

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

FRANCIS PEGORER GODOI

**ENSINO ATIVO DE FILOSOFIA: ALIANDO A PEDAGOGIA DO CONCEITO COM
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**BAURU
2020**

FRANCIS PEGORER GODOI

**ENSINO ATIVO DE FILOSOFIA: ALIANDO A PEDAGOGIA DO CONCEITO COM
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof.^o Dr.^o Eli Vagner Francisco Rodrigues e coorientação da Prof.^a Dr.^a Thaís Cristina Rodrigues Tezani

BAURU

2020

G588e

Godoi, Francis Pegorer

Ensino ativo de filosofia : aliando a pedagogia do conceito com tecnologias digitais / Francis Pegorer Godoi. -- Bauru, 2020

91 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Eli Vagner Francisco Rodrigues

Coorientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani

1. Educação. 2. Ensino. 3. Filosofia. 4. Pedagogia do conceito. 5. Tecnologias digitais. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FRANCIS PEGORER GODOI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES - Orientador(a) do(a) Departamento de Ciências Humanas e Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica / Unesp, Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação, Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, Prof. Dr. ALAN IBN CHAHRUR do(a) Colégio EMTI - / Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FRANCIS PEGORER GODOI, intitulada **"ENSINO ATIVO DE FILOSOFIA: ALIANDO A PEDAGOGIA DO CONCEITO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS" E PRODUTO EDUCACIONAL "HEFESTO"**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES 

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA 

Prof. Dr. ALAN IBN CHAHRUR 

Dedico o presente trabalho a Deus, por providenciar o necessário. A minha esposa Graciela e nossos filhos Francisco e Helena, por suportarem minhas ausências. A meu pai Francisco (in memoriam), que foi meu maior exemplo de dignidade e minha mãe Vera, pelo seu sim incondicional e diário para todos nós.

AGRADECIMENTOS

Agora, neste momento de realização, gostaria de escrever sobre gratidão:

Primeiramente a Deus, por tudo que providenciou, desde minha primeira ida para Paranaíba, pois foi onde tudo começou.

A minha amada esposa Graciela, pessoa que me apresentou essa maravilhosa profissão de professor. O pilar, o chão e o teto de nossa família. Obrigado por suportar tudo em minhas ausências.

Meus queridos filhos Francisco e Helena, as razões de todo meu esforço e luta diária. O papai ama vocês.

Minha querida Mãe, se não fosse por ela jamais teria conseguido. O impacto de minhas ausências seria bem maior se não fosse ela.

A minha irmã, pelo apoio sempre que preciso.

Ao meu querido orientador, Prof.^o Dr.^o Eli Vagner Francisco Rodrigues, por ter acreditado no meu potencial e me guiado por esse difícil, mas recompensante caminho.

A minha querida coorientadora Thais Cristina Rodrigues Tezani, por ter aberto a porta de seu grupo de estudos e pelas preciosas orientações.

A professora e coordenadora Eliana Marques Zanata, por suas contribuições certas, práticas e eficazes. Elas contribuíram muito para que não desistisse pelo caminho.

A todos os professores do programa, os quais tive o privilégio de estar em suas aulas, meu muito obrigado pela formação sólida que me proporcionaram.

A todos os colegas de mestrado, que aqui agradeço na pessoa do Marco Antonio Souza, amigo para o sempre.

A minha querida amiga Haidê, por suas contribuições valiosíssimas em todos os meus trabalhos de pesquisa.

A minha instituição "ETEC Orlando Quagliato", local onde me realizo todos os dias.

Aos colegas de trabalho, que agradeço na pessoa do amigo André Salandin, pelo companheirismo e conselhos.

Por fim, aos meus alunos. Procuro todo dia melhorar minhas aulas, pensando sempre em como posso contribuir para mudar a vida de cada um deles.

GODOI, F. P. **Ensino ativo de filosofia: aliando a pedagogia do conceito com tecnologias digitais.** 2020. 91 fs. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”. – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2020.

RESUMO

A BNCC propõe como fim uma formação integral do sujeito e para se ter êxito temos que ter como meio novas formas de ensinar que desenvolvam o protagonismo dos alunos. A partir disso, traçamos como objetivo realizar uma proposição para aliar tecnologia com os quatro passos didáticos do professor Silvio Gallo para uma pedagogia do conceito de inspiração nos professores filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nosso objeto digital de aprendizagem (ODA) é uma apresentação feita no aplicativo Sway com foco nos alunos e virá acompanhado de um guia de apresentação do aplicativo e com duas propostas de uso, na primeira o processo todo irá acontecer em sala de aula (contexto de 2 aulas semanais) por intermédio de recurso tecnológico e na segunda a proposta é no contexto de ensino híbrido (contexto de 1 aula semanal) em que os três primeiros passos didáticos da proposta acontecem *online* e o quarto passo presencial. Utilizamos uma metodologia específica da ciência da computação onde a hipótese é a primeira etapa de um longo processo de pesquisa. Também foi realizada uma profunda pesquisa bibliográfica para fundamentar nossas escolhas pelos temas filosóficos e metodologia de desenvolvimento do produto e proposta de utilização do mesmo. Essa pesquisa não pretende ser conclusiva, sugerimos que a partir dela, sejam realizados outros trabalhos que analisem o impacto da aplicação dessa proposição na formação dos alunos, inclusive em outras disciplinas presentes na grade curricular do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Tecnologias Digitais

GODOI, F. P. **Active philosophy teaching:** combining concept pedagogy with digital technologies. 2020. 91 ff. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita". – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2020.

ABSTRACT

The "BNCC" proposes as a goal an integral formation of the subject and in order to be successful we have to have new ways of teaching as a way to develop the protagonism of the students. Based on that, we set out to make a proposal to combine technology with the four didactic steps of Prof. Silvio Gallo for a pedagogy of the concept of inspiration in the philosophical teachers Gilles Deleuze and Félix Guattari. Our digital learning object (ODA) is a presentation made in the Sway application with a focus on students and will be accompanied by an application presentation guide and with two proposals for use, in the first the whole process will happen in the classroom (context of 2 weekly classes) through technological resource and in the second the proposal is in the context of hybrid teaching (context of 1 weekly class) in which the first three didactic steps of the proposal take place online and the fourth in person. We use a specific methodology of computer science where the hypothesis is the first stage of a long research process. In-depth bibliographical research was also carried out to support our choices for philosophical themes and product development methodology and proposed use of the product. This research is not intended to be conclusive, we suggest that from it, other studies are carried out that analyze the impact of the application of this proposition on the training of students, including in other subjects present in the high school curriculum.

Keywords: Teaching. Philosophy. Digital Technologies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dinamicidade do conceituar.....	43
Figura 2: Login no Sway.....	51
Figura 3: Nova apresentação.....	51
Figura 4: Enredo.....	52
Figura 5: Adicionando conteúdos.....	52
Figura 6: Pesquisando imagens.....	53
Figura 7: Adicionando imagens.....	53
Figura 8: Adicionando sugeridos.....	54
Figura 9: Adicionando mídia.....	54
Figura 10: Pesquisando no Sway sobre ética.....	55
Figura 11: Reproduzir.....	55
Figura 12: Mudando design.....	56
Figura 13: Remixar temas.....	56
Figura 14: Escolhendo modo de exibição.....	57
Figura 15: Título no enredo.....	57
Figura 16: Título no reproduzir.....	58
Figura 17: Sensibilização no enredo.....	58
Figura 18: Sensibilização no reproduzir.....	59
Figura 19: Utilizando o recurso grupo pilha.....	59
Figura 20: Grupo pilha texto.....	60
Figura 21: Grupo pilha imagem relacionada ao texto.....	60
Figura 22: Compartilhar apresentação.....	61
Figura 23: Link para compartilhamento.....	61
Figura 24: Compartilhando nas redes sociais.....	62
Figura 25: Obtendo link visual para e-mail.....	62
Figura 26: Link colado no corpo do e-mail.....	63
Figura 27: Recursos imprimir e exportar.....	63
Figura 28: Exportar para outros formatos.....	64
Figura 29: Compartilhando no modo editar.....	71

