimado pela LDB, PCNs, DCNs e BNCC, não pode ser tratado como um apêndice do currículo. Ele constitui o núcleo problematizador das finalidades da escola, da legitimidade do saber e da historicidade das práticas educativas. Em tempos de crescimento da tecnocracia, da vigilância algorítmica e da pedagogia da eficiência, o pensamento filosófico se revela mais urgente do que nunca.

Ao trabalhar com os estudantes temas como autonomia, justiça, verdade, identidade, diferença e responsabilidade, a Filosofia atua sobre os elementos estruturantes da experiência ética e política. Ao incluir a inteligência artificial como objeto de reflexão e como ferramenta pedagógica crítica, ela potencializa sua vocação como espaço de análise do tempo presente. Nesse sentido, sua presença no Novo Ensino Médio deve ser ampliada, não retraída.

A implementação do Novo Ensino Médio, ao ampliar a carga horária da Formação Geral Básica e introduzir os itinerários formativos, alterou substancialmente a distribuição de tempo e espaço no currículo escolar. Com isso, muitas redes estaduais optaram por reduzir a carga horária dedicada às disciplinas de Filosofia e Sociologia ou mesmo por inseri-las em componentes transversais de caráter difuso. Essa reconfiguração ameaça o que Paulo Freire chamaria de “espírito ético do ensino”, pois despotencializa o espaço de reflexão crítica no currículo em nome de uma formação voltada para a empregabilidade e a competência operacional.

Tal panorama demanda um retorno aos fundamentos legais que legitimam o lugar da Filosofia na educação básica. A Constituição Federal de 1988, no art. 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O pleno desenvolvimento da pessoa

inclui, inegavelmente, o cultivo da capacidade de pensar, de julgar, de dialogar competências centrais do fazer filosófico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmam essa perspectiva ao considerar a Filosofia um eixo articulador da reflexão ética sobre o conhecimento, o trabalho, a política e a cultura. O documento orienta que a Filosofia seja trabalhada não apenas como conteúdo, mas como forma de questionar o próprio processo educativo. Em tempos de crescente tecnificação da escola, em que sistemas de inteligência artificial são utilizados para avaliar, classificar e até substituir certas funções do professor, é necessário, mais do que nunca, ativar os recursos conceituais da Filosofia para indagar: a quem servem essas tecnologias? Que concepção de ser humano está sendo promovida?

O uso da IA na educação não pode ocorrer à revelia do projeto político-pedagógico da escola. Como alerta Severino (2011), a prática pedagógica não se restringe a métodos e técnicas, ela é, antes, a expressão de um posicionamento filosófico sobre o sentido da educação. Nessa lógica, o ensino de Filosofia opera como instância de vigilância crítica sobre as finalidades das tecnologias, não permitindo que estas se imponham como fins em si mesmas, mas submetendo-as ao crivo ético do pensamento.

É nesse ponto que se evidencia o papel estruturante da Filosofia no currículo. Ao promover a análise dos fundamentos da linguagem, da moral, da ciência e da política, ela permite que os estudantes compreendam os elementos que estruturam suas experiências no mundo digital. Isso é particularmente urgente diante de práticas escolares que naturalizam a presença de algoritmos, sistemas adaptativos e plataformas de ensino-aprendizagem, muitas vezes sem considerar seus impactos simbólicos e culturais.

Nesse contexto, a própria noção de “competência” ganha uma dimensão filosófica. A BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana. Ora, se as competências não são meramente operacionais, mas éticas e relacionais, então a Filosofia é condição de possibilidade para seu desenvolvimento. Como lembra Chauí (2000, p. 15), “a filosofia é o exercício sistemático da suspeita sobre as certezas que nos constituem, é a capacidade de perguntar ‘por quê?’ e ‘para quê?’ quando tudo nos empurra para o ‘como fazer?’”.

Além disso, a Filosofia pode oferecer as bases para uma análise crítica das promessas tecnológicas associadas à inteligência artificial. A tecnocracia educacional marcada por discursos de inovação, eficiência e personalização tende a reduzir o processo educativo a mecanismos de entrada e saída, de *input* e *output*, apagando a complexidade da relação pedagógica. Segundo Coeckelbergh (2020), a educação não pode ser reduzida a um processo

automatizado, ela é uma relação, uma abertura ao outro, um encontro com a alteridade que escapa aos cálculos do algoritmo.

Nesse cenário, é fundamental que os docentes de Filosofia estejam familiarizados não apenas com os conteúdos canônicos da disciplina, mas também com as epistemologias da tecnologia, com a ética da informação e com os debates contemporâneos sobre inteligência artificial e sociedade. Essa ampliação do repertório filosófico é uma exigência do tempo presente, não uma concessão à moda. Para Pierre Lévy (1999), o ciberespaço não é apenas um instrumento, mas um novo continente simbólico que exige novas formas de pensamento e de educação.

A legislação educacional brasileira não impede essa ampliação. Ao contrário, ao promover uma concepção de educação integral, baseada na formação ética, estética, política e científica do sujeito, os documentos normativos autorizam e até exigem que a Filosofia dialogue com as novas tecnologias. Isso pode se dar de maneira crítica, propondo a análise de temas como a lógica dos algoritmos, a privacidade de dados, o poder das plataformas, o trabalho no capitalismo digital, entre outros.

No entanto, é preciso que essa integração seja pautada por uma visão filosófica da técnica. Como nos alerta Heidegger (2002), o problema da técnica não é técnico, mas ontológico, não se trata de saber como a técnica funciona, mas de que maneira ela define a compreensão do ser na modernidade. A Filosofia escolar pode, nesse sentido, contribuir para que os estudantes não se tornem meros consumidores ou operadores de tecnologia, mas sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente no mundo em que vivem.

Cabe reconhecer que o ensino de Filosofia, ainda que constantemente tensionado por reformas e retrocessos, permanece amparado por um conjunto robusto de fundamentos legais e epistemológicos. Seu lugar no Novo Ensino Médio deve ser defendido não apenas por sua tradição histórica, mas por sua atualidade inegável diante dos desafios da sociedade digital. Integrar a inteligência artificial à escola, sem submeter seu uso à crítica filosófica, é ceder à tecnocracia e trair os princípios da educação pública e democrática.

Diante da conjuntura de desmonte das humanidades no Ensino Médio brasileiro, marcada pelas reformas promovidas pela Lei nº 13.415/2017, tornou-se evidente a necessidade de uma revisão crítica do modelo educacional que, sob o pretexto da flexibilidade e da empregabilidade, comprometeu o acesso equitativo ao conhecimento filosófico. A exclusão silenciosa da Filosofia de muitas matrizes curriculares, justificada pela autonomia dos itinerários formativos, gerou forte reação da comunidade acadêmica, de docentes da educação básica e de organizações da sociedade civil. Esse movimento culminou em um processo

legislativo que, após amplo debate, resultou na promulgação da Lei nº 14.945/2024, cuja intenção é precisamente reequilibrar o currículo escolar, resgatando o compromisso com a formação crítica, plural e democrática. É à luz dessa nova legislação que se deve repensar o lugar da Filosofia no Ensino Médio, não apenas como disciplina, mas como espaço de mediação entre saber, técnica e cidadania.

A promulgação da Lei nº 14.945/2024 representa uma virada paradigmática nas políticas educacionais do país. Após anos de críticas ao modelo imposto pela Lei nº 13.415/2017, a nova legislação surge como resposta política e pedagógica às desigualdades geradas pela reforma anterior. Ao garantir novamente a presença obrigatória da Filosofia no currículo do Ensino Médio, o texto legal reafirma a relevância do pensamento crítico como um direito formativo inalienável, e não como uma opção suplementar a ser escolhida conforme os itinerários formativos das escolas.

Em seu artigo 1º, a nova legislação modifica o artigo 36 da LDB para estabelecer de forma inequívoca que a Formação Geral Básica deve garantir a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, integrando-as de maneira obrigatória, e não facultativa. O parágrafo único do novo artigo 36-C deixa clara essa intenção:

As disciplinas de Filosofia e de Sociologia devem estar obrigatoriamente incluídas na Formação Geral Básica do currículo do Ensino Médio, com carga horária definida pelas diretrizes curriculares nacionais e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024).

Essa cláusula jurídica impõe limites importantes à lógica da flexibilização curricular, que vinha sendo utilizada para justificar a supressão de disciplinas formadoras em nome da autonomia escolar. Embora a autonomia de organização pedagógica continue sendo reconhecida, ela passa a ser tensionada por uma exigência legal que protege o direito dos estudantes ao acesso à reflexão filosófica. Como salienta Saviani (2009), a obrigatoriedade legal da Filosofia não é uma imposição de conteúdo, mas o reconhecimento de uma condição formativa essencial à constituição do sujeito político.

A reintegração da Filosofia à estrutura obrigatória do Ensino Médio carrega implicações mais amplas do que se supõe. Em tempos marcados pela presença crescente da tecnologia digital na vida escolar, especialmente da inteligência artificial, a Filosofia emerge como a única disciplina curricular cujo objeto é precisamente a interrogação dos fundamentos: do conhecimento, da linguagem, da ética, da política e da técnica. A presença da IA nos processos educacionais como tutores digitais, assistentes de escrita, avaliadores automáticos e sistemas de aprendizagem adaptativa deve ser analisada sob a luz desses fundamentos, sob pena de sua naturalização acrítica no ambiente escolar.

Nesse sentido, a nova legislação reequilibra as balanças entre a formação técnica e a formação cidadã. Em sua exposição de motivos, o Projeto de Lei que deu origem à Lei nº 14.945/2024 afirma que:

A proposta visa garantir que todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua rede de ensino ou localização geográfica, tenham acesso ao conjunto de saberes humanísticos, científicos e filosóficos necessários à vida democrática. O direito à formação crítica, à leitura ética da realidade e à análise argumentativa dos discursos é condição de cidadania plena (Brasil, 2024, Exposição de Motivos).

Este trecho explicita que o retorno da obrigatoriedade da Filosofia não se deve apenas à pressão de setores acadêmicos, mas à percepção de que a ausência dessa disciplina compromete valores constitucionais, como a liberdade de pensamento, o pluralismo de ideias e a igualdade de acesso ao conhecimento.

A Lei nº 14.945/2024 estabelece, ainda, que as diretrizes nacionais destinadas à implementação do novo modelo de Ensino Médio deverão ser revisadas em conformidade com a nova exigência.

Isso inclui a elaboração de novos referenciais curriculares, programas de formação docente e políticas públicas que assegurem a presença efetiva da Filosofia nas escolas. Não basta que a Filosofia seja obrigatória no texto da lei, é preciso garantir sua implementação material e simbólica como espaço de resistência e de invenção do pensar.

Nesse contexto, a articulação entre a Filosofia e a inteligência artificial no Ensino Médio deve assumir uma nova significação. A IA, ao ser integrada ao cotidiano escolar, precisa ser tematizada filosoficamente. Questões como a desinformação algorítmica, o controle digital, o viés dos dados, a privacidade e o impacto das tecnologias sobre a subjetividade humana não podem ser respondidas apenas com instruções técnicas. São questões que envolvem valores, sentidos, interpretações em suma, envolvem juízos que exigem formação filosófica.

A nova lei abre, portanto, uma possibilidade fecunda: inserir a IA como objeto de reflexão no ensino de Filosofia, estabelecendo pontes entre as tradições filosóficas e os desafios do presente digital. Para isso, é necessário um compromisso pedagógico com a formação docente, com a produção de materiais didáticos adequados e com a valorização das práticas pedagógicas interdisciplinares. A Filosofia pode e deve ser o ponto de encontro entre o saber técnico e a crítica humanista, entre o algoritmo e o argumento, entre o dado e o sentido.

A leitura crítica do conjunto de dispositivos normativos que orientam a educação básica no Brasil revela que o ensino de Filosofia não é um elemento acessório, mas uma exigência estrutural da formação humana em sua integralidade. A LDB, os PCNs, as DCNs, a BNCC e, mais recentemente, a Lei nº 14.945/2024, convergem para afirmar que o processo educativo deve promover não apenas a aquisição de conteúdos, mas sobretudo a formação de

sujeitos autônomos, reflexivos e politicamente conscientes. A Filosofia, nesse contexto, não deve ser apenas uma disciplina, mas pode ser a salvaguarda do pensamento diante da instrumentalização tecnocrática do saber.

O retorno da obrigatoriedade da Filosofia na Formação Geral Básica do Ensino Médio, consolidado pela Lei nº 14.945/2024, representa uma vitória do pensamento crítico sobre os imperativos da racionalidade gerencial. Mais do que um ajuste legal, trata-se de uma reposição simbólica da Filosofia como instância de escuta, de mediação e de resistência à reificação da educação. Seu papel torna-se ainda mais relevante em tempos de algoritmização da experiência, em que a inteligência artificial promete soluções rápidas para problemas complexos, mas frequentemente desconsidera os dilemas éticos, existenciais e políticos que atravessam a formação juvenil.

Ao garantir o lugar da Filosofia no currículo, o ordenamento jurídico brasileiro oferece as condições para que essa disciplina dialogue criticamente com as transformações tecnológicas em curso, problematizando os fundamentos da técnica, da linguagem, da subjetividade e da vida em comum. Cabe agora à escola e aos educadores sustentar esse espaço com densidade conceitual, abertura dialógica e coragem pedagógica. A presença da Filosofia no Novo Ensino Médio não deve ser apenas assegurada, deve ser reinventada à altura do tempo histórico que nos desafia a pensar, a resistir e a educar, ainda que o ambiente social seja muito hostil a isso.

3.4 Desafios Éticos, Técnicos e Metodológicos no Uso de IAs

A inserção das inteligências artificiais (IAs) no contexto educacional, ainda que marcada por promessas de inovação e personalização da aprendizagem, traz consigo uma série de desafios que extrapolam os aspectos operacionais e tecnológicos. Quando o foco é o ensino de Filosofia, essas questões tornam-se ainda mais agudas, pois tocam diretamente os princípios fundantes do filosofar: a autonomia do sujeito, a construção argumentativa do saber e a crítica aos sistemas de poder e verdade. O uso de IAs, portanto, precisa ser analisado não apenas por sua utilidade, mas também pelos seus efeitos éticos, epistemológicos e pedagógicos.

Um dos primeiros desafios éticos diz respeito à neutralidade aparente dos sistemas de inteligência artificial. Muito embora esses dispositivos operem com base em algoritmos matemáticos, sua lógica de funcionamento é determinada por decisões humanas, por dados históricos carregados de viés, e por estruturas de poder invisibilizadas no código.

Esse problema se agrava quando os sistemas algorítmicos são utilizados para avaliação de desempenho discente, recomendação de conteúdos ou diagnósticos de aprendizagem. Nesses casos, o risco é que a IA reforce estereótipos sociais, culturais e raciais já existentes, produzindo “perfis educacionais” baseados mais em probabilidades estatísticas do que em trajetórias singulares. O sujeito é reduzido a um conjunto de dados, perdendo sua densidade existencial e sua singularidade.

No campo da Filosofia, onde o processo de aprendizagem é fortemente dependente da escuta, da elaboração conceitual e da abertura ao inesperado, essa lógica preditiva entra em conflito com os objetivos pedagógicos. O saber filosófico não se reduz a habilidades mensuráveis. Ele se constitui em uma experiência de linguagem, de alteridade e de historicidade. Como adverte Freire (1996), “não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A meu ver, tal dinâmica relacional não pode ser captada por algoritmos.

Outro ponto crucial diz respeito à questão da privacidade e da coleta massiva de dados dos estudantes. Muitas plataformas baseadas em IA armazenam informações sensíveis, como padrões de comportamento, desempenho em tarefas, preferências cognitivas e até indicadores emocionais. Essas informações, quando utilizadas sem consentimento claro e informado, violam o direito à privacidade e transformam a escola em um espaço de vigilância contínua.

Segundo Byung-Chul Han (2015), a sociedade contemporânea vive sob um regime de “psicopolítica digital”, em que os sujeitos são conduzidos à autoexploração, monitorados por sistemas que capturam seus dados em nome da transparência e da eficiência. Para ele:

O que caracteriza a psicopolítica digital é o fato de que ela opera sob o signo da liberdade. Os indivíduos acreditam estar agindo livremente quando, na verdade, estão respondendo a comandos invisíveis, moldados por algoritmos que conhecem seus desejos antes que eles mesmos os conheçam (Han, 2015, p. 34).

A escola, nesse contexto, corre o risco de transformar-se em um laboratório algorítmico, no qual os estudantes são permanentemente analisados, categorizados e otimizados. O ensino de Filosofia, que tem como um de seus fundamentos a formação da consciência crítica e da autonomia, A meu ver, deve resistir a esse processo de padronização subjetiva, criando espaços de desaceleração, escuta e reflexão.

No plano técnico, é preciso considerar as limitações das próprias inteligências artificiais no que se refere à linguagem filosófica. A IA é, por natureza, literal e probabilística. Ela reconhece padrões, mas não interpreta contextos com densidade ontológica ou hermenêutica. Isso significa que, embora possa gerar textos coerentes, dificilmente ela alcança

o nível de ambiguidade produtiva, de tensão conceitual e de criatividade radical que caracteriza o discurso filosófico.

Esse limite técnico se manifesta, por exemplo, na geração automatizada de redações ou respostas filosóficas. Ainda que bem estruturados, esses textos tendem a repetir fórmulas consagradas, a evitar o paradoxo e a suprimir o conflito, elementos constitutivos da filosofia como atividade do pensamento.

Acresce observar que o uso pedagógico de IAs demanda um conjunto de competências técnicas e éticas que, em grande medida, ainda não integra a formação inicial ou continuada dos professores. A ausência de políticas públicas que orientem, regulem e capacitem os docentes para a utilização crítica dessas tecnologias no ambiente escolar agrava ainda mais esse cenário. Muitos professores são levados a adotar tecnologias por pressão institucional, sem qualquer respaldo teórico-metodológico.

A prática docente na Filosofia, por sua vez, pressupõe mediação crítica, sensibilidade interpretativa e abertura ao imprevisível. A introdução de sistemas tecnológicos sem debate epistemológico e ético empobrece essa prática, reduzindo-a à execução de tarefas impostas por plataformas digitais. Como escreve Gadamer (2000), a compreensão não é um ato mecânico, mas um evento de fusão de horizontes, em que o outro se apresenta como interlocutor e não como objeto de análise.

Do ponto de vista metodológico, a presença da IA na sala de aula demanda uma reconfiguração do planejamento pedagógico. É necessário pensar em estratégias que integrem o uso de tecnologias sem abdicar da escuta dialógica, da problematização e da coautoria. O ensino filosófico, nesse aspecto, deve, de acordo com a posição que defendo, propor uma pedagogia crítica das tecnologias, incorporando a IA como objeto de reflexão, e não apenas como ferramenta.

Para isso, é fundamental que a Filosofia seja pensada não como saber puramente teórico, mas como prática situada, enraizada nas experiências concretas dos estudantes e aberta às mediações tecnológicas do presente. A IA pode ser estudada como forma de racionalidade técnica, como máquina de controle, como fenômeno cultural e como objeto de disputas políticas. A pedagogia filosófica, então, deve ampliar-se, tornando-se análise das condições históricas da própria escola contemporânea.

A urgência dessa abordagem se intensifica quando se considera que muitas IAs operam com lógicas proprietárias, ou seja, são desenvolvidas por grandes corporações com fins comerciais, o que compromete a soberania pedagógica das escolas. Como aponta Van Dijck

(2018), as plataformas digitais privatizam o espaço público, controlando a infraestrutura da comunicação e influenciando as normas que orientam o comportamento educacional.

A conjuntura descrita impõe a necessidade de formulação de políticas públicas que regulamentem o uso de inteligências artificiais no campo educacional, assegurando a proteção de dados, a transparência algorítmica e o protagonismo dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. A Filosofia pode contribuir com essa formulação, oferecendo marcos conceituais e categorias analíticas que permitam pensar criticamente os dispositivos técnicos.

Diante desse quadro, impõe-se a superação tanto do tecnofetichismo quanto da tecnofobia. A inteligência artificial, a meu ver, não deve ser mitificada como solução universal para os desafios educacionais, tampouco demonizada como ameaça intransponível. O que se requer é uma abordagem filosófica e pedagógica capaz de situar a IA em sua ambivalência constitutiva simultaneamente como potencialidade e risco, como instrumento de mediação e expressão ideológica.

A crítica ao uso desregulado de IAs na educação também precisa considerar os efeitos subjetivos desses dispositivos sobre os estudantes. Quando algoritmos passam a definir trajetórias de aprendizagem, recomendar conteúdos e sugerir comportamentos, ocorre um deslocamento da autonomia para a automatização. Essa dinâmica compromete um dos pilares da educação filosófica: a constituição de sujeitos capazes de julgar, escolher e deliberar com base em critérios próprios. Em vez disso, forma-se um sujeito adaptativo, treinado para responder a comandos invisíveis.

Como observa Han (2019), a lógica algorítmica desloca a experiência humana para um regime de dados e desempenho:

Hoje, estamos diante de uma mutação antropológica. O homem deixa de ser sujeito e se torna um projeto. Em vez de se relacionar com o outro como alteridade, ele se converte em espelho de si mesmo, multiplicado pelas plataformas digitais. A liberdade é convertida em obrigação de sucesso, e a transparência é a nova forma de dominação (Han, 2019, p. 41).

No ambiente escolar, essa mutação produz um estudante moldado pela responsividade: responde rápido, entrega tarefas, simula engajamento. Contudo, essa performance oculta um esvaziamento da experiência formativa, uma perda da interioridade, da dúvida e da escuta. A Filosofia pode reabrir esse espaço da interioridade, propondo pausas, desvios, contradições ou seja, tudo o que o algoritmo tenta evitar.

Outro ponto fundamental é o controle da infraestrutura tecnológica por empresas privadas. Grande parte das plataformas educacionais com recursos de IA é desenvolvida e gerida por conglomerados transnacionais que operam com fins lucrativos. Isso cria uma dependência institucional da escola em relação a ferramentas cuja lógica é determinada fora do

campo educacional. A prática pedagógica, nesse cenário, corre o risco de tornar-se extensão da plataforma.

Van Dijck e Poell⁸ (2018) denunciam essa captura da educação pelo capitalismo de plataforma:

As plataformas não são apenas intermediárias neutras. Elas estruturam as relações sociais, definem os fluxos de informação e impõem regras invisíveis que moldam o comportamento dos usuários. No campo educacional, isso significa que os valores pedagógicos são frequentemente subordinados aos imperativos comerciais, colocando em risco a autonomia institucional e a pluralidade epistemológica (Van Dijck, Poell, 2018, p. 122, tradução nossa).

Esse alerta é especialmente relevante no ensino da Filosofia, cuja essência é o exercício da liberdade e da pluralidade interpretativa. Quando o conteúdo filosófico passa a ser filtrado por mecanismos de ranqueamento, recomendação e visualização orientada por engajamento, há uma distorção da experiência do pensamento. O desafio pedagógico, então, é desnaturalizar essas lógicas, problematizá-las em sala de aula, e construir uma pedagogia da desconfiança epistemológica.

A formação docente, por sua vez, enfrenta obstáculos tanto estruturais quanto simbólicos. Em geral, os cursos de licenciatura em Filosofia não contemplam a discussão sobre tecnologias digitais e suas implicações epistemológicas. Isso gera uma lacuna entre a formação teórica do professor e as demandas do cotidiano escolar.

Tal perspectiva exige que o ensino de Filosofia se reinvente como prática de leitura crítica das tecnologias. Não basta usá-las: é preciso tematizá-las, interrogá-las, historicizá-las. O pensamento filosófico, a meu ver, pode revelar os não-ditos da IA, seus pressupostos antropológicos, suas finalidades implícitas e suas contradições éticas. Ao fazer isso, a Filosofia preserva sua relevância no coração da escola contemporânea.