SUMÁRIO

RESUMO	5
APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	18
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	22
1.1 Filosofar no ensino médio	22
1.2 Conteúdos filosóficos da proposta	28
1.2.1 Ética	28
1.2.2 Ética e direitos humanos	29
1.2.3 O conceito de dignidade da pessoa humana e a Declaração Universal dos Direitos Humanos	30
1.2.4 O conceito de cidadania	32
1.3 Quatro passos didáticos de Silvio Gallo para a Pedagogia do Conceito	38
2 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	47
2.1 Tipo de pesquisa	47
2.2 Procedimento para elaboração do produto	49
2.2.1 Tutorial para desenvolvimento da apresentação através do aplicativo SWAY	50
3 PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	65
3.1 Sugestões de sequência didática	65
3.1.1 Sequência didática 1	66
3.1.2 Sequência didática 2	67
3.2 Perguntas que podem surgir durante o processo de criação ou aplicação da proposta	69
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	80

APRESENTAÇÃO

Sou natural de Minas Gerais, da cidade de Passos, bem próxima da nascente do rio São Francisco. Filho de um barbeiro e uma dona de casa, meu pai estudou até a antiga 4ª série do ensino fundamental e minha mãe deixou de cursar o Magistério quando nasci. Minha irmã foi a primeira a chegar até o ensino superior. Nossas pais sempre nos incentivaram a estudar, confesso que não era muito o que gostava de fazer, principalmente minha mãe teve muito trabalho comigo em relação aos estudos. Quando criança nunca tinha pensado em cursar alguma faculdade, lembro que na minha cidade tinha uma universidade com curso de Engenharia Civil, meu pai cortava cabelo de muitos estudantes, principalmente após o trote. Eles eram conhecidos como “os carecas”. Olhava para toda aquela situação e não tinha nenhuma vontade de estar no lugar deles, enfim, estudar não me fascinava, porém sempre tive um pensamento muito dinâmico e buscava conhecer e interpretar o mundo a minha volta, pensava que todos esses meus pensamentos eram sem sentido, que vivia em um mundo paralelo, porém anos mais tarde descobri que não, eles tinham sentido e poderiam mudar a minha vida.

Não estudei filosofia no Ensino Básico, a conheci tardiamente quando tive oportunidade de ingressar em Seminário Católico com o intuito de ser padre. Falo aqui da Filosofia enquanto disciplina e justamente através dela que descobri que vivia a filosofar desde criança, pois minha curiosidade e imaginação me levavam a formular perguntas para as quais quase nunca achava respostas e assim, procurava criar minhas próprias respostas. Quantas vezes travava lutas com meu pensamento achando que não era normal uma criança, depois um adolescente, ficar criando explicações para tudo, partindo de um mundo imaginário, um mundo de um só habitante. A alegria do meu encontro com a filosofia pode ser comparada a aquela que sentimos quando reencontramos anos mais tarde um velho amigo, aquele que sempre te compreendeu, te deu apoio e te levava a sonhar.

A vida adulta foi chegando, deixei o Seminário e fui procurar emprego, mas sem um curso superior ou uma profissão, essa tarefa tornou-se muito complicada. Até que um amigo de infância me fez a sugestão de trabalhar com informática, pois tínhamos iniciado um curso juntos anos antes e ele tinha seguido no ramo e estava satisfeito. Procurei uma qualificação rápida e de qualidade, então parti para São Paulo e por lá fiquei 1 mês realizando cursos. Ao voltar, finalmente dou início a minha carreira no

ramo de informática, uma realização, pois tecnologia era algo que me fascinava. Permaneci trabalhando com tecnologia por 7 anos.

Meu trabalho com informática exigia diversas viagens na região e geralmente saía de manhã da cidade e só retornava à noite. Sentia que precisava cursar o ensino superior, só que a rotina de trabalho dificultava muito. Resolvi mesmo assim cursar Sistemas de Informação em uma cidade próxima. O resultado? Não consegui terminar nem o primeiro semestre. Aquela situação deixou um ponto de interrogação, pois tinha consciência da necessidade de cursar uma faculdade e ao mesmo tempo a impossibilidade de fazê-lo.

Tinha uma namorada, hoje atual esposa, que era professora. Ela, observando aquela situação, me fez a sugestão de cursar uma faculdade no meu próprio município, me informando opções como Letras, Pedagogia e Administração. Comecei a analisar as possibilidades. Não tinha perfil para cursar administração, pois não tinha uma relação muito harmoniosa com números. A Pedagogia, para mim, era um curso para dar aulas para crianças. Restou Letras, como gostava de ler, foi o curso escolhido. No começo jamais imaginei estar dentro de uma sala de aula como professor, porém com o passar do tempo comecei a cogitar a possibilidade e antes mesmo de terminar os quatro anos do curso deixei meu emprego e iniciei uma mudança radical na minha vida profissional: minha relação deixaria de ser com máquinas e passaria a ser com pessoas.

Desde o primeiro dia em sala de aula, tinha o pensamento de revolucionar o ensino, não concordava com o formato das aulas e a forma como se ensinava as crianças. Tinha em mente que precisava fazer algo para mudar o formato tradicional das aulas, mas aos poucos, percebia que a estrutura não permitia inovações e o uso da tecnologia se apresentava como uma realidade distante. Porém, minhas aulas eram diferenciadas para o contexto da escola que atuava, pois sempre buscava usar o laboratório de informática, projetar minhas aulas em slides e utilizar filmes como forma de ensinar. No ano de 2008, essas estratégias não faziam parte do contexto didático da instituição. Havia um laboratório pouco utilizado por outros professores, por dois motivos: a constante falta de manutenção nas máquinas e o “medo” que os colegas tinham em utilizar os computadores com os alunos. Como eu vinha da área de informática, propus à direção da escola que realizaria a manutenção do laboratório e em troca eu desenvolveria minhas aulas de projeto de leitura no laboratório.

Criei um blog literário que era alimentado pelas crianças do 6º ano com informações de livros lidos durante a semana. O resultado foi excelente, as crianças liam para terem conteúdo para as postagens, o projeto me fez acreditar que era possível fazer diferente.

Continuei minha carreira como professor da rede estadual e privada. Em 2011 tive a oportunidade de fazer um concurso na “Escola Técnica Estadual Orlando Quagliato”, fui aprovado e iniciei minhas atividades na instituição. Lembro que um pouco antes, em 2008, o ensino de filosofia e sociologia passou a ser obrigatório no ensino médio. Animado com a nova possibilidade, pois faltava professor de filosofia, iniciei meus estudos de licenciatura em filosofia e uma antiga paixão retornava. O tempo passou, terminei o curso e as oportunidades com a disciplina de filosofia foram aparecendo. Deixei as aulas de Português e hoje ministro aulas somente na área de ciências humanas, sendo a maioria de Filosofia. Mesmo com a satisfação de ensinar uma disciplina tão significativa para minha formação e experiência pessoal, veio novamente a angústia da metodologia do ensino tradicional. Mais uma vez estava inquieto em pensar que minhas aulas se resumiriam em 50 minutos semanais de aula expositiva. Compartilhava com alguns minha inquietude e ouvia: “é assim mesmo, não adianta que você não vai conseguir mudar” ou “ensinar filosofia é isso, não tem outro jeito”. Comecei a procurar novas formas de ensinar filosofia e descobri que existiam várias propostas, mas quase nenhuma era parecida com o que eu buscava, um formato que pudesse aliar a tecnologia com a sala de aula e principalmente com uma participação ativa dos alunos.

O tempo foi passando e a necessidade de cursar uma pós-graduação começou a ser urgente, pois seria interessante financeiramente e seria uma forma de adquirir conhecimento sobre o ensinar. Iniciei minha procura por uma pós-graduação na área de ensino e tecnologia, uma que me chamou a atenção foi a “Especialização em Educação: técnicas e métodos de ensino” da Faculdade Tecnológica Federal no Paraná, parte presencial e parte a distância. Resolvi cursar. A proposta era me deslocar, uma ou duas vezes por mês, ao polo mais próximo que ficava a 380 km de distância. Um grande desafio porque a cidade era distante e desconhecida, mas algo me dizia que seria uma nova oportunidade, e realmente foi. Deixava minha casa 3 horas da manhã e voltava 9 da noite e não trago nenhum arrependimento, ao contrário, somente gratidão, pois foi esse curso que me abriu as portas da Universidade Pública e conseqüentemente para a pesquisa. Finalmente tinha uma

oportunidade de pesquisar uma solução para um problema que todo dia enfrentava em sala de aula que era a falta de tempo para terminar conteúdos extensos previstos no plano de ensino. Tudo me levava a acreditar que conseguiria mudar minhas aulas e achar soluções através da pesquisa.

Aprofundei meus estudos em Metodologias Ativas e descobri que elas eram plenamente compatíveis com o que eu pensava ser uma aula ideal de filosofia. Assim, em parceria com meu orientador, desenvolvemos uma pesquisa para aprofundar os estudos em metodologias ativas aliadas a tecnologia digital que teve por título “Metodologias ativas: A utilização da Sala de aula invertida na disciplina de filosofia no 3º Ano do Ensino Médio” (GODOI, 2018), ela foi o início de todo caminho científico que percorri até a presente pesquisa de mestrado, um marco na minha carreira profissional e onde comecei a constatar, com dados científicos, percepções que tinha em sala de aula.

A pesquisa em questão teve como público alvo uma sala de 3º ano da “Escola Técnica Estadual Orlando Quagliato”, meus alunos de Filosofia na época. Sempre tive dificuldades em ministrar aulas de filosofia somente expositivas para alunos que estudam em um contexto de escola técnica. Lá por diversas vezes fui questionado pelos alunos sobre a utilidade da Filosofia em suas carreiras profissionais. Como atingir os objetivos da disciplina com esses alunos que pouco ou quase nada valorizavam a Filosofia? A resposta foi aliar tecnologia e Filosofia através de uma metodologia de ensino híbrido no contexto destacado por Horn e Staker (2015, p. 34) “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line* (...)”, com a característica do controle do estudante no processo de aprendizagem.

Tendo a tecnologia como o primeiro pilar para a construção da pesquisa, concentrei a busca por textos que teorizavam sobre o ensino de filosofia ativo. A autora Maamari (2018) afirma que o ensino de Filosofia deve priorizar uma formação proativa do sujeito, e que ao final do processo educativo da disciplina os estudantes precisam ter a capacidade de construir seus próprios conceitos permitindo uma reflexão sobre ele mesmo e o mundo a sua volta. Defini os dois pilares da pesquisa: tecnologia no processo de aprendizagem e a necessidade de um ensino ativo de filosofia, cheguei a duas perguntas a serem respondidas: As metodologias ativas podem proporcionar um ganho na qualidade didática das aulas e contribuir para a formação de alunos de filosofia conscientes, críticos e capazes de transformar o meio

em que estão inseridos? A utilização dessas metodologias poderá aumentar o grau de satisfação dos alunos com as aulas de Filosofia baseadas no método sala de aula invertida? (GODOI, 2018).

Tinha todo um histórico e experiências com os alunos em questão, já carregava várias impressões, porém precisava constatar com dados as premissas. Para isso apliquei questionários (GODOI, 2018, p.36):

- Conhecimento prévio da Metodologia ativa Sala de Aula Invertida (SAI);
- Aprovação da Metodologia ativa SAI;
- A aprendizagem em relação ao método;
- A percepção dos alunos em relação a contribuição do método SAI na sua formação crítico-cidadã.

Essa pesquisa foi relevante porque ela abre um debate sobre as novas metodologias a serem utilizadas no contexto escolar que atenda as demandas da geração denominada “Nativos Digitais” (PALFREY; GASSER, 2011, p.11), pois são jovens atuais que aprendem de forma diferenciada em relação aqueles de décadas anteriores e principalmente porque o ensino de Filosofia no Brasil ainda é pouco discutido na academia.

Como resultado, verifiquei que as metodologias ativas não são conhecidas pelos alunos, talvez pelo pouco uso que se faz delas dentro da sala de aula, pelo menos na minha instituição. Após a aplicação dos conteúdos através da metodologia ativa, os alunos aprovaram o seu uso, fato comprovado pelas respostas ao questionário e pelo envolvimento dos alunos com as atividades propostas a distância e presenciais. Assim a conclusão da pesquisa é que o método “Sala de Aula Invertida” mediada com tecnologias pode provocar um maior interesse dos alunos pelos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Filosofia e, conseqüentemente, um ganho pedagógico visando como resultado uma formação integral dos discentes. (GODOI, 2018)

Em 2017 iniciei uma segunda especialização em ensino de Filosofia na Universidade Federal de São Carlos desenvolvendo uma pesquisa que aproximava os passos metodológicos para a pedagogia do conceito do professor Silvio Gallo com a metodologia ativa Sala de Aula Invertida. Este trabalho recebeu o título de “Ensino de filosofia ativo: aliando a pedagogia do conceito com a sala de aula invertida” (GODOI, 2018a). A aproximação com uma temática filosófica se deu após uma crítica que recebi no encontro nacional da ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação

em Filosofia - 2018), onde tive a oportunidade de apresentar o trabalho realizado pela UTFPR. Na ocasião um dos ouvintes pontuou que meu trabalho teria que ter um pouco mais de filosofia.

O objetivo da minha segunda pesquisa dentro da temática de ensino de filosofia em São Carlos, foi propor a conciliação dos quatro passos metodológicos da pedagogia do conceito do professor Silvio Gallo com a metodologia da Sala de Aula Invertida utilizando a ferramenta Google Sala de Aula, caracterizando assim o ensino como híbrido. Como característica principal a Sala de Aula Invertida desloca o polo do processo educacional. O professor deixa de ter o papel principal e o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem.

Na rede estadual de educação os alunos possuem duas aulas por semana de filosofia, enquanto nas Escolas Técnicas Estaduais temos apenas uma aula por semana. Sinto uma dificuldade muito grande em percorrer todo o conteúdo proposto em apenas 1 hora/aula semanal, as dificuldades são diversas e a aula acaba sempre no modelo expositivo, não chegando ao filosofar e isso gerava um desconforto porque as aulas se tornavam cansativas. Com essa justificativa, busquei na pesquisa uma proposta didática na qual parte das atividades fossem desenvolvidas *online* e parte presencial em sala de aula.

Depois de descrever um breve histórico sobre o ensino de filosofia no Brasil, a redação da pesquisa abordou a obra “Metodologia do Ensino de Filosofia” (2012) do professor Silvio Gallo para descrever os quatro passos para desenvolvimento da pedagogia do conceito, cuja proposta é transformar a aula de filosofia em uma oficina de conceitos.

Considerando a temática metodologias ativas e a pedagogia do conceito, abordei, sobre o ensino de filosofia ativo, uma reflexão sobre Sócrates e seu método de ensinar filosofia que já voltava seu foco ao aluno, considerando o mestre como um condutor do processo de aprendizagem, como também o pensamento do professor Silvio Gallo que defende um ensino de filosofia ativo visando uma formação integral do aluno. (GODOI, 2018a).

Dando seguimento ao trabalho de conclusão de curso, apresentei os quatro passos didáticos para uma pedagogia do conceito e na sequência a metodologia ativa “Sala de Aula Invertida” em uma contextualização híbrida.

A pesquisa propõe uma pergunta muito pertinente para o contexto de ensino e tecnologia: Quais são os possíveis usos da tecnologia na Educação?