Entre os desafios metodológicos, destaca-se a necessidade de criar ambientes pedagógicos que favoreçam a reflexão sobre a técnica sem cair na abstração. Trabalhar com projetos interdisciplinares, estudos de caso, análise de filmes, discussão de textos jornalísticos e simulações éticas são caminhos possíveis para inserir a IA como objeto de problematização

⁸ A crítica ao capitalismo de plataforma parte da compreensão de que as plataformas digitais operam como infraestruturas sociotécnicas dotadas de poder normativo, capazes de reorganizar práticas sociais, fluxos informacionais e regimes de visibilidade. No campo educacional, essa lógica implica a subordinação progressiva de valores pedagógicos como autonomia institucional, pluralidade epistemológica e formação crítica a métricas de desempenho, engajamento e rentabilidade. Essa análise é desenvolvida por José Van Dijck e Thomas Poell, pesquisadores de referência nos estudos críticos sobre plataformas digitais, que investigam como a arquitetura algorítmica e os modelos econômicos das plataformas moldam comportamentos, decisões institucionais e processos formativos, comprometendo a autonomia educacional e reconfigurando as condições de produção do conhecimento.

filosófica no Ensino Médio. A Filosofia, nesse sentido, deixa de ser apenas transmissora de doutrinas e torna-se laboratório de análise do presente.

A articulação entre teoria e prática também deve ser repensada. A IA pode ser utilizada para dinamizar o ensino filosófico, desde que não substitua o debate, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento. Por exemplo, *chatbots*⁹ podem ser empregados como interlocutores simulados em dilemas éticos, sistemas adaptativos podem ajudar na leitura de autores complexos, desde que sua mediação não seja autoritária. O critério sempre deve ser: a IA está ampliando a capacidade de pensar ou está bloqueando a experiência do pensamento?

Diante das implicações éticas que atravessam o uso de inteligências artificiais na educação, torna-se imprescindível reafirmar o princípio que sustenta toda prática formadora: a dignidade do sujeito. A IA não deve ser instrumentalizada para vigiar, punir, normalizar ou excluir. A escola precisa preservar-se como espaço de alteridade, acolhimento e invenção. A Filosofia, nesse horizonte, pode novamente exercer sua função estruturante, não apenas como saber que interpreta o mundo, mas como prática transformadora fundada na escuta do outro.

3.5 Experiências e Práticas Inovadoras com IAs no Ensino Médio

Nas últimas décadas, a integração de tecnologias digitais no campo educacional passou de um experimento periférico a uma realidade estrutural, remodelando práticas de ensino, organização curricular e modos de aprendizagem. Entre essas tecnologias, as inteligências artificiais (IAs) ocupam lugar de destaque por sua capacidade de personalização do ensino, análise de dados educacionais em larga escala e geração automática de conteúdos. No entanto, no campo do ensino de Filosofia, marcado por sua tradição crítica, reflexiva e dialógica, a incorporação de IAs demanda uma análise específica de suas possibilidades e limites, sobretudo quando aplicada ao Ensino Médio.

Diversas experiências no cenário internacional vêm demonstrando que o uso pedagógico da IA pode contribuir significativamente para o engajamento e a autonomia dos estudantes, desde que orientado por uma perspectiva crítica. Um dos casos mais emblemáticos é o do pesquisador indiano Sugata Mitra, com seu projeto “*Hole in the Wall*”, iniciado no final dos anos 1990. Mitra instalou computadores em muros de escolas públicas em áreas de vulnerabilidade social, sem nenhum tipo de instrução. O que observou foi surpreendente: as

⁹ *Chatbots* são programas computacionais baseados em inteligência artificial capazes de simular interações humanas por meio da linguagem natural, geralmente em forma de texto ou voz, comumente utilizados em ambientes virtuais para fins de informação, suporte, ensino ou entretenimento.

crianças aprenderam a utilizar os sistemas por conta própria, desenvolvendo processos de aprendizagem auto-organizada.

Em seus estudos, Mitra (2005) defende que:

A aprendizagem não precisa estar sempre ancorada na figura do especialista. Crianças, quando motivadas, são capazes de se auto-organizar em torno de um problema, utilizando os recursos disponíveis — inclusive tecnológicos — para solucioná-lo. A inteligência artificial, nesse sentido, pode funcionar como uma extensão da curiosidade e da colaboração (Mitra, 2005, p. 92, tradução nossa).

Embora o contexto indiano e o foco de Mitra estejam mais próximos da alfabetização digital, suas implicações para o ensino de Filosofia no Ensino Médio podem ser relevantes. A IA pode ser mobilizada como ferramenta para suscitar perguntas, simular dilemas morais, provocar reações críticas e organizar debates, desde que essa mediação não suprima a autonomia interpretativa do estudante, nem substitua a mediação humana com densidade filosófica.

Outro exemplo relevante é o da pesquisadora e empreendedora educacional Daphne Koller, cofundadora da plataforma Coursera. Koller defende que os sistemas baseados em IA podem democratizar o acesso ao ensino superior e promover experiências de aprendizagem personalizadas, adaptando-se ao ritmo e estilo de cada estudante. Em sua palestra no TED¹⁰ (2012), ela afirmou:

As tecnologias digitais nos permitem personalizar a educação de forma que jamais foi possível na sala de aula tradicional. O aprendizado pode acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar, e com base no histórico único de cada aluno. A IA é, potencialmente, a maior ferramenta de inclusão educacional que já tivemos (Koller, 2012).

Contudo, no campo da Filosofia, o desafio é maior: como preservar o caráter problematizador do saber filosófico em plataformas que, por definição, tendem a organizar o conhecimento de modo linear, modular e previsível? A resposta passa por uma concepção de IA como objeto de ensino, e não apenas como instrumento pedagógico. Ou seja, ao invés de apenas utilizar a IA para ensinar Filosofia, é preciso também ensinar Filosofia sobre a IA.

No contexto brasileiro, uma iniciativa relevante que articula filosofia, ética e inteligência artificial é o projeto “*Understanding Artificial Intelligence*”¹¹, desenvolvido por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP). A proposta busca compreender

¹⁰ TED (Technology, Entertainment, Design) é uma organização sem fins lucrativos dedicada à disseminação de ideias inovadoras por meio de palestras curtas e acessíveis, conhecidas como TED Talks, que reúnem pesquisadores, pensadores e profissionais de diversas áreas. As conferências do TED tornaram-se referência global em divulgação científica e educacional.

¹¹ O projeto “*Understanding Artificial Intelligence*” foi criado em 2022 no âmbito da USP e congrega mais de 40 pesquisadores com o objetivo de fomentar debates públicos e acadêmicos sobre os desafios e sentidos da inteligência artificial no Brasil. Mais informações disponíveis em: <https://jornal.usp.br/artigos/projeto-understanding-artificial-intelligence-celebra-um-ano-de-existencia>.

criticamente as múltiplas dimensões da IA, reunindo especialistas de diversas áreas, incluindo filosofia, sociologia, direito e ciência da computação para refletir sobre os impactos epistemológicos, sociais e educacionais dessas tecnologias na sociedade contemporânea.

Essas práticas demonstram que a IA pode ser integrada ao ensino de Filosofia como parceira na criação, desde que orientada por princípios pedagógicos que valorizem a autoria, o diálogo e a reflexão. A função do professor, nesses casos, é fundamental: é ele quem conduz o processo, tensiona o uso da tecnologia e reconduz os estudantes ao terreno da ética e da política.

Dentre essas experiências, destacou-se a proposta da disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos”, desenvolvida no Centro de Ensino São José Operário, que propõe um diálogo instigante entre Filosofia da Mente, ética e inteligência artificial, operando numa fronteira pedagógica onde o pensamento filosófico é provocado por questões emergentes da era digital. Essa proposta, ao articular teoria clássica e contemporânea com práticas participativas e interdisciplinares, constitui um campo fértil para análise e debate sobre o lugar da Filosofia na escola do século XXI.

É a partir dessa experiência concreta, situada e reflexivamente estruturada, que se desenvolverá a próxima etapa deste trabalho: a análise dos efeitos dessa prática no processo de formação dos estudantes, com foco nas aprendizagens geradas, nas tensões identificadas e nos sentidos atribuídos à presença da Filosofia e da IA no ambiente escolar. Tal exame permitirá observar, com base empírica, como os conteúdos foram apropriados, como os sujeitos se movimentaram diante dos desafios propostos, e de que modo a escola pode se afirmar como espaço de pensamento em tempos de algoritmos.

A reflexão desenvolvida até aqui procurou mapear, com densidade teórica e sensibilidade pedagógica, os múltiplos impactos da presença das inteligências artificiais no campo educacional contemporâneo, especialmente em sua interface com o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Observou-se que a inserção das IAs nas escolas não constitui um simples acréscimo instrumental às metodologias tradicionais, mas sim um fenômeno complexo que reconfigura os modos de ensinar, aprender e compreender o conhecimento. Ao longo do percurso, ficou evidente que essas tecnologias, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades de personalização e ampliação do acesso à informação, também introduzem riscos importantes: vigilância algorítmica, desumanização das relações pedagógicas, padronização da linguagem e empobrecimento da experiência formativa. Tais tensões exigem que a Filosofia escolar se reposicione como espaço privilegiado de crítica, de escuta e de elaboração simbólica diante de um mundo cada vez mais automatizado.

A partir da análise das bases legais e curriculares, identificou-se que o ensino de Filosofia está respaldado não apenas juridicamente, mas também pedagogicamente, como instância formadora de sujeitos capazes de pensar, julgar e agir com responsabilidade ética. A recente recomposição curricular promovida pela nova legislação que reafirma a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio reconfigura positivamente o cenário, abrindo novas possibilidades de atuação crítica dentro da escola pública. No plano epistemológico, foi discutido como a presença das IAs desafia os modelos tradicionais de produção do saber, exigindo da Filosofia um esforço contínuo de interpretação, problematização e reatualização de seus próprios fundamentos.

Também se exploraram os desafios éticos e metodológicos que decorrem do uso da inteligência artificial na educação. A ausência de regulamentação clara, a fragilidade na formação docente e a captura dos ambientes escolares por plataformas privadas tornam urgente uma reflexão filosófica sobre o papel da técnica na constituição do sujeito e na organização das práticas educativas. Em resposta a esse cenário, foram apresentadas práticas pedagógicas nacionais e internacionais que incorporam a IA de maneira crítica e criativa ao currículo, mostrando que é possível mobilizar essas tecnologias sem abdicar dos princípios democráticos e emancipatórios da educação.

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA: “ENTRE ALMAS E ALGORITMOS”

O presente capítulo dedica-se a examinar, de forma sistemática e aprofundada, a experiência formativa desenvolvida no âmbito da disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos”, concebida como um laboratório filosófico de investigação crítica sobre o papel das tecnologias digitais e das inteligências artificiais no ensino de Filosofia. O percurso realizado constitui um espaço privilegiado para a compreensão das potencialidades e dos limites da inserção das mediações tecnológicas no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se busca preservar a centralidade do diálogo, da reflexão e da construção coletiva do conhecimento, princípios constitutivos da tradição filosófica.

A análise que se seguirá não se restringe à descrição de atividades ou à apresentação de dados obtidos, trata-se, antes, de uma leitura hermenêutico-crítica, capaz de articular os elementos empíricos da pesquisa às concepções teóricas exploradas nos capítulos anteriores, especialmente as de Pierre Lévy, Paulo Freire e outros pensadores que abordam as transformações epistemológicas da era digital. Nesse sentido, o estudo parte do pressuposto de que o ciberespaço, entendido como novo território de circulação e produção de saberes, não se reduz a um conjunto de ferramentas, mas configura um ambiente cultural que modifica, de modo profundo, as práticas de ensino e aprendizagem.

Como destaca Lévy (1999, p. 45), “o ciberespaço não é apenas uma infraestrutura técnica, mas um novo meio de pensar, de comunicar e de aprender”, e tal constatação exige que a Filosofia, enquanto disciplina formadora, se repositicione frente aos desafios e às oportunidades desse contexto. É nessa perspectiva que a eletiva “Entre Almas e Algoritmos” foi planejada e implementada: para provocar, entre os estudantes, uma consciência crítica sobre o uso das tecnologias, ao mesmo tempo em que se cultivam competências argumentativas, éticas e interpretativas.

A estrutura analítica adotada neste capítulo organiza-se em sete subseções, que articulam desde a apresentação do contexto escolar e da proposta pedagógica (4.1) até a reflexão sobre tensões, aprendizados e resultados (4.7). Ao longo dessa trajetória, o texto integra a descrição do processo formativo com a interpretação dos dados coletados e a problematização filosófica, reconhecendo que a pesquisa educacional, ao lidar com sujeitos, contextos e significados, deve preservar a densidade interpretativa e a abertura ao diálogo.

4.1 Apresentação do Contexto Educacional e da Proposta da Eletiva

O estudo em análise insere-se no contexto mais amplo do Novo Ensino Médio brasileiro, um marco de reconfiguração curricular que, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de normativas complementares, instituiu uma organização voltada para maior flexibilidade na composição das trajetórias escolares. Essa estrutura prevê itinerários formativos e disciplinas eletivas capazes de oferecer aos estudantes não apenas conteúdos obrigatórios, mas também oportunidades de aprofundamento em áreas de interesse, promovendo o protagonismo juvenil e a personalização dos percursos educativos. Embora essa reformulação tenha gerado um intenso debate público, com críticas que vão desde a suposta fragmentação curricular até questionamentos sobre desigualdades de acesso, ela também abriu margens para experiências inovadoras. É nesse espaço de possibilidades que se insere a disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos”, desenvolvida no segundo semestre de 2024 com uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Pública São José Operário.

A escolha dessa instituição deve-se à sua inserção em um território urbano de média densidade populacional, onde coexistem condições favoráveis e limitações marcantes no que se refere ao acesso às tecnologias digitais. Essa realidade tornou-se um elemento determinante para o delineamento da proposta pedagógica, pois condicionou tanto as oportunidades quanto os desafios a serem enfrentados. A disciplina foi concebida com o objetivo de integrar, de maneira crítica, a Filosofia e as mediações tecnológicas contemporâneas, partindo do reconhecimento de que o ensino dessa área não pode permanecer alheio às transformações culturais e epistemológicas provocadas pela digitalização do conhecimento e pela difusão das inteligências artificiais (IAs).

Nessa perspectiva, o componente curricular tratou as IAs e o ciberespaço não como ferramentas neutras ou meramente instrumentais, mas como fenômenos que reorganizam as formas de produção, circulação e legitimação do saber. Essa compreensão dialoga diretamente com a concepção de Pierre Lévy (2000, p. 29), para quem “o saber não está mais localizado em um indivíduo ou em uma instituição, mas distribuído por uma rede de interações, formando o que se pode chamar de inteligência coletiva”. Tal princípio orientou a criação de atividades que, ao mesmo tempo, incentivassem a apropriação crítica das tecnologias e o desenvolvimento de competências analíticas, argumentativas e interpretativas.

O planejamento pedagógico foi estruturado em três eixos articulados: (I) investigação filosófica, centrada na leitura, análise e debate de textos clássicos e contemporâneos; (II) uso crítico e criativo de ferramentas digitais, incluindo experimentação

prática com inteligências artificiais generativas e análise de seus impactos éticos e epistemológicos; e (III) produção colaborativa de conteúdos para redes sociais, especialmente o Instagram, como exercício de autoria digital e estratégia de divulgação do pensamento filosófico. Essa integração visou criar um fluxo dinâmico em que a teoria alimentasse a prática digital e, por sua vez, as experiências tecnológicas suscitasse novas questões filosóficas e éticas.

O cenário escolar, ao mesmo tempo promissor e desafiador, mostrou-se um laboratório vivo para a proposta. Entre os aspectos positivos, destacou-se o entusiasmo espontâneo dos estudantes por temas tecnológicos, o que favoreceu a adesão às atividades e ampliou o engajamento nos debates. Entre as limitações, a infraestrutura tecnológica reduzida demandou soluções criativas, como o uso combinado do laboratório de informática, dispositivos pessoais e momentos de trabalho offline. Essa necessidade de adaptação constante remete ao que Paulo Freire (1996, p. 96) defende ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, destacando a importância da mediação pedagógica atenta às condições concretas do contexto.

Dessa forma, a eletiva “Entre Almas e Algoritmos” consolidou-se como um espaço de experimentação que reconhece a centralidade do humano na relação com a técnica e promove uma abordagem filosófica capaz de dialogar criticamente com a cultura digital. Ao conjugar fundamentos clássicos e debates atuais sobre tecnologia e educação, reafirma-se que, em um cenário dominado por algoritmos, a função essencial do ensino de Filosofia permanece a de formar consciências críticas capazes de orientar e ressignificar o uso das inovações tecnológicas, preservando o sentido ético e emancipatório da educação.

4.2 Metodologia e Percorso Formativo da Eletiva

A pesquisa inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, assumindo caráter descritivo-analítico e natureza interpretativa, com forte inspiração hermenêutica. Tal escolha metodológica decorre da compreensão de que o fenômeno investigado a experiência formativa da disciplina eletiva “Entre Almas e Algoritmos” exige um olhar capaz de articular o vivido e o pensado, interpretando significados, percepções e interações no contexto real em que ocorrem. Como salienta Minayo (2012, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Optou-se, portanto, por uma investigação de caráter exploratório e participante, desenvolvida no contexto escolar como uma prática pedagógica que se constitui simultaneamente em objeto e meio de pesquisa. A abordagem adotada aproxima-se do que Bogdan e Biklen (2014) descrevem como investigação naturalística, na qual o pesquisador busca compreender os fenômenos no ambiente em que naturalmente ocorrem, com mínima intervenção disruptiva, registrando e interpretando os acontecimentos a partir da perspectiva dos próprios participantes.

O contexto empírico da pesquisa foi a Escola São José Operário, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, composta por dez estudantes selecionados não por critérios de excelência acadêmica, mas pela adesão voluntária à proposta da eletiva. Essa característica é relevante, pois confere ao grupo uma heterogeneidade quanto a interesses, habilidades tecnológicas e experiências prévias em Filosofia, o que enriquece o processo de construção coletiva. Como ressalta André (2013, p. 42), “a heterogeneidade dos sujeitos amplia as possibilidades de análise e reflexão, na medida em que diversifica os olhares e amplia o escopo interpretativo dos dados obtidos”.

A coleta de dados deu-se por meio de múltiplas estratégias complementares: observação participante, registros de campo, análise de produções escritas e digitais elaboradas pelos estudantes, e acompanhamento das interações nas atividades presenciais e virtuais. As observações foram registradas em um diário reflexivo, não apenas para documentar as ações, mas para captar as nuances das relações, as reações espontâneas e os indícios de apropriação crítica dos conteúdos e das tecnologias. Além disso, o levantamento de dados incluiu um questionário inicial e outro final, permitindo identificar percepções, expectativas e transformações no percurso da disciplina.

O percurso formativo foi organizado em quatro etapas interligadas: (I) imersão temática apresentação da proposta, diagnóstico inicial e introdução aos conceitos fundamentais de Filosofia e tecnologia; (II) exploração crítica análise de textos e experimentação com ferramentas de inteligência artificial, seguida de debates orientados; (III) produção colaborativa, desenvolvimento de conteúdos filosóficos para publicação no Instagram, articulando linguagem acadêmica e comunicação digital; e (IV) sistematização e reflexão, consolidação dos aprendizados, socialização dos resultados e avaliação coletiva do processo.

Essa sequência buscou respeitar o princípio freiriano de que a educação se constrói como diálogo e coautoria, estimulando o protagonismo discente. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 69), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ao longo da eletiva, o “mundo” que mediatizou o processo

não foi apenas o espaço físico da escola, mas também o território simbólico do ciberespaço, no qual os estudantes puderam exercer práticas discursivas, criativas e críticas.

Dessa maneira, a metodologia adotada não se limitou a cumprir um protocolo de pesquisa, mas constituiu-se em um processo formativo vivo, no qual os papéis de professor, pesquisador e mediador se entrelaçaram, e no qual o conhecimento foi construído no entrelaçamento de experiências, reflexões e mediações tecnológicas.

4.3 Descrição das Interações Filosóficas e Tecnológicas: práticas e mediações

As interações vivenciadas no âmbito da disciplina “Entre Almas e Algoritmos” configuraram-se como um território de experiências híbridas, no qual o debate filosófico e a prática digital foram constantemente articulados em um movimento de retroalimentação. Não se tratou de aulas tradicionais com momentos isolados de teoria e prática, mas de um percurso contínuo, planejado para que cada conceito estudado fosse tensionado pela vivência tecnológica, e cada experiência digital fosse iluminada por categorias filosóficas.

O desenho da disciplina partiu da compreensão de que, como lembra Gadamer (1999, p. 383), “a compreensão é sempre um processo de fusão de horizontes”, e que tais horizontes, no caso em análise, incluíam tanto a tradição filosófica quanto a cultura digital imersiva vivida pelos estudantes. Ao longo do semestre, buscou-se fazer essa fusão acontecer não apenas nos textos lidos, mas também nas atividades, discussões e produtos gerados pelos participantes.

4.3.1 Práticas de mediação filosófica

O percurso iniciou-se com um diagnóstico participativo. Na primeira aula, realizada em formato de roda de conversa, os alunos responderam à questão norteadora: “O que significa pensar criticamente em tempos de inteligência artificial?”, questionamento que, longe de buscar uma resposta única, funcionou como abertura para que emergissem visões diversas. Alguns estudantes associaram a IA à ideia de eficiência e progresso, enquanto outros expressaram preocupações relacionadas à substituição do trabalho humano e à manipulação de informações. Esse momento inicial ancorou-se na perspectiva freiriana de que “o ponto de partida para a educação libertadora é sempre o saber do educando” (Freire, 1996, p. 85), reconhecendo que a construção do conhecimento precisa partir da realidade vivida pelos sujeitos.

Na sequência, houve a aproximação com os clássicos por meio da leitura orientada do Mito da Caverna, de Platão. Após a leitura, foi proposta a elaboração de mapas conceituais visuais conectando os elementos da alegoria às dinâmicas digitais: as “sombras” representando *fake news* e filtros de bolha, as “correntes” como algoritmos que restringem o acesso à diversidade de informações, e a “luz” simbolizando o pensamento crítico. A atividade foi desenvolvida em duplas, estimulando o diálogo e a negociação de interpretações.

Outra prática relevante foram os debates regrados. Organizados em equipes, os alunos discutiram temas como “A inteligência artificial pode ensinar filosofia?” e “Os algoritmos comprometem a liberdade de pensamento?”. Para sustentar seus argumentos, utilizaram trechos de Pierre Lévy, artigos acadêmicos e matérias jornalísticas recentes. Esses debates foram gravados em vídeo e posteriormente revisitados em aula, promovendo uma autoavaliação crítica das estratégias argumentativas, postura e clareza de expressão.

4.3.2 Práticas de mediação tecnológica

A mediação tecnológica iniciou-se com a experimentação direta com IAs generativas. Cada aluno formulou perguntas filosóficas ao ChatGPT e, posteriormente, realizou uma análise crítica das respostas. Essa análise focou na estrutura do raciocínio algorítmico, na presença (ou ausência) de fundamentação conceitual e nos possíveis vieses. Esse exercício foi articulado à leitura de Floridi (2014), que adverte: “Delegar a tomada de decisões às máquinas é também delegar parte da responsabilidade moral por essas decisões”.

Em outro momento, desenvolveu-se o projeto de divulgação filosófica no Instagram da disciplina. Em duplas, os estudantes criaram postagens sobre temas como ética, verdade, liberdade, poder e vigilância, transpondo conceitos filosóficos para formatos acessíveis, como carrosséis, vídeos curtos e imagens com citações. O trabalho envolveu pesquisa de imagens livres de direitos autorais, redação de legendas atrativas, uso estratégico de hashtags e discussão coletiva sobre a adequação e a clareza do conteúdo.

Houve também a análise crítica de feeds: durante uma semana, cada aluno observou e registrou padrões nos conteúdos recomendados por algoritmos de redes sociais, anotando repetições, ausências e possíveis vieses. Os resultados foram apresentados em seminários breves, que conectaram essas observações ao pensamento de Byung-Chul Han (2015) sobre vigilância, exposição e homogeneização do conteúdo na “sociedade da transparência”.

4.3.3 Integração entre práticas filosóficas e tecnológicas

As práticas não ocorreram como blocos isolados, mas como uma teia interconectada. Por exemplo, o estudo de Michel Foucault sobre regimes de verdade foi seguido de uma oficina de checagem de fatos, na qual os alunos compararam como diferentes fontes (jornais, blogs, redes sociais) narravam o mesmo evento. A discussão mostrou como a produção e circulação da “verdade” são atravessadas por disputas discursivas e mediadas por filtros tecnológicos.