Muito além de elencar as tarefas desenvolvidas no contexto educacional, a pergunta é mais profunda e leva a uma reflexão sobre como estamos fazendo uso das tecnologias dentro da sala de aula, e também fora dela. Em tempos atuais, não basta o professor utilizar slides ou levar os alunos na sala de informática. É preciso envolvimento, é necessário dar autonomia no processo de aprendizagem do aluno, o protagonismo deve ser deles.

Assim, envolver tecnologia com metodologias ativas em um contexto híbrido, onde parte do conteúdo e das atividades serão desenvolvidos via *online* é viável e pertinente. A 5ª competência geral da BNCC é muito clara quanto ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas no ensino básico e não é apenas mais uma opção para o professor trabalhar com esse contexto tecnológico, é uma recomendação explícita da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)¹. (GODOI, 2018a).

Optei por apresentar a metodologia Sala de Aula Invertida na perspectiva de Jonathan Bergmann e Aaron Sams que relatam suas experiências na obra “Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem” (2018). Os autores afirmam que a estratégia de ensino surgiu devido ao contexto da escola em que lecionavam. Alguns alunos tinham muitas faltas e perdiam a explicação dos professores e foi então que tiveram a ideia de gravar a explicação em conjunto com a tela do computador e disponibilizar aos alunos faltosos. Assim, quando eles retornavam para as aulas conseguiam acompanhar melhor o conteúdo, pois tinham acesso a explicação que haviam perdido na aula anterior. Progredindo nesta técnica, os professores incorporaram as aulas virtuais com as aulas presenciais, os alunos assistiam previamente os vídeos com os conteúdos e realizavam um resumo. Na aula seguinte, os professores partiam diretamente para as explicações pontuais, resolução de exercícios, tiravam as dúvidas e discutiam o conteúdo. No formato de aula tradicional o professor é a figura central do processo, pois o tempo da aula é quase todo gasto com a exposição do conteúdo pelo docente. Já no formato de aula invertida, o processo todo é centrado no aluno, ele é parte do processo educacional e não simplesmente recebe o conteúdo, ele participa do processo educativo. (GODOI, 2018a).

Após a apresentação da Sala de Aula Invertida, foi a vez de apresentar a ferramenta que possibilitaria aos alunos terem acesso aos conteúdos previamente

¹ Doravante citada como BNCC.

para que assim pudessem desenvolver as atividades online. A Google Sala de Aula, é uma ferramenta totalmente gratuita e proporciona um excelente suporte para os professores que desejam utilizar a metodologia. (GOOGLE, 2019). Trata-se de uma ferramenta intuitiva e de fácil utilização. Os usuários precisam possuir uma conta de e-mail no servidor Gmail. A partir dos endereços eletrônicos o professor enviará um convite aos alunos e terá controle sobre as atividades e frequência na sala de aula virtual que será criada. Uma vantagem no uso da ferramenta é a possibilidade que o professor responsável pela sala tem de formar uma equipe para auxiliá-lo com os conteúdos e atividades, podendo ser alunos ou professores de outras áreas, caracterizando um ambiente colaborativo e interdisciplinar. Caso o administrador da página tenha dificuldades técnicas, a Google possui um suporte 24 horas para atendimento ao usuário. (GODOI, 2018a).

O destaque de uso da Sala de Aula Google para as aulas de filosofia está na criação de grupos de discussão entre os alunos da turma e construção de textos colaborativos possibilitando uma formação voltada para a autonomia de pensamento. Enfim, trata-se de uma ferramenta de fácil acesso e com inúmeras vantagens para facilitar o processo educacional, seja ele a distância ou em um formato híbrido.

Cabe lembrar que essa ferramenta já tinha sido utilizada na pesquisa anterior e continuo utilizando em minhas aulas.

A proposta didática que apresentei na pesquisa, envolvendo a pedagogia do conceito e a Sala de Aula Invertida, é totalmente flexível e adaptável para a realidade do professor que optar por seu uso. A primeira ação para o planejamento das aulas é a criação e preparação do ambiente virtual de aprendizagem, bem como convidar os alunos a efetivarem suas matrículas no ambiente virtual.

A sugestão das atividades dentro da proposta didática foi baseada no exemplo do professor Silvio Gallo (2012, p. 98), no qual ele propõe os quatro passos para desenvolvimento: “Sensibilização, problematização, investigação e conceituação”. Essa metodologia também é parte da pesquisa de mestrado. A sugestão de adaptação da pesquisa aponta para a seguinte estrutura: o primeiro, segundo e terceiro passos seriam desenvolvidos *online* e o último na sala de aula de forma presencial. O tema da aula é “A corrupção na vida cotidiana e na política” (GODOI, 2018a, p. 31-32). Segue a sugestão:

O primeiro passo é a sensibilização, o link do clipe e a letra da música de Tom Zé “O gene” foi disponibilizado na sala virtual, bem como o link do documentário da

TV Cultura “Ética: alguém viu por aí ?” de 1991, que procura discutir as relações éticas no cotidiano. O segundo passo é a problematização, a sugestão de adaptação com a sala virtual seria o recurso “fórum de discussão”. Ele promove a interação entre os membros da sala e a discussão gira em torno da opinião do que foi disponibilizado no passo anterior. O terceiro passo é a investigação, no qual o aluno deve procurar embasamento teórico sobre a temática, ele também é desenvolvido através da ferramenta Google Sala de Aula. Foi disponibilizado aos alunos trechos de textos da história da filosofia abordando a concepção de ética na Idade Clássica, na Idade Média, na Moderna e, também, na Idade Contemporânea. A conceitualização é o quarto e último passo rumo ao filosofar. Ele será desenvolvido na aula presencial, o professor inicia a aula explicando a teoria, disponibilizada no passo anterior, sana possíveis dúvidas e começa a explicar o que é conceituar e qual o objetivo daquela atividade. O aluno deverá formular um conceito novo dentro da temática ética ou apropriar-se de um conceito já criado ao longo da história da filosofia e utilizá-lo para enfrentar um determinado problema. Trata-se de um ensino ativo, o aluno deve ser protagonista durante o quarto passo, pois o problema o leva a pensar e o desafia a conceituar.

Assim, considerando a necessidade de uma formação integral dos alunos do ensino médio e o pouco tempo que nós professores de filosofia temos em sala de aula para desenvolver uma formação sólida, o caminho didático sugerido na pesquisa, aliando os quatro passos didáticos da pedagogia do conceito com a ferramenta tecnológica Google Sala de Aula e com os conteúdos filosóficos bem selecionados pelo professor, pode proporcionar uma formação para a criticidade e autonomia de pensamento.

INTRODUÇÃO

Ao observar os alunos que frequentam o último ciclo da educação básica, percebemos que o formato tradicional de aulas expositivas não é muito atrativo. Uma geração que nasceu em uma sociedade da informação digital não se sente atraída por aulas baseadas totalmente em exposição de conteúdo. Assim é preciso refletir sobre novas metodologias envolvendo um ensino mais ativo e que agregue o uso de recursos tecnológicos para mediar o processo de aprendizagem.

Sendo assim, o objetivo geral do nosso trabalho é propor o uso e desenvolvimento de um objeto digital de aprendizagem (ODA) para otimizar a aplicação da pedagogia do conceito - inspiração em Deleuze e Guattari (1992) que definiam a Filosofia como criação de conceitos - sendo possível ao aluno optar em utilizar a ferramenta dentro ou fora da sala de aula tornando o ensino dinâmico e atrativo.

Nossos objetivos específicos são:

- Selecionar e fundamentar o conteúdo ética, cidadania e direitos humanos, relacionando-os com as demandas formativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Desenvolver e fundamentar teoricamente os passos da pedagogia do conceito para o ensino de ética, cidadania e direitos humanos;
- Traçar e analisar o processo de construção do ODA;
- Desenvolver a sequência didática a ser utilizada para a prática.