De forma semelhante, após a leitura de *A Sociedade do Cansaço*, de Byung-Chul Han (2020), os estudantes analisaram criticamente o impacto da busca por engajamento em suas próprias postagens no Instagram da disciplina, identificando como a lógica algorítmica condiciona comportamentos e expectativas. Essa integração confirmou o que Lévy (1999) define como “ecologia cognitiva”, um ambiente de aprendizagem em que múltiplas linguagens, ferramentas e agentes interagem para produzir sentido.

Assim, evidencia-se que o trabalho da disciplina não se limitou à inserção pontual de tecnologia em aulas de filosofia, mas consistiu na construção de um ecossistema de aprendizagem em que teoria e prática, filosofia e tecnologia, se retroalimentam de forma contínua. A cada aula, a mediação filosófica iluminava a prática digital e esta, por sua vez, abria novos horizontes para a reflexão filosófica, concretizando o princípio de que pensar criticamente no século XXI exige competência tanto para interpretar o mundo quanto para agir nele, incluindo o espaço digital.

4.4 Levantamento com os Estudantes: resultados e evidências

A análise das interações filosóficas e tecnológicas realizadas ao longo da eletiva “Entre Almas e Algoritmos” foi complementada por um levantamento qualitativo aplicado aos dez estudantes participantes, visando identificar percepções, aprendizagens e transformações decorrentes da experiência. Esse levantamento foi concebido não como instrumento avaliativo no sentido estrito, mas como ferramenta diagnóstica e reflexiva, capaz de revelar indícios das mudanças cognitivas, atitudinais e críticas promovidas pela proposta pedagógica.

O levantamento foi aplicado em dois momentos: no início e no final do percurso formativo. O questionário inicial buscou levantar expectativas, repertórios prévios e percepções espontâneas sobre filosofia, inteligência artificial e redes sociais. O questionário final, por sua vez, foi orientado a captar mudanças de entendimento, percepções sobre as práticas vivenciadas

e a relevância atribuída à integração entre reflexão filosófica e mediação tecnológica. Ambos os instrumentos continham questões abertas, permitindo respostas discursivas e expressivas.

A análise seguiu uma lógica de categorização temática, organizada em cinco eixos: (I) percepções iniciais sobre filosofia e tecnologia; (II) impacto da disciplina no desenvolvimento do pensamento crítico; (III) apropriação das ferramentas digitais e das IAs; (IV) contribuições da disciplina para a vida escolar e pessoal; e (V) sugestões de aprimoramento.

No primeiro eixo, o levantamento inicial revelou que seis dos dez estudantes viam a filosofia como algo “distante da vida prática” e “muito ligada à história antiga”, enquanto oito associavam a inteligência artificial quase exclusivamente a funções de produtividade e entretenimento. Tal percepção inicial reforça a necessidade de, como afirma Paulo Freire (1996, p. 84), “partir da compreensão que o educando já tem do mundo para, a partir dela, problematizá-lo”.

No segundo eixo, a comparação entre respostas iniciais e finais evidenciou uma ampliação do entendimento sobre pensamento crítico. No início, apenas três estudantes mencionaram a importância de verificar fontes e confrontar informações; ao final, todos os participantes citaram a necessidade de “questionar antes de compartilhar” e “analisar o contexto” das informações recebidas. Um estudante relatou: *“Antes eu acreditava no que aparecia no meu feed. Hoje penso: por que estou vendo isso? Quem quer que eu veja isso?”*, evidenciando a consciência sobre a mediação algorítmica. Esse depoimento dialoga diretamente com Byung-Chul Han (2015) ao alertar que a sociedade da transparência e da exposição não apenas exhibe, mas seleciona e condiciona o que é visível.

No terceiro eixo, relativo à apropriação das IAs, sete estudantes declararam ter utilizado pela primeira vez uma ferramenta de IA para fins acadêmicos durante a disciplina. As respostas indicam que a atividade de análise crítica das respostas do ChatGPT foi decisiva para compreender que a IA, embora útil, não substitui a leitura e a interpretação humanas. Como um estudante afirmou: *“O ChatGPT respondeu rápido, mas sem explicar o porquê. A gente teve que discutir para entender melhor”*. Essa constatação converge com a advertência de Floridi (2014) sobre o risco de delegar julgamento moral e epistêmico a sistemas automatizados.

No quarto eixo, sobre contribuições para a vida escolar e pessoal, nove estudantes relataram ter aplicado no cotidiano as estratégias de checagem e de reflexão crítica trabalhadas na disciplina. Um deles destacou: *“Agora, quando vejo uma notícia, não penso só se é verdade ou mentira, mas quem está ganhando com isso”*, evidenciando uma ampliação do olhar crítico.

Tal atitude ilustra o conceito de “ecologia cognitiva” de Lévy (1999), no qual a circulação de informação é inseparável das relações de poder e da participação ativa dos sujeitos.

Por fim, no quinto eixo, as sugestões dos alunos enfatizaram a ampliação da carga horária e a inclusão de mais atividades práticas com IA e redes sociais. Esse pedido revela que o engajamento foi fortemente associado à vivência concreta das mediações, confirmando a hipótese de que o protagonismo discente cresce quando a aprendizagem conecta conteúdos acadêmicos a práticas reconhecidas como significativas.

O conjunto dos dados evidencia que o levantamento funcionou como um espelho do processo vivido: de um início marcado por percepções fragmentadas e utilitaristas sobre tecnologia e filosofia, chegou-se a um final em que o pensamento crítico se articulou à compreensão da mediação tecnológica como elemento constitutivo da realidade. Como ressalta Gadamer (1999, p. 401), “compreender é sempre compreender diferentemente”, e essa diferença, neste caso, foi forjada pelo entrelaçamento entre almas e algoritmos, saberes e tecnologias, palavra e prática.

4.5 Tensões, Limites e Aprendizados

A análise conjunta das práticas apresentadas na subseção 4.3 e dos dados provenientes do levantamento com os estudantes (subseção 4.4) permite vislumbrar um panorama multifacetado do ensino de Filosofia articulado à mediação tecnológica. Ao mesmo tempo que se confirmam as potencialidades transformadoras desse arranjo, emergem limitações estruturais e desafios epistemológicos que exigem reflexão. Interpretados à luz do referencial teórico desta pesquisa, tais elementos ajudam a compreender as múltiplas camadas que compõem a relação entre cultura digital, formação crítica e espaço escolar.

A primeira tensão refere-se à infraestrutura tecnológica insuficiente. Embora a disciplina tenha conseguido desenvolver práticas ricas e diversificadas, a limitação de computadores disponíveis, a qualidade variável da conexão à internet e a dependência de dispositivos pessoais geraram momentos de desigualdade na participação. Essa situação confirma a advertência de Paulo Freire (1996, p. 68) de que “não basta abrir as portas da escola, é preciso assegurar condições para que todos possam nela permanecer e aprender”. A solução encontrada alternar atividades em laboratório, propor tarefas que pudessem ser realizadas offline e incentivar a partilha de recursos entre colegas foi importante para manter a continuidade do percurso, mas também evidenciou que a inclusão digital não é apenas um

problema de acesso físico, mas também de condições materiais e culturais para usufruir desse acesso de forma plena.

No plano conceitual, destacou-se a tensão entre a autoridade cognitiva das IAs e o pensamento crítico humano. A prática de solicitar respostas ao ChatGPT e, posteriormente, analisá-las criticamente expôs como a clareza formal e a rapidez da IA podem gerar uma percepção de confiabilidade automática, mesmo quando o conteúdo apresenta lacunas ou imprecisões. Essa tendência confirma o alerta de Floridi (2014), ao afirmar que “quanto mais sofisticada a apresentação da informação, maior o risco de se aceitar o seu conteúdo sem questionamento proporcional”. No entanto, a análise coletiva das respostas funcionou como contrapeso a essa sedução da resposta pronta, revelando a necessidade de manter a presença ativa do sujeito como intérprete e avaliador do conhecimento.

Outro ponto relevante foi a evolução da percepção dos estudantes sobre a Filosofia e a tecnologia. No levantamento inicial, predominava uma visão da Filosofia como campo abstrato e distante das questões cotidianas, enquanto a tecnologia era associada quase exclusivamente a entretenimento e utilidade prática. Ao final, essa dicotomia foi sensivelmente reduzida: os estudantes passaram a ver a Filosofia como uma ferramenta de análise crítica do mundo contemporâneo e a tecnologia como objeto legítimo de reflexão filosófica. Tal mudança corrobora, a meu ver, a concepção de Pierre Lévy (1999, p. 32), segundo a qual “o saber é cada vez mais uma construção coletiva e situada, fruto de interações e interpretações múltiplas”.

O engajamento discente emergiu como um dos maiores aprendizados. Atividades como a curadoria de conteúdo no Instagram e a análise de algoritmos despertaram entusiasmo e participação ativa. Um estudante relatou: *“Eu nunca pensei que postar no Instagram pudesse ser um jeito de estudar filosofia. Foi a primeira vez que senti que o que a gente aprende pode ser mostrado para o mundo”*. Essa percepção conecta-se, de acordo com o que o referencial teórico da pesquisa me permitiu interpretar, ao que Gadamer (1999) chama de “experiência produtiva”, ou seja, aquela que transforma o horizonte de compreensão do sujeito e, ao mesmo tempo, o impulsiona a agir no mundo.

O aspecto ético-político também foi central. Ao analisar como algoritmos filtram e organizam o conteúdo que chega aos usuários, os estudantes reconheceram que essa filtragem é uma forma de poder difuso e invisível. Essa discussão, apoiada em Foucault, permitiu problematizar a noção de “regimes de verdade” e questionar as forças que determinam o que se torna visível no espaço digital. Esse exercício dialoga diretamente com as reflexões de Byung-Chul Han (2015) sobre a “sociedade da transparência”, na qual a superexposição e a constante auto exibição podem funcionar como formas de vigilância e controle internalizado.

Do ponto de vista pedagógico, consolidou-se a convicção de que a integração entre Filosofia e tecnologia deve ser permanente e planejada, e não um adendo pontual no currículo. A metodologia adotada, em que conceitos filosóficos embasavam práticas digitais e estas, por sua vez, provocavam novas problematizações, mostrou-se, em certa medida, efetiva para desenvolver habilidades críticas, comunicativas e criativas. Contudo, essa abordagem demanda preparação docente contínua, atualização tecnológica e um ambiente institucional que valorize o trabalho interdisciplinar e experimental.

Por fim, a experiência indicou que a mediação tecnológica, quando orientada por intencionalidade formativa e crítica, pode reafirmar a centralidade do humano frente à técnica. Trata-se de um caminho que, como defende Freire (1996, p. 97), deve “promover a autonomia e a responsabilidade do educando, ajudando-o a assumir-se como sujeito de seu próprio saber”. Ainda que persistam desafios como as limitações de infraestrutura, a atração pela resposta imediata das IAs e as desigualdades no acesso, os resultados sugerem que a interseção entre filosofia e tecnologia pode não apenas formar estudantes mais críticos, mas também mais conscientes do seu papel ativo na construção da cultura digital.

4.6 Produto educacional: sequência didática e rubricas

O produto educacional derivado da disciplina “Entre Almas e Algoritmos” foi estruturado como uma sequência didática replicável no Ensino Médio, alinhada à BNCC e ao Novo Ensino Médio, articulando competências filosóficas e digitais. Seu desenho foi guiado pela compreensão freiriana de que “ensinar exige pesquisa” e que a prática pedagógica deve dialogar com o repertório e as experiências concretas dos estudantes (Freire, 1996).

4.6.1 Sequência Didática com Exemplos Vivenciados

A sequência didática desenvolvida no âmbito da disciplina eletiva foi concebida como um percurso pedagógico articulado, progressivo e reflexivo, orientado pela integração entre fundamentos teóricos da Filosofia e experiências concretas vivenciadas pelos estudantes no contexto da cultura digital. Partiu-se do pressuposto de que a aprendizagem filosófica se fortalece quando os conceitos não são apresentados de forma abstrata ou descontextualizada, mas relacionados às práticas, discursos e tecnologias que atravessam o cotidiano discente. Nesse sentido, a organização da sequência buscou promover a aproximação entre o pensamento

filosófico e as dinâmicas próprias do ciberespaço, favorecendo a problematização crítica das inteligências artificiais, dos algoritmos e das mediações tecnológicas contemporâneas.