Esta pesquisa justifica-se pela pertinência de sua temática a qual busca discutir a função da filosofia na formação de jovens cidadãos, bem como propor uma possibilidade de abordagem dos conteúdos de Filosofia no contexto escolar do ensino médio. Isto é, voltando o ensino para o filosofar, abrindo espaço para que os jovens se apropriem do papel principal no processo educacional e assim ao final do último ciclo do ensino básico, estejam aptos para entender, criticar, e modificar o mundo a sua volta, que é cada vez mais dinâmico seja nas mudanças no contexto do trabalho, seja nas relações sociais sem que uma orientação ideológica específica seja privilegiada.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de ensino médio proporcionar

experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, p. 463).

Assim, pensar em diversificar o ensino de Filosofia é acompanhar essas mudanças. A juventude, a sociedade e o mundo estão em processo de transformação e a escola precisa tomar consciência disso. Não podemos mais insistir em práticas na sala de aula centradas somente no professor e que anulam o aluno do processo educacional. Usar tecnologias aliadas à metodologias dinâmicas aproximam os conteúdos de filosofia das propostas de ensino da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Uma educação tradicional centrada em uma metodologia passiva que já não atrai os estudantes, gerando desinteresse, evasão e indisciplina, precisa ser repensada e alterada. Os jovens estudantes que ocupam as carteiras escolares nesse último período da educação básica, são estudantes que possuem amplo acesso a tecnologias digitais e é totalmente natural e desejável para eles que a escola envolva processos tecnológicos no ensino e na aprendizagem. O ODA, fruto dessa pesquisa, surge de uma necessidade de aproximação de recursos tecnológicos e a prática didática em sala de aula, tendo em mente que o conhecimento deve ir além dos recursos físicos da escola. O denominamos como Hefesto, deus do fogo, dos metais, ligado ao trabalho como forjador. A escolha do nome se deu porque vemos os professores e alunos como forjadores desta proposta, aqueles que irão utilizá-la e modelá-la conforme o contexto apresentado.

Idealizamos um processo de aprendizagem híbrida no qual os alunos pudessem ter contato com os conteúdos filosóficos utilizando tecnologia para um melhor aproveitamento das aulas. A opção pela temática da ética e da cidadania se justifica pela importância da formação nestas duas áreas em todos os momentos históricos da humanidade.

Para embasar nossa justificativa e atingir nossos objetivos, mostrando ao leitor o caminho percorrido, após essa introdução que oferece um panorama geral das pretensões deste trabalho, seguiremos em quatro capítulos.

No primeiro capítulo - Fundamentos Teóricos – abordamos a discussão sobre o papel do docente de filosofia, ele deve ser um professor de filosofia ou um filósofo professor. O objetivo é de afirmar a importância da participação e engajamento do professor em relação à proposta para o filosofar em sala de aula. Utilizamos Savian Filho (2016) com o ato de desconstruir e construir como característica do filosofar, Gallo (2013) apresentando a teoria de Michel Foucault (1926-1984) que compreende a Filosofia como busca da sabedoria e uma reflexão interna, ou seja, um trabalho de cada um de nós sobre nós mesmos. Utilizamos também Deleuze e Guattari (2010), apresentando a Filosofia como fábrica de conceitos. Em seguida discorreremos sobre os conteúdos filosóficos da proposta, mostrando a pertinência de cada um deles e a importância de sua escolha para uma educação integral conforme prevista na BNCC. Por fim, descrevemos os quatro passos didáticos de Gallo (2013) para uma pedagogia do conceito: Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação.

No segundo capítulo – Metodologia e desenvolvimento do produto – apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, como tipo de pesquisa e base teórica consultada. Descrevemos também as etapas de criação do objeto digital através do aplicativo Sway, para ser utilizado aliado com os passos didáticos para a pedagogia do conceito dentro da proposta apresentada, que resultou em um tutorial de criação da apresentação para utilização de professores e alunos.

No terceiro capítulo - Proposta para sequência didática – propusemos duas sequências didáticas para servirem como um começo para outras que poderão ser desenvolvidas pelos professores. A primeira foi criada pensando em uma realidade de 2 horas aulas de filosofia por semana (Escolas da rede estadual de São Paulo), onde todos os passos para o filosofar são realizados em sala de aula com ajuda de recurso tecnológico. A segunda proposta foi criada pensando na realidade de 1 aula de filosofia semanal (Escolas Técnicas Estaduais Paulistas), trata-se de uma proposta de ensino híbrido no qual os três primeiros passos didáticos serão realizados *online*, fora da sala de aula e o quarto passo – conceituação - seria realizado presencialmente em sala de aula. Em seguida elencamos e respondemos possíveis perguntas que poderiam surgir na criação e/ou aplicação da proposta.

O quarto capítulo é composto de nossas considerações finais, retomamos questões levantadas ao longo da pesquisa, como a importância de um ensino ativo de filosofia aliado a tecnologias para uma formação integral do sujeito, a importância

do professor filósofo para esse processo formativo, principalmente na escolha dos conteúdos e desenvolvimento das metodologias de ensino.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO

Será possível separar a função de filósofo da função de educador? A função do professor de filosofia atualmente é ensinar conteúdos específicos com base nas diretrizes acadêmicas ou a de ser um filósofo educador? Desde seus primeiros desenvolvimentos na Grécia antiga a filosofia está relacionada com alguma forma de ensino, propagação e elaboração racional de conceitos. No período medieval métodos de ensino foram consagrados como exemplares para a formação em lógica, metafísica e teologia.

Com o surgimento do método da ciência moderna, novas metodologias foram agregadas ao corpo do ensino de filosofia. Mas seriam os métodos adotados nestas épocas ainda viáveis e produtivos em uma sociedade globalizada e totalmente referenciada pelos meios de comunicação? Além disso, a imagem do filósofo sempre esteve associada a estereótipos que, em muitos casos, vão de encontro aos valores de produtividade e eficácia característicos do discurso contemporâneo fortemente balizado por interesses de mercado e de progresso técnico.

São perguntas pertinentes em tempos de consolidação da disciplina de filosofia na grade curricular do ensino médio, principalmente quando vemos, cotidianamente, um despreparo de muitos professores de filosofia ao ministrarem esta matéria. Apesar de ser plenamente possível uma distinção entre o filósofo e o educador, pois possuem funções distintas em seu meio social e em suas ocupações profissionais, existem várias questões que promovem uma aproximação das atribuições de ambos.

Hoje temos um ensino muito “raso” da filosofia na maioria das escolas de ensino médio. São inúmeros problemas que vão desde as metodologias aplicadas em sala de aula até a precária formação dos professores, além do desafio de um conteúdo muito extenso para uma carga horária pequena.

A realidade das aulas de filosofia está muito longe da proposta pedagógica libertadora que ela pode trazer. A formação para a cidadania que muitos creditam como responsabilidade maior da filosofia não acontece se as aulas da disciplina não caminharem rumo a um filosofar consciente e efetivo por parte dos alunos. Assim, diante desse cenário, é possível pensar em um indivíduo que pode contribuir para a

mudança dessa realidade, o filósofo professor. Ele deve acreditar que é portador de uma grande responsabilidade perante a formação de seu alunado, acreditar que sua metodologia, seus conteúdos elegidos e principalmente a prática para o ensino do filosofar serão essenciais na formação de pessoas plenamente capazes de exercerem com ética sua cidadania, mesmo atendendo a um currículo “engessado”. Ele é capaz de realizar uma formação que inclua a atividade filosófica em meio aos conteúdos teóricos previstos no currículo, podendo quebrar a diferenciação entre professor de filosofia e filósofo, pois somente pensando o ensino de filosofia para o filosofar é que consolidaremos a filosofia na grade curricular do ensino médio.

Quase uma unanimidade, o tema da primeira aula de filosofia do ensino médio da maioria das escolas brasileiras começa com as perguntas feitas e respondidas pelo professor encarregado de ministrar a aula: “O que é Filosofia?” e “Quem é o Filósofo?”, sem pestanejar o próprio docente responde recorrendo a etimologia da palavra grega “φιλοσοφία” que é composta por “philo” derivada de “philia” significando amizade e “sophia” com o significado de sabedoria (KOHAN, 2008). Assim, por dedução, o professor leva o aluno a “descobrir” que o filósofo é aquele que ama a sabedoria. A partir disso inicia-se um longo ano letivo no qual ele irá transmitir conteúdos relativos à história da filosofia ocidental aos alunos em um massacrante volume de conteúdo que deve ser visto quase sempre, em uma aula por semana. Seria esse método, histórico-filosófico, o método de ensino de filosofia mais recomendado e mais eficaz no sentido de promover uma formação reflexiva e crítica?

Limitar o papel do filósofo a simples “amante da sabedoria” é relativizar o papel desse profissional, se levarmos em conta que o professor de filosofia é um filósofo estamos também relativizando nossa prática didática. Mas afinal, qual nosso papel como professores filósofos na formação dos alunos?

Para Savian Filho (2016), a atividade filosófica é o ato de desconstruir e construir e é uma característica daquele que quer começar a filosofar, então “(...) o filósofo é aquele que põe às claras tudo que está oculto nas opiniões e nas visões de mundo”. (SAVIAN FILHO, 2016, p.13), ou seja, o filósofo ao dar luz para aquilo que está obscuro torna-se um instrumento de desconstrução daquilo que é senso-comum. Gallo (2013) apresenta perspectivas sobre o que é a filosofia do ponto de vista de alguns autores. O primeiro deles é Michel Foucault (1926-1984), pensador francês que procurou demonstrar sua compreensão acerca da filosofia sobre duas formas. A primeira traz a filosofia como busca da sabedoria, com o entendimento segundo o

qual o conhecimento é algo exterior ao ser humano, pois para ele a filosofia é a busca do saber que é externo a cada um de nós. A segunda forma é definida como um trabalho de cada um de nós sobre nós mesmos, uma forma de construir a nossa própria vida, trata-se de uma busca para nos tornarmos melhores através da prática cotidiana. Para o autor, essas duas concepções levam a uma terceira “o pensamento filosófico como uma reflexão interna que questiona todos os conhecimentos vindos de fora” (GALLO 2013, p.13). Assim para ele, pensar filosoficamente seria uma reflexão sobre os mais diversos problemas e situações sem recorrer ao senso-comum, antes, tentando contrapor a conceituação filosófica à maneira corriqueira de pensar, que pode ser aprisionadora. Continua afirmando que a filosofia ao refletir em busca do conhecimento, elabora conceitos. Concordando com os professores filósofos franceses Deleuze e Guattari (2010, p. 11.) “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” e sobre o filósofo e sua relação com o conceito afirmam:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (...) . Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.11)

Gilles Deleuze, que dedicou toda uma vida profissional ao ensino de filosofia para jovens franceses do ensino médio e, também, de universidades, é lembrado por La Salvia (2016) que aponta que o professor-filósofo se preparava por um longo tempo para suas aulas porque para ele tratava-se de um verdadeiro ritual. Afirma ainda que é de extrema importância que o professor coloque aos alunos seu modo de pensar, porém ele não pode se transformar em um professor que ordena e interpreta a filosofia, ele deve permear conceitos anteriores e apresenta-los sem se esquecer de criar um ambiente favorável à criação dos mesmos. A filosofia seria,

então, a disciplina de criação e discussão de conceitos. O método, que estará aqui em questão deveria, então, tratar de uma forma de como elaborar e examinar conceitos em sala de aula.

Muito se falou sobre conceito, afinal, o que é um conceito?

O professor Silvio Gallo, que em várias obras discute o método de ensino em filosofia, alerta que Deleuze e Guattari (1992) deixam claro que conceito não é uma definição. Os filósofos franceses procuram esmiuçar o que é conceito sem uma definição de conceito, fazer isso, segundo eles, seria uma contradição porque defini-lo anularia a potência criadora do conceito. Neste aspecto eles rompem com a tradição filosófica que desde Platão tratava o conceito como algo transcendente, ou seja, possível de alcançar através da contemplação.

A metodologia antiga é questionada a partir de um ponto de vista mais dinâmico e dialético em relação a possibilidade de formulação de conceitos. A filosofia que era desenvolvida, em seus métodos de ensino através da contemplação, passa a ser vista de outra forma. Já Deleuze e Guattari falam em uma filosofia imanente, cada filósofo possui seu plano de imanência² e a partir do contato com os problemas serão realizados movimentos para reunir e organizar elementos existentes para enfrentar determinado problema.

O conceito, então, seria essa movimentação e essa organização, assim ele não seria a resposta ao problema e sim uma forma de organização de elementos para o enfrentamento do problema. (Gallo, 2018)

Nesse sentido, fazer filosofia, para os filósofos franceses, seria uma forma de intervenção no mundo, uma ação e não mera passividade como explica Gallo (2007):

Para eles, a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; conceitos são ferramentas que permitem o filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem dele para fazer crítica de mundo, para instaurar outros mundos (...). E, por isso, o conceito pode ser ferramenta, tanto de conservação quanto de transformação. (GALLO, 2007, p. 22).

² Plano de Imanência seria a matéria do pensamento, um plano próprio do filósofo para construir o conceito, um solo próprio construído a partir dos elementos vivenciados pelo filósofo a partir do tempo, local, leituras, desavenças e afinidades. É nesse plano que surgem os problemas que dão origem aos conceitos. (GALLO, 2012)

O professor filósofo deve acreditar que é portador de uma grande responsabilidade perante a formação de seu alunado, ele deve acreditar que sua metodologia, seus conteúdos elegidos e principalmente a prática para o ensino do filosofar serão essenciais na formação de pessoas plenamente capazes de compreenderem os princípios da ética e intervirem no mundo exercendo sua cidadania.

Por ter muitos objetivos em comum não é possível criar uma barreira entre a Filosofia e a Educação, pois ambas priorizam a formação do indivíduo plenamente consciente do seu papel na sociedade. A primeira deve participar das finalidades da segunda e colaborar na construção da mesma, a segunda deve ficar atenta e dar ouvidos às contribuições da filosofia.

A importância dos professores filósofos pauta-se na definição da própria filosofia como um conjunto de saberes elegidos para serem ensinados e da justificativa para ensiná-los. O profissional precisa saber definir esse conjunto de saberes e o motivo para os ensinar. Não é possível insistir em um ensino de filosofia “raso”. O professor ao assumir-se filósofo precisa ter plenos conhecimentos daquilo que ensina na sala de aula, sem perder a noção de que também é responsável, conjuntamente com outros colegas, pelo êxito das finalidades da educação. Este aspecto fica evidente na importância que a filosofia pode ter no desenvolvimento do raciocínio lógico-científico, como também do raciocínio crítico em relação aos valores e instituições. Nesse sentido, a filosofia está diretamente ligada à formação científica e política do aluno.

Se analisarmos historicamente o percurso do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro, constatamos muitos ataques a disciplina que talvez tenham sido efetuados pelo objetivo de realizar uma formação integral do sujeito voltada para o mercado de trabalho e para uma conservação de valores sociais de interesse do poder instituído.

A filosofia, nesse contexto, tende a não ser muito bem vista por membros de uma classe privilegiada que busca uma hegemonia baseada em uma concepção específica de valor cultural e educacional na sociedade, porém essa mesma elite que ataca a universalização do ensino de filosofia, historicamente, nunca abriu mão de princípios essenciais da própria filosofia em sua formação intelectual.

Esse “valor cultural”, epistemológico, metodológico e existencial não pode ser privilégio de uns poucos. A sociedade, seja ela qual for, deve proporcionar a seus indivíduos a liberdade de escolha por meio dos diversos saberes que a compõem. A Filosofia, à medida que pensa em problemas, nunca foi privilégio de uma elite, embora bem poucos, ao longo da história humana, tenham tido as condições materiais de exercê-la. Os saberes que a sociedade detém são conquistas históricas da humanidade, e nenhum ser humano pode ou deve privar-se desse conjunto de conhecimentos que possibilitam um salto significativo na humanização. (GHEDIN, 2009, p. 23).