A estrutura da sequência didática privilegiou momentos de sensibilização, aprofundamento conceitual, experimentação prática e sistematização reflexiva, permitindo aos estudantes transitar da percepção inicial sobre a tecnologia para uma compreensão mais crítica e fundamentada. As atividades foram planejadas de modo a estimular a argumentação filosófica, a análise ética e a produção autoral, valorizando o diálogo, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre as implicações sociais e cognitivas do uso das tecnologias digitais. Dessa forma, a sequência não se limitou à transmissão de conteúdos, mas configurou-se como um processo formativo, no qual os estudantes puderam reconhecer-se como sujeitos ativos na construção do conhecimento filosófico em ambientes mediados pela tecnologia.

No Quadro 1, apresenta-se a sistematização da sequência didática, explicitando as etapas, os objetivos, os conteúdos, as metodologias adotadas, os recursos utilizados, o tempo previsto e os exemplos concretos extraídos das vivências dos estudantes ao longo da disciplina, evidenciando a articulação entre teoria e prática que orientou o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Quadro 1 – Sequência didática da disciplina eletiva com exemplos vivenciados

Etapas	Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Recursos	Tempo	Exemplos Reais da Eletiva
1. Diagnóstico inicial e sensibilização	Levantar percepções sobre Filosofia, tecnologia e IA	Filosofia e vida cotidiana; IA no imaginário estudantil	Roda de conversa; registro escrito	Quadro, projetor, caderno	1 aula	Alunos relataram que usavam IA apenas para “trabalhos prontos” e não imaginavam sua aplicação em debates filosóficos; um grupo associou IA a “filmes de ficção científica” e expressou medo de “máquinas dominarem tudo”.
2. Introdução teórica	Compreender o papel da Filosofia na	Mito da Caverna; Pierre Lévy e	Leitura orientada; debate	Textos impressos; slides	2 aulas	Durante o estudo do Mito da Caverna, um estudante fez

	análise da tecnologia	inteligência coletiva				analogia direta entre “sombras na parede” e “fake news do TikTok”, levando a um debate coletivo sobre percepção e realidade digital.
3. Conexão teoria-prática	Relacionar conceitos filosóficos à cultura digital	Alegoria platônica e algoritmos	Mapa conceitual colaborativo	Cartolina, marcadores, dispositivos móveis	1 aula	Um grupo representou “correntes” como “bolhas algorítmicas” e usou prints reais de seus feeds para ilustrar como certos conteúdos não apareciam para eles.
4. Experimentação com IA	Explorar potencialidades e limitações da IA	ChatGPT e produção de conteúdo	Atividade prática em duplas; análise crítica	Laboratório de informática	2 aulas	Alunos pediram ao ChatGPT para “explicar liberdade segundo Kant”; ao perceberem que a resposta não incluía contexto histórico, voltaram à teoria para complementar.
5. Produção autoral para redes sociais	Traduzir conceitos filosóficos para linguagem digital	Ética, verdade, liberdade	Criação de postagens no Instagram	Smartphones ; Canva; Instagram	2 aulas	Um grupo criou um carrossel “3 maneiras de pensar criticamente na internet” com base em Pierre Lévy e Paulo Freire, que gerou comentários e compartilhamentos fora da escola.

6. Análise crítica de algoritmos	Identificar vieses e padrões nos feeds digitais	Algoritmos, vigilância, sociedade da transparência	Observação sistemática; seminário	Dispositivos pessoais; internet	1 aula	Uma aluna relatou que, após pesquisar sobre feminismo, seu feed passou a mostrar anúncios de cursos pagos e conteúdos de determinados influenciadores, levantando debate sobre segmentação e monetização de dados.
7. Sistematização e avaliação	Integrar aprendizagens e autoavaliar percurso	Revisão de conceitos e experiências	Roda final; aplicação de rubricas	Quadro; formulários impressos	1 aula	Durante a roda final, um aluno disse: “Hoje, quando leio algo, não penso só se é verdade, mas de onde veio e quem quer que eu acredite nisso”.

Fonte: Elaboração própria (2025)

4.6.2 Rubricas de Avaliação

As rubricas de avaliação adotadas na disciplina eletiva foram concebidas como instrumentos formativos, orientados ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo da sequência didática. Diferentemente de modelos avaliativos estritamente classificatórios, as rubricas utilizadas buscaram explicitar critérios qualitativos relacionados ao desenvolvimento da argumentação filosófica, da análise crítica das tecnologias, da produção autoral, do trabalho colaborativo e da reflexão ética. Essa opção metodológica permitiu alinhar os procedimentos avaliativos aos objetivos formativos da disciplina, favorecendo maior transparência, coerência pedagógica e participação consciente dos estudantes no processo avaliativo.

A utilização das rubricas contribuiu para tornar explícitas as expectativas de aprendizagem, possibilitando que os estudantes compreendessem não apenas o resultado esperado, mas também os caminhos para o aprimoramento de suas produções e reflexões. Além

disso, as rubricas funcionaram como instrumento de mediação pedagógica, auxiliando o docente na observação sistemática do percurso formativo e na devolutiva qualitativa sobre o desempenho discente, em consonância com uma perspectiva avaliativa processual e reflexiva, coerente com o ensino de Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio.

No Quadro 2, apresenta-se a rubrica de avaliação utilizada na disciplina eletiva, com a descrição dos critérios e dos níveis de desempenho considerados, evidenciando sua função formativa e seu alinhamento com a proposta pedagógica desenvolvida.

Quadro 2 – Rubrica de avaliação da disciplina eletiva

Critério	Excelente (3)	Satisfatório (2)	Inicial (1)
Argumentação filosófica	Apresenta argumentos consistentes, bem fundamentados e articulados de forma coerente ao tema proposto.	Apresenta argumentação com alguma fundamentação teórica, porém sem plena articulação conceitual.	Apresenta opiniões pessoais sem fundamentação filosófica adequada.
Análise crítica das tecnologias	Identifica e analisa com clareza os impactos éticos, sociais e cognitivos das tecnologias digitais.	Reconhece impactos relevantes, porém com análise parcial ou superficial.	Descreve impactos de maneira genérica, sem desenvolvimento crítico.
Produção digital	Produz conteúdos digitais originais, claros e adequados ao público-alvo e ao objetivo filosófico.	Produz conteúdos pertinentes, mas com baixo grau de originalidade ou aprofundamento conceitual.	Produz conteúdos incompletos, desconexos ou desalinhados com o objetivo proposto.
Trabalho colaborativo	Contribui ativamente para o grupo, demonstrando escuta, respeito e cooperação nas decisões coletivas.	Participa de forma pontual, com contribuições limitadas para o desenvolvimento do trabalho.	Apresenta pouca participação ou ausência de interação com o grupo.
Reflexão ética	Relaciona tecnologia e ética de forma consistente, utilizando exemplos concretos e contextualizados.	Relaciona tecnologia e ética de maneira genérica, com poucos exemplos ou pouca contextualização.	Não estabelece relação clara entre tecnologia e ética.

Fonte: Elaboração própria (2025)

4.7 Considerações Finais da Análise

A experiência relatada neste capítulo demonstrou que a inserção planejada e crítica de tecnologias digitais e inteligências artificiais no ensino de Filosofia é não apenas viável, mas

também altamente promissora para a formação de estudantes capazes de atuar como sujeitos críticos no contexto da cultura digital. O percurso formativo da eletiva “Entre Almas e Algoritmos” revelou que a mediação docente, aliada a um planejamento metodológico consistente, pode transformar o interesse espontâneo dos alunos por tecnologia em oportunidade para aprofundar reflexões éticas, epistemológicas e políticas.

As práticas desenvolvidas, desde a análise de algoritmos até a produção de conteúdos autorais para redes sociais, confirmaram que o engajamento discente aumenta quando o ensino conecta conceitos filosóficos à experiência cotidiana dos estudantes, criando o que Gadamer (1999) chama de “fusão de horizontes” entre o saber acadêmico e o mundo vivido. Essa fusão não se deu de forma automática, mas exigiu constante problematização, retomada conceitual e uso intencional das ferramentas digitais.

O levantamento com os estudantes indicou mudanças perceptíveis na compreensão da filosofia, no uso crítico de tecnologias e na postura ética diante da informação. Tais mudanças não significam uma transformação acabada, mas apontam para o início de um processo formativo que, como diria Freire (1996), é sempre inacabado e dialógico.

Também se evidenciou que a integração entre Filosofia e tecnologia enfrenta limites concretos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura escolar, à preparação docente e à resistência de alguns atores institucionais a metodologias inovadoras. Contudo, tais limites não anulam o potencial emancipatório dessa proposta, ao contrário, reforçam a urgência de repensar políticas educacionais e currículos que valorizem a articulação entre saberes clássicos e competências contemporâneas.

Em síntese, este capítulo reforça a tese central desta dissertação: em um cenário em que a circulação do saber é cada vez mais mediada por algoritmos e plataformas digitais, o ensino de Filosofia pode assumir o papel de mediador crítico, capaz de revelar as estruturas invisíveis que moldam o pensamento e de propor caminhos para o uso ético, criativo e consciente das tecnologias. A experiência aqui descrita, ainda que localizada e contextual, aponta para possibilidades concretas de replicação e adaptação, configurando-se como um modelo de inovação pedagógica que preserva a centralidade do humano no diálogo com a técnica.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidencia, a partir de um referencial teórico consistente e da análise empírica da experiência formativa desenvolvida, que a articulação entre Filosofia, tecnologias digitais e inteligências artificiais se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração das práticas educativas contemporâneas. O contexto social analisado é marcado pela intensificação dos fluxos informacionais, pela presença crescente de mediações algorítmicas nos processos comunicativos e pela transformação das formas de produção de sentido, fatores que incidem diretamente sobre os modos de ensinar, aprender e interpretar a realidade. Nesse cenário, o ensino de Filosofia apresenta potencial significativo para contribuir com a leitura crítica dessas transformações, ao oferecer instrumentos conceituais e metodológicos voltados à problematização das práticas tecnológicas e de seus efeitos socioculturais.

A experiência pedagógica realizada no âmbito da disciplina “Entre Almas e Algoritmos” permite observar que a aproximação entre reflexão filosófica e práticas digitais, quando estruturada a partir de planejamento didático, fundamentação teórica e atenção ao contexto sociocultural dos estudantes, favorece níveis ampliados de engajamento, participação e autoria discente. A integração entre análise conceitual, produção de conteúdos digitais e reflexão crítica sobre tecnologias contribuiu para a construção de um ambiente pedagógico caracterizado pela investigação, pelo diálogo e pela ressignificação da experiência cotidiana, possibilitando a concretização de conceitos filosóficos por meio de práticas situadas.

Os dados analisados indicam que os efeitos formativos dessa integração estão diretamente relacionados à mediação docente e às condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. O uso das tecnologias, quando desprovido de intencionalidade crítica, tende a reproduzir dinâmicas de consumo imediato e de padronização do pensamento, por outro lado, quando inserido em uma proposta educativa reflexiva, pode ampliar a compreensão de contextos complexos, estimular o pensamento analítico e favorecer a reflexão ética. Além disso, aspectos como infraestrutura tecnológica, continuidade da formação docente e apoio institucional mostram-se determinantes para a consolidação e a sustentabilidade de propostas pedagógicas dessa natureza.

No plano prático, a pesquisa resultou na elaboração de um produto educacional estruturado e fundamentado, passível de adaptação a diferentes contextos escolares, oferecendo subsídios para docentes interessados em explorar as relações entre Filosofia e tecnologias

digitais de maneira crítica e contextualizada. No plano teórico, o estudo contribui para o entendimento da Filosofia como um campo de saber que, para além da transmissão de conteúdos, atua na formação de sujeitos capazes de interpretar, problematizar e refletir sobre as condições históricas, sociais e tecnológicas que atravessam a experiência contemporânea.