Maamari (2018, p.1) afirma que as práticas que envolvem o ensino de filosofia devem ter como prioridade a formação de “sujeitos críticos e participativos frente ao país que se encontram inseridos e capazes de construir conceitos que lhes permitam pensar sobre si e sobre o mundo”. A busca por uma sociedade igualitária e justa passa por uma educação emancipadora que proporcione o protagonismo de nossos jovens sendo capazes de realizar uma leitura crítica do seu entorno conforme previsto na BNCC,

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2018, p. 562).

Não se trata aqui de sugerir que se deva tornar as ciências humanas, em especial a filosofia, como exclusivamente responsável por uma formação emancipadora para um pleno exercício da cidadania, isso seria uma tentativa de instrumentalização da disciplina e uma volta a um erro que aconteceu em 2008, quando o retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia aconteceu com a justificativa segundo a qual elas seriam responsáveis por uma transformação mágica do pensamento, pois possui como característica o desenvolvimento da crítica, levando os jovens a aumentarem o senso de responsabilidade pela transformação da social.

A Filosofia não é a única responsável por uma formação integral do sujeito, mas é essencial para que isso aconteça e dessa responsabilidade, nós professores filósofos, não podemos nos eximir. Assim, a filosofia deve ser pensada não como

instrumento de uma mudança social direcionada por uma ideologia específica ou por uma corrente de pensamento político determinado, antes, ela deve ser um instrumento de formação de cidadãos críticos e capazes de se orientarem no universo complexo das ideologias e das correntes políticas atuais.

1.2 Conteúdos filosóficos da proposta

Neste item apresentaremos os conteúdos filosóficos da proposta, uma boa escolha dos conteúdos é essencial para a obtenção de um resultado satisfatório ao final do processo de formação do estudante.

1.2.1 Ética

Segundo Gallo (2013), a ética, em sentido geral, é a área da Filosofia que estuda as ações humanas. Nesse sentido, todas as ações, coletivas ou individuais, são objeto de sua análise e reflexão. Como o ensino de filosofia deve contemplar as disciplinas filosóficas mais importantes, isto é, suas ocupações teóricas centrais, a ética figura também dentre uma das disciplinas principais. Isto se deve ao fato incontestável segundo o qual todos os seres livres e racionais possuem um aspecto ético em suas ações. Diferentemente dos animais os seres humanos possuem, no seu universo de preocupações diárias, o conceito de responsabilidade.

Em Filosofia, a área dedicada a refletir sobre as ações humanas em relação à vida em coletividade e à vida de cada um é denominada ética. Esse termo vem da palavra grega *êthos*, que significa 'caráter', 'indole', a maneira de ser de uma pessoa ou de uma sociedade. Também pode significar 'temperamento', as disposições de alguém segundo seu corpo e sua alma, ou ainda, a ação de cada um conforme sua própria natureza. (GALLO, 2013, p. 137)

A dificuldade que pode representar um grande desafio ao professor de filosofia é a existência de uma diferenciação muito grande no quadro de valores que a sociedade apresenta ao jovem de hoje. Os meios de comunicação, a cultura musical e a própria sociedade de consumo oferecem valores e pressionam os jovens no sentido de uma afirmação do indivíduo baseada no individualismo, no ideal de sucesso pessoal, no consumo e até mesmo na negação da cidadania.

Nesse sentido, a ética é apresentada pelo filósofo judeu Emmanuel Levinas como uma ideia de respeito à alteridade, onde o “eu” é um ponto de partida para entender o outro. “O *outro*, na alteridade, é um rosto que se apresenta diante do Eu, em uma relação *face a face*, e que exige do Eu um comportamento ético que o permita *ser*, isto é, existir *outramente*.” (BERNARDES, 2012, p. 87), o que nos remete a uma concepção de sociedade baseada em um projeto comum, uma responsabilidade coletiva e a própria noção de cidadania e concorre diretamente contra os valores propagados pela indústria cultural, que prega a afirmação do sujeito a partir de valores individualistas e narcisistas que vai na contracorrente da ética como disciplina de conscientização do papel social do indivíduo e da sua destinação coletiva.

O que a ética enfatiza é a importância da consideração da existência do outro no sentido da tolerância e do respeito às diferenças culturais e sociais. A indústria cultural nem sempre representa uma voz que se alinha a tais valores, sobretudo no que ela tem de exaltação da individualidade e do narcisismo³. Nesse sentido, a ética deve apresentar os fundamentos da consideração da cultura e dos direitos do outro como um ponto de partida para a formação do indivíduo. É nesse sentido que o tema dos direitos humanos deve ser abordado em sala de aula, dentro da temática ética e cidadania.

1.2.2 Ética e direitos humanos

A inserção de tópicos relacionados a cultura e fundamentação dos direitos humanos no produto didático criado a partir de nossas reflexões como professores é fundamental. Os exemplos históricos e os textos que representam reflexões filosóficas sobre eventos representativos do século XX, sobretudo relacionados à historiografia posterior à Segunda Guerra e ao neocolonialismo do século XX, são fontes fundamentais para o desenvolvimento da disciplina, pois estes acontecimentos e seus desdobramentos geraram as questões que hoje debatemos na área da ética e dos direitos humanos.

A Segunda Guerra Mundial levou a humanidade europeia, à extremos nunca vistos na história. O genocídio nazista e a amplitude do conflito trouxeram problemas e discussões que provocaram, depois do horror do Holocausto, novas

³ Amor pela própria imagem. (FERREIRA, 2018)

necessidades e medidas para a contenção e prevenção de violações aos direitos humanos. Em 10 de dezembro de 1948 a ONU aprova um documento referente à nova situação:

A Declaração Universal, aprovada pela Assembleia Geral Das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, e a Convenção Internacional sobre a prevenção e punição do crime de genocídio, aprovada um dia antes também no quadro da ONU, constituem os marcos inaugurais da nova fase histórica, que se encontra em pleno desenvolvimento. (COMPARATO, 2003, p. 55).

Afirmam também novas espécies de direitos humanos, que foram, os direitos dos povos e direitos da humanidade. Posteriormente as nações europeias reconheceram a preservação de sítios e monumentos do patrimônio mundial, posse das riquezas e do equilíbrio ecológico.

Os acontecimentos relacionados com o final da Segunda Guerra estão diretamente relacionados com as nossas concepções atuais de direitos humanos. Esta conexão com o passado próximo nos dá excelente material e oportunidade de ensinar a ética e a cultura dos direitos para os jovens através de inúmeros arquivos de imagem, áudio e vídeo que hoje estão disponíveis com as modernas tecnologias de informação.

1.2.3 O conceito de dignidade da pessoa humana e a Declaração Universal Dos Direitos Humanos

A dignidade da pessoa está no fato de ser ela, diferente das coisas, um ser considerado e tratado, em si mesmo, como um fim em si e nunca como um meio para a realização de determinado resultado. A dignidade vem de sua vontade racional, a pessoa é autônoma, isto é, é capaz de guiar-se pelas leis que ela própria cria. Assim, todo homem tem dignidade e, não um preço como as coisas.

Cada ser humano é para Kant, insubstituível, não pode ser trocado, como trocamos as coisas. O homem se submete às leis da razão prática e, também, é a fonte das leis universais. (KANT, 2005)

Mas a importância de Kant, para o pensamento ético, não para por aí, a ideia de dignidade da pessoa como um fim em si, condena várias práticas antiéticas, além

da escravidão, tais como o enganar o outro mediante falsas promessas, ou cometer atentados contra os bens alheios.

Com o desenvolvimento do sistema capitalista de produção acontece a reificação (*Verdinglichung*) das pessoas, como demonstrou Marx (1988) na obra “O Capital”. Nesta sociedade, ou sistema econômico, há uma inversão da relação pessoa-coisa. O trabalhador passa a ser considerado uma coisa e não uma pessoa na medida em que a mão de obra passa a ser uma mercadoria no capitalismo. Este fenômeno é denominado, segundo Karl Marx, reificação, palavra que tem origem no latim *res*, que significa coisa.