Dessa forma, os resultados obtidos indicam que a presença da Filosofia em diálogo com a cultura digital constitui um campo relevante de investigação e de prática educativa, especialmente no que se refere à formação de sujeitos capazes de compreender e analisar criticamente as dinâmicas sociais, políticas e tecnológicas atuais. A articulação entre reflexão filosófica e práticas digitais, quando orientada por critérios teóricos e pedagógicos consistentes, contribui para a construção de processos formativos voltados à autonomia intelectual, à responsabilidade discursiva e à compreensão crítica da realidade social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 25. ed. Campinas: Papirus, 2023.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da LDB e torna obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a LDB para instituir a reforma do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 3 de abril de 2024. **Reconfigura o Novo Ensino Médio e restabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Filosofia**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 fev. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 15.
- COECKELBERGH, Mark. **AI Ethics**. Cambridge: MIT Press, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Graal, 1991.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1980.
- DUARTE, Danieli. **Luciano Floridi e a ética da informação: desafios atuais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do poder**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRASER, Nancy. **Fortunas do feminismo: do capital simbólico à justiça social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Tradução de Moisés Sbardelotto. Petrópolis: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?** Lisboa: Edições 70, 1784.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. In: _____. Ensaaios e conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-44.

KOLLER, Daphne. **O que estamos aprendendo com a educação online**. TED Talks, 2012. Disponível em: https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education. Acesso em: 12 mar. 2025.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/352425/mod_resource/content/1/MCLUHAN%2C%20Marshall%20%20Os%20Meios%20de%20Comunicac%CC%A7a%CC%83o%20como%20Extenso%CC%83es%20do%20Homem.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

MITRA, Sugata. **The hole in the wall: self-organising systems in education**. New Delhi: Tata-McGraw-Hill, 2005.

MOREIRA, Najara Fontenele. **Ensinar filosofia no contexto da cibercultura: práticas pedagógicas e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

PEREIRA, Francisco das Chagas Machado. **Eletiva: Entre Almas e Algoritmos. Centro de Ensino São José Operário**. Maranhão: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Documento não publicado.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Dulce Critelli. Campinas: Papirus, 1994.

RISSATTO, Marcos Aurélio. **Ensino de filosofia e cultura digital: entre a repetição dos discursos e a criação do novo**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Filosofia na formação do educador**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.3, n.5/6, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1936>. Acesso em: 30 maio 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005

STIEGLER, Bernard. **A técnica e o tempo I: a falha epocal do tempo**. Tradução de Antônio Luiz Cagnin. São Paulo: Loyola, 2018.

VAN DIJCK, José, POELL, Thomas. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionários Aplicados na Disciplina Eletiva “Entre Almas e Algoritmos”

Questionário Diagnóstico Inicial

Objetivo: identificar percepções iniciais dos estudantes sobre Filosofia, tecnologia digital e inteligências artificiais.

1. Você utiliza tecnologias digitais (redes sociais, aplicativos, plataformas digitais) com que frequência?
() Todos os dias () Algumas vezes por semana () Raramente
2. Quais redes sociais ou plataformas digitais você mais utiliza no seu dia a dia?
3. Antes desta disciplina, qual era sua percepção sobre a Filosofia?
4. Você acredita que a Filosofia pode ajudar a compreender o uso das tecnologias digitais? Por quê?
5. Quando você pensa em Inteligência Artificial, quais ideias ou imagens vêm à sua mente?
6. O que você espera aprender ou discutir nesta disciplina eletiva?
7. Você já utilizou alguma Inteligência Artificial (como ChatGPT ou similares)? Se sim, para qual finalidade?

Questionário Avaliativo Final

Objetivo: identificar mudanças de percepção, aprendizagens construídas e impactos formativos da disciplina.

1. Após a disciplina, como você compreende a relação entre Filosofia e tecnologia digital?
2. Cite um conceito filosófico trabalhado na disciplina que ajudou você a refletir criticamente sobre o uso das tecnologias.
3. Sua percepção sobre a Inteligência Artificial mudou após as atividades realizadas? Explique.
4. Você considera que passou a utilizar ou observar as tecnologias digitais de forma mais crítica? Dê um exemplo.
5. Qual atividade da disciplina mais contribuiu para sua aprendizagem? Por quê?
6. O que poderia ser melhorado na disciplina para futuras edições?

Apêndice B – Ementa Curricular da Disciplina Eletiva “Entre Almas e Algoritmos”



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM
CENTRO DE ENSINO SÃO JOSÉ OPERÁRIO**

ELETIVA: “ENTRE ALMAS E ALGORITMOS”

PROFESSOR

FRANCISCO DAS CHAGAS MACHADO PEREIRA

EMENTA

A Eletiva **“ENTRE ALMAS E ALGORITMOS”** esta disciplina eletiva oferece uma introdução ao estudo da consciência e da Inteligência Artificial (IA), explorando como as tecnologias emergentes podem transformar nossa compreensão da mente e da identidade. Ao longo da disciplina, os alunos investigarão as possibilidades e limitações das IAs em replicar ou alterar a consciência humana, além de discutir as implicações éticas e sociais dessa transformação.

JUSTIFICATIVA

A disciplina **“ENTRE ALMAS E ALGORITMOS”** é essencial para o 1º ano do Ensino Médio, pois oferece uma análise crítica das questões emergentes relacionadas à interação entre a consciência humana e as tecnologias de IA. À medida que as Inteligências Artificiais se tornam cada vez mais integradas em diversos aspectos da vida cotidiana, entender suas implicações filosóficas e práticas, é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos alunos. A disciplina promove uma abordagem interdisciplinar, combinando filosofia, ciência e ética, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos e tomar decisões sobre o futuro digital, fomentando habilidades indispensáveis para sua formação profissional e cidadã.

OBJETIVOS

- Compreender os conceitos filosóficos de consciência e identidade;
- Explorar as capacidades e limitações das IAs em simular processos cognitivos;
- Analisar as implicações éticas e sociais do avanço das IAs;
- Desenvolver habilidades críticas e analíticas em relação às novas tecnologias;

HABILIDADES DESEVOLVIDAS

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.

EIXOS TEMÁTICOS

- * Consciência e inteligência artificial;
- * Filosofia da Mente e a Inteligência Artificial;
- * O Futuro da Consciência na Era da IA;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Introdução à Consciência:

- Definição de consciência;
- História das ideias sobre a mente e a consciência;
- Principais teorias filosóficas da mente (Dualismo, Materialismo, Funcionalismo).

2. Inteligência Artificial e Cognição:

- O que é IA e como ela funciona;
- Comparação entre cognição humana e cognição artificial;
- Casos de uso atuais de IA e suas capacidades.

3. Consciência Artificial:

- O conceito de consciência em máquinas;
- Teorias sobre a possibilidade de consciência em IAs;
- Discussão sobre se e como uma IA poderia ter experiências subjetivas.

4. Impactos das IAs na Experiência Humana:

- Influência das IAs na percepção e na identidade;
- O papel das IAs na memória, tomada de decisão e interação social;
- Estudos de caso de como IAs afetam a vida cotidiana.

5. Integração Humano-Máquina:

- Tecnologias de interface cérebro-máquina;
- Melhorias cognitivas e suas implicações;
- O que significa ser humano na era digital.

6. Ética e Responsabilidade na IA:

- Questões éticas relacionadas à criação de IAs com consciência;
- A responsabilidade dos desenvolvedores e das empresas de tecnologia;
- Políticas e regulamentações para o uso ético da IA.

METODOLOGIA

Aulas Teóricas:

- Exposição dos conceitos principais e discussão de textos filosóficos;
- Utilização de recursos multimídia (vídeos, documentários) para ilustrar conceitos.

Atividades Práticas:

- Estudos de caso para análise crítica de como as IAs estão sendo usadas atualmente;

- Debates e discussões sobre a possibilidade de consciência artificial e suas implicações éticas.

Projetos e Apresentações:

- Trabalho em grupos para desenvolver projetos sobre temas relacionados à consciência e IA;
- Apresentações orais e escritas de trabalhos, com ênfase na pesquisa e na argumentação.

Simulações e Experimentos:

- Simulações de cenários futuros envolvendo IA e discussões sobre possíveis resultados;
- Atividades práticas para explorar as tecnologias de interface cérebro-máquina, se disponível.

RECURSOS DIDÁTICOS

Textos e Leituras:

- Obras de Platão, René Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Arthur Schopenhauer, Pierre Lévy, e Thomas Metzinger.

Material Audiovisual:

- Documentários e Vídeos: Documentários como “The Age of A.I.” (disponível na plataforma de streaming) que exploram o impacto das IAs na sociedade;
- Palestras e Entrevistas: Vídeos de palestras de especialistas como David Chalmers e Shoshana Zuboff disponíveis em plataformas como YouTube.

Softwares e Ferramentas Tecnológicas:

- Simuladores de IA: Ferramentas interativas que permitem explorar o funcionamento básico de algoritmos de IA e suas aplicações;
- Interfaces Cérebro-Máquina: Recursos que simulam a interface entre a mente humana e a tecnologia (quando disponível).

Materiais Didáticos:

- Guias de Estudo e Apostilas: Documentos que sintetizam os conceitos chave sobre consciência, IA e ética;
- Slides e Apresentações: Apresentações visuais para auxiliar na exposição de conceitos complexos.

Atividades Práticas:

- Estudos de Caso: Análises de casos reais envolvendo o uso de IA em diferentes contextos, como a segurança, a saúde e a governança;
- Debates e Simulações: Atividades que permitem aos alunos discutir e simular cenários futuros envolvendo IA e consciência artificial.

Projetos e Trabalhos:

- Pesquisas e Apresentações: Projetos individuais ou em grupo que incentivam a pesquisa sobre temas específicos relacionados à consciência e à IA;
- Desenvolvimento de Propostas: Criação de propostas ou soluções para desafios éticos e práticos relacionados à IA.

Recursos Online:

- Plataformas Educacionais: Sites e plataformas que oferecem cursos e recursos adicionais sobre filosofia da mente e tecnologias emergentes;
- Fóruns e Discussões Online: Espaços para discussões e debates sobre os temas estudados, promovendo a troca de ideias e a construção de conhecimento coletivo.

Visitas e Palestras:

- Visitas a Laboratórios de IA: Se possível, organizar visitas a instituições que trabalham com IA para observação prática;
- Palestras de Especialistas: Convidar especialistas em IA e filosofia para palestras e discussões com os alunos.

CULMINÂNCIA

Realizar uma sessão de apresentação onde os alunos compartilham os projetos interdisciplinares desenvolvidos, discutindo suas descobertas e soluções propostas para desafios relacionados à IA e à consciência.

AVALIAÇÃO

Contínua no processo, com análise quantitativa e qualitativa considerada necessária pelos docentes participantes e/ou elencadas junto a todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

BOSTROM, N. **Superinteligência: Caminhos, Perigos, Estratégias**. Tradução de Pedro L. de Carvalho. Ed. Intrínseca, 2014.

DESCARTES, R. **Meditações sobre a Filosofia Primeira**. Tradução de Álvaro Lins. Ed. Martin Claret, 2018.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de João Arriscado. Ed. Martins Fontes, 1999.

HUME, D. **Uma Investigação sobre o Entendimento Humano**. Tradução de Sérgio Adorno. Ed. Edusp, 2007.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Sérgio B. de Almeida. Ed. Unesp, 2001.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciborgue**. Tradução de Maria José de Carvalho. Ed. 34, 2013.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o Entendimento Humano**. Tradução de Roberto de Andrade Martins. Ed. Unesp, 2005.

SCHOPENHAUER, A. **O Mundo como Vontade e Representação**. Tradução de Paulo W. C. Castro. Ed. Itatiaia, 2000.

Apêndice C – Proposta Curricular para a Disciplina Eletiva “Entre Consciências e Algoritmos”



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM
CENTRO DE ENSINO SÃO JOSÉ OPERÁRIO**

ELETIVA: “ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS”

PROFESSOR

FRANCISCO DAS CHAGAS MACHADO PEREIRA

EMENTA

A Eletiva “**ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS**” esta disciplina eletiva oferece uma introdução ao estudo da consciência e da Inteligência Artificial (IA), explorando como as tecnologias emergentes podem transformar nossa compreensão da mente e da identidade. Ao longo da disciplina, os alunos investigarão as possibilidades e limitações das IAs em replicar ou alterar a consciência humana, além de discutir as implicações éticas e sociais dessa transformação.

JUSTIFICATIVA

A disciplina “**ENTRE CONSCIÊNCIAS E ALGORITMOS**” é essencial para o 1º ano do Ensino Médio, pois oferece uma análise crítica das questões emergentes relacionadas à interação entre a consciência humana e as tecnologias de IA. À medida que as Inteligências Artificiais se tornam cada vez mais integradas em diversos aspectos da vida cotidiana, entender suas implicações filosóficas e práticas, é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos alunos. A disciplina promove uma abordagem interdisciplinar, combinando filosofia, ciência e ética, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos e tomar decisões sobre o futuro digital, fomentando habilidades indispensáveis para sua formação profissional e cidadã.

OBJETIVOS

- Analisar criticamente o papel da tecnologia na constituição da subjetividade contemporânea;
- Compreender a relação entre conhecimento, verdade e mediação tecnológica;
- Identificar impactos éticos, sociais e cognitivos dos algoritmos e da inteligência artificial;
- Desenvolver argumentação filosófica fundamentada sobre temas da cultura digital;
- Estimular a produção autoral e colaborativa de conteúdos filosóficos em ambientes digitais.

HABILIDADES DESEVOLVIDAS

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.

EIXOS TEMÁTICOS

- Filosofia e vida cotidiana;
- Tecnologia, conhecimento e verdade;
- Cultura digital e subjetividade;
- Algoritmos, vigilância e ética;
- Inteligência artificial e pensamento crítico.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Introdução à Consciência:

- Definição de consciência;
- História das ideias sobre a mente e a consciência;
- Principais teorias filosóficas da mente (Dualismo, Materialismo, Funcionalismo).

2. Inteligência Artificial e Cognição:

- O que é IA e como ela funciona;
- Comparação entre cognição humana e cognição artificial;
- Casos de uso atuais de IA e suas capacidades.

3. Consciência Artificial:

- O conceito de consciência em máquinas;
- Teorias sobre a possibilidade de consciência em IAs;
- Discussão sobre se e como uma IA poderia ter experiências subjetivas.

4. Impactos das IAs na Experiência Humana:

- Influência das IAs na percepção e na identidade;
- O papel das IAs na memória, tomada de decisão e interação social;
- Estudos de caso de como IAs afetam a vida cotidiana.

5. Integração Humano-Máquina:

- Tecnologias de interface cérebro-máquina;
- Melhorias cognitivas e suas implicações;
- O que significa ser humano na era digital.

6. Ética e Responsabilidade na IA:

- Questões éticas relacionadas à criação de IAs com consciência;
- A responsabilidade dos desenvolvedores e das empresas de tecnologia;
- Políticas e regulamentações para o uso ético da IA.

METODOLOGIA

Aulas Teóricas:

- Exposição dos conceitos principais e discussão de textos filosóficos;

- Utilização de recursos multimídia (vídeos, documentários) para ilustrar conceitos.

Atividades Práticas:

- Estudos de caso para análise crítica de como as IAs estão sendo usadas atualmente;
- Debates e discussões sobre a possibilidade de consciência artificial e suas implicações éticas.

Projetos e Apresentações:

- Trabalho em grupos para desenvolver projetos sobre temas relacionados à consciência e IA;
- Apresentações orais e escritas de trabalhos, com ênfase na pesquisa e na argumentação.

Simulações e Experimentos:

- Simulações de cenários futuros envolvendo IA e discussões sobre possíveis resultados;
- Atividades práticas para explorar as tecnologias de interface cérebro-máquina, se disponível.

RECURSOS DIDÁTICOS

Textos e Leituras:

- Obras de Platão, René Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Arthur Schopenhauer, Pierre Lévy, e Thomas Metzinger.

Material Audiovisual:

- Documentários e Vídeos: Documentários como “The Age of A.I.” (disponível na plataforma de streaming) que exploram o impacto das IAs na sociedade;
- Palestras e Entrevistas: Vídeos de palestras de especialistas como David Chalmers e Shoshana Zuboff disponíveis em plataformas como YouTube.

Softwares e Ferramentas Tecnológicas:

- Simuladores de IA: Ferramentas interativas que permitem explorar o funcionamento básico de algoritmos de IA e suas aplicações;
- Interfaces Cérebro-Máquina: Recursos que simulam a interface entre a mente humana e a tecnologia (quando disponível).

Materiais Didáticos:

- Guias de Estudo e Apostilas: Documentos que sintetizam os conceitos chave sobre consciência, IA e ética;
- Slides e Apresentações: Apresentações visuais para auxiliar na exposição de conceitos complexos.

Atividades Práticas:

- Estudos de Caso: Análises de casos reais envolvendo o uso de IA em diferentes contextos, como a segurança, a saúde e a governança;
- Debates e Simulações: Atividades que permitem aos alunos discutir e simular cenários futuros envolvendo IA e consciência artificial.

Projetos e Trabalhos:

- Pesquisas e Apresentações: Projetos individuais ou em grupo que incentivam a pesquisa sobre temas específicos relacionados à consciência e à IA;
- Desenvolvimento de Propostas: Criação de propostas ou soluções para desafios éticos e práticos relacionados à IA.

Recursos Online:

- Plataformas Educacionais: Sites e plataformas que oferecem cursos e recursos adicionais sobre filosofia da mente e tecnologias emergentes;
- Fóruns e Discussões Online: Espaços para discussões e debates sobre os temas estudados, promovendo a troca de ideias e a construção de conhecimento coletivo.

Visitas e Palestras:

- Visitas a Laboratórios de IA: Se possível, organizar visitas a instituições que trabalham com IA para observação prática;
- Palestras de Especialistas: Convidar especialistas em IA e filosofia para palestras e discussões com os alunos.

CULMINÂNCIA

Realizar uma sessão de apresentação onde os alunos compartilham os projetos interdisciplinares desenvolvidos, discutindo suas descobertas e soluções propostas para desafios relacionados à IA e à consciência.

AVALIAÇÃO

Continua no processo, com análise quantitativa e qualitativa considerada necessária pelos docentes participantes e/ou elencadas junto a todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- DUARTE, Danieli. **Luciano Floridi e a ética da informação: desafios atuais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2019.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2000.

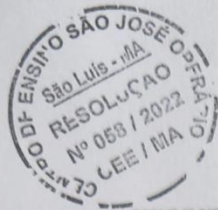
MOREIRA, Najara. **Ciberespaço, educação e inteligência coletiva**. São Luís: EDUFMA, 2023.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Autorização da Instituição Escolar para Realização da Pesquisa



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA DESENVOLVIMENTO DE DISCIPLINA E PESQUISA PEDAGÓGICA

O Centro de Ensino São José Operário, representado por sua gestão escolar, **AUTORIZA** o professor **Francisco das Chagas Machado Pereira**, mestre em formação no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a implementar a disciplina eletiva intitulada “**Entre Almas e Algoritmos: uma Jornada Filosófica pelo Mundo Digital**”, no âmbito do 1º ano do Ensino Médio desta unidade, no ano letivo de 2024. A disciplina integra a proposta de pesquisa pedagógica intitulada “**O Ensino de Filosofia e a Perspectiva do Cogito no Ciberespaço: A Construção do Pensamento na Escola São José Operário**”, vinculada ao mestrado do professor, com a finalidade de analisar o uso das tecnologias digitais como mediadoras na construção do pensamento filosófico entre os discentes.

A escola manifesta, assim, sua ciência e anuência quanto à realização das atividades propostas, garantindo o apoio necessário à sua execução no espaço escolar.

São Luís/MA, 01 de agosto de 2024.

C.E. SÃO JOSÉ OPERÁRIO
Aldemira Fábria Ferreira Sousa
Gestora Auxiliar-Mat.:00292216-02

ANEXO B - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido para Participação em Atividades Pedagógicas e de Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE PESQUISA

Título do Projeto: Entre Almas e Algoritmos: o ensino de Filosofia sob o paradigma do ciberespaço e o uso das IAs no ensino médio na escola São José Operário.

Pesquisador Responsável: Francisco das Chagas Machado Pereira

Instituição: Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Disciplina Eletiva Vinculada: “Entre Almas e Algoritmos: uma Jornada Filosófica pelo Mundo Digital”

Escola Parceira: Centro de Ensino São José Operário

Público-alvo: Estudantes do 1º ano do Ensino Médio

Finalidade: Ensino e pesquisa acadêmica no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia

1. Apresentação:

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma disciplina eletiva e de uma pesquisa acadêmica vinculada ao ensino de filosofia e ao uso de tecnologias digitais no ambiente escolar. A proposta visa investigar, de forma pedagógica, como as novas tecnologias (como redes sociais e inteligências artificiais) impactam a construção do pensamento filosófico dos estudantes do Ensino Médio.

2. Atividades:

Durante a disciplina, serão realizadas aulas expositivas, debates, simulações, atividades práticas em redes sociais (como Instagram), leituras filosóficas e construção de conteúdos digitais. O desempenho e a produção dos alunos poderão ser registrados como parte da avaliação e análise acadêmica, resguardando o anonimato dos participantes.



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Abraão Caldas Lame Moraes

Turma: 502

Assinatura: Abraão Caldas Lame Moraes

Data: 18/08/2024

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Jeany Caldas L. Moraes

Assinatura do(a) Responsável: Jeany Caldas L. Moraes

Contato: 989 87346157



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Gabriel de Castro Costa

Turma: 104

Assinatura: Gabriel de Castro Costa

Data: 19/08/24

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Maria da Sampaio F. de Castro

Assinatura do(a) Responsável: Maria da Sampaio F. de Castro

Contato: 98992096947



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Vanessa Sá Martins

Turma: 101

Assinatura: Vanessa Sá Martins

Data: 19 / 08 / 24

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Raprae Alves Sá

Assinatura do(a) Responsável: Raprae Alves Sá

Contato: 98-98422 9618



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Tony Felipe Costa Gomes

Turma: 103

Assinatura: Tony Felipe

Data: 19/08/24

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Aldemir de Jesus Rego Costa

Assinatura do(a) Responsável: Aldemir

Contato: 98457 4926



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Flavielly Thais Kraus Ferreira

Turma: 104

Assinatura: Flavielly Thais Kraus Ferreira

Data: 14/08/24

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Sabian Oliveira Araújo

Assinatura do(a) Responsável: [Assinatura]

Contato: (98) 98438-1405



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Thayslla Rihanna Fontes da Costa

Turma: 101

Assinatura: Thayslla Rihanna Fontes da Costa

Data: 19/08/24

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Leidy Batista Fontes

Assinatura do(a) Responsável: Leidy Batista Fontes

Contato: 99994 6049



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Sara Bruna Eales Pereira

Turma: 104

Assinatura: Sara Bruna

Data: 14/08/2024

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Paulo Henrique Lima Pereira

Assinatura do(a) Responsável: Paulo Henrique Lima Pereira

Contato: (98) 981825385



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Daiane Gonçalves de Sousa

Turma: 104

Assinatura: Daiane Gonçalves de Sousa

Data: 19 / 08 / 2024

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Maria da Paixão de Paula Gonçalves

Assinatura do(a) Responsável: _____

Contato: (98) 996070800



MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Rikélme Souza Ribeiro

Turma: 504

Assinatura: Rikélme S. Ribeiro

Data: 18 / 08 / 2024

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Ana Claudia Souza

Assinatura do(a) Responsável: Charles Franco Ribeiro

Contato: (98) 970 11-5079



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis à sua participação. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades filosóficas, digitais e críticas em um ambiente formativo. A participação é gratuita e não implica qualquer custo.

4. Sigilo e Anonimato:

Todos os dados coletados serão utilizados unicamente para fins pedagógicos e de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes. Nenhum dado será divulgado de forma que permita identificação pessoal dos estudantes.

5. Liberdade de Participação:

A participação é voluntária. Você poderá, a qualquer momento, solicitar o desligamento da atividade sem prejuízos pedagógicos.

Declaro que fui suficientemente esclarecido(a) sobre a natureza, objetivos e metodologia da disciplina e da pesquisa vinculada. Concordo livremente em participar, conforme as condições descritas acima.

Nome do(a) Aluno(a): Larah Emanuelle Sousa Silva

Turma: 104

Assinatura: Larah Emanuelle Sousa Silva

Data: 18 / 08 / 2024

(Se menor de 18 anos)

Nome do(a) Responsável: Sara Guina Souza

Assinatura do(a) Responsável: Sara Guina

Contato: (98) 98444-0490