O objetivo da ética englobando a noção de pessoa humana é afastar o homem dessa concepção de coisa (coisificação=reificação) em relação a tudo que é humano, daí a importância do desenvolvimento da cultura de direitos humanos.

Kant (2005) afirma que as coisas devem possuir valor relativo e a dignidade humana deve possuir valor absoluto. Este ponto leva a elaboração do conceito de pessoa, a saber, a descoberta do mundo dos valores, com a consequente transformação dos fundamentos da ética.

Segundo a filosofia kantiana o homem é o único ser, no mundo, dotado de *vontade livre*, isto é, da capacidade de agir livremente, sem ser conduzido pela inelutabilidade⁴ do instinto. O agir livremente dota o homem de uma capacidade diferente dos animais. O universo dos direitos se baseia na liberdade humana. O mundo das normas é diferente das leis naturais, neste mundo os preceitos podem ser violados, no mundo da natureza as leis são fixas e imutáveis, por exemplo a lei da gravitação universal, a instintividade animal, todas as leis da física e poderíamos também citar o nascer e morrer de cada ser que vive sobre a terra.

A forma como ensinamos a ética deve passar pela compreensão desses conceitos como preparação para a compreensão da importância dos direitos humanos, da ética e do exercício da cidadania.

Já o existencialismo propõe que cada ser humano possui uma característica própria e que cada um tem uma essência que não precede a existência. Sartre publica um famoso texto baseado em uma entrevista denominado: “O existencialismo é um humanismo”, no qual afirma que cada um, cada ser humano, determina pela liberdade sua essência e que cada ser humano é responsável por seu projeto existencial. Ora,

⁴ Contra aquilo que não se pode lutar (FERREIRA, 2018). O ser humano é o único animal que possui vontade, é capaz de agir livremente sem ser condicionado por seu instinto (COMPARATO, 2003).

estas ideias levam ao fim da concepção essencialista dogmática que via o homem como um ser determinado antes de agir. O problema da liberdade volta à cena, desta vez sob a influência filosófica e política de Jean Paul Sartre. (SARTRE, 1987).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, coloca em seu art. VI, que todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa. Este estabelecimento determina o status de pessoa a todo ser humano. Se há direito natural ou não a questão é que, praticamente todo ser humano é uma pessoa. Certamente os problemas não acabam aqui, por decreto, continuam e se complicam quando esses direitos não são observados.

Discute-se atualmente, por exemplo, se o embrião é uma pessoa humana potencial, uma questão localizada na Bioética. A Declaração Universal sobre o Genoma Humano e dos Direitos Humanos, afirma que “o genoma humano constitui a base da unidade fundamental de todos os membros da família humana, assim como do reconhecimento de sua inerente dignidade e de sua diversidade...” (FIO CRUZ, 2019).

Pode-se concluir através da Declaração da UNESCO sobre o caráter único de cada indivíduo, que toda pesquisa científica relativa ao tema deve ser feita com o consentimento prévio, livre e esclarecido do interessado, se este não for capaz de se manifestar nestes termos, temos outro problema, o da representação (UNESCO, 2004).

Com essas reflexões chegamos à conclusão segundo a qual a questão dos direitos humanos hoje atinge até mesmo a área da biologia e da pesquisa, a despeito de que muito ainda deve ser feito no sentido de atender os direitos humanos básicos na sociedade brasileira.

1.2.4 O conceito de cidadania

O conceito cidadania é muito dinâmico, vem sendo construído ao longo da história. Ele é dinâmico porque em cada localidade, o ser cidadão, possui características próprias. Assim, não só pela definição de quem é ou não é cidadão, mas também pela diversidade de direitos e deveres que a pessoa possui de território para território, sendo o termo cidadania muito ligado ao de cultura. Então cada nacionalidade possui seu povo que expressa um tipo de cultura e a partir dela conceitua o termo cidadania. (PINSKY, 2003)

Segundo Silveira (2013, p. 55), o termo cidadania é utilizado sob duas perspectivas: “como sinônimo de nacionalidade e como condição que possibilita o exercício de direitos e deveres”.

Para nós, a ideia de nacionalidade está na base de uma concepção de cidadania e deve ser abordada a partir da concepção moderna de estado democrático de direito, onde o Estado deve garantir o exercício pleno da cidadania pelos seus integrantes garantindo seus direitos, bem como exigindo que cumpram seus deveres.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (Pinsky 2003, p. 9)

Somente a partir dessa referência, que está diretamente relacionada com a filosofia, é que se poderá compreender a ideia de cidadania como um direito e um dever em relação ao outro e à sociedade.

Devemos exigir que a governabilidade cumpra esse papel na sociedade, que o governo respeite a Constituição do país e cumpra o que nela está escrito, pois ela é a referência de uma nação. A carta magna brasileira pretende garantir que sejamos uma democracia e que todos os governantes devam zelar por ela, garantindo a igualdade de oportunidades ao povo. Na atual conjuntura polarizada da política nacional, observamos um desrespeito a essa constituição, isso deve ser combatido e extinto.

O 1º artigo da Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição cidadã, estabelece os fundamentos da República Democrática do Brasil:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

A Constituição Federal em seu artigo 205 também prevê a Educação Nacional como “Direito de todos e dever do Estado e da Família, 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” (BRASIL, 1988). Ainda em seu artigo 205º, afirma que a educação tem o dever de preparar os jovens para o exercício da cidadania.

Na mesma linha a segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) associa os termos educação e cidadania já no 2º artigo afirmando que a educação brasileira possui tríplice finalidade “o pleno desenvolvimento do educando”, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A formação para o exercício da cidadania também aparece nos artigos 22 (referente a educação básica) e no artigo 35, nos incisos II, III e IV, especificando o ensino médio:

- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina;

Quando analisamos os conteúdos de Filosofia que devem ser desenvolvidos no ensino médio, começamos a entender a importância da disciplina na formação de nossos jovens. Entender o que é soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho, pluralismo político, direito, democracia e desenvolvimento da pessoa e ética, é condição inerente para um exercício pleno da cidadania. A compreensão desses conceitos vai muito além de abordagem de conteúdos como fazemos em história ou sociologia, a filosofia é diferenciada e não pode ser comparada com outras disciplinas, pois é formativa e visa uma transformação do aluno (VELLOSO, 2015).

Elegemos o conteúdo “cidadania” para abordar e demonstrar como ele é essencial e está ligado diretamente na formação integral do aluno, pois a convivência na sociedade contemporânea exige que seus membros sejam autônomos para o

reconhecimento e seleção das informações para que, capacitados, sejam inseridos nas diferentes atividades sociais cotidianas.

O professor deve ter em mente que o adolescente é um jovem aprendiz, um “iniciado” na Filosofia. Logo, compreender as formas pelas quais ocorrem as relações de sociabilidade entre os mesmos. Posto que a Filosofia vá influenciar sua cidadania, os processos específicos de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens vão garantir o êxito individual e social. Por essa razão, é necessário que os educadores propiciem aos adolescentes valores duradouros, pelos quais os jovens possam assumir-se como seres pensantes comunicativos, criativos e até transformadores da realidade ao seu redor. (VELLOSO, 2015, p. 30).

Somos professores, formadores e transformadores da realidade de quem muitas vezes nem sabemos o endereço, que encontramos uma ou duas vezes por semana, mas temos o dever de tirá-los da caverna e mostrá-los um sol fora dela.

Uma educação integral deve ser entendida segundo o Ministério da Educação como:

(...) a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2019).

Paulo Freire sonhava com uma educação integral, sempre pregou que as pessoas pudessem ter oportunidades de se refazerem constantemente em um movimento, no completar-se um no outro sem “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires.” (FREIRE, 2005, p. 86). Na formação para a autonomia, o sujeito deve ser o ator principal de sua própria educação, assumindo seu protagonismo frente ao ato educacional, pois para ele ninguém é capaz de educar a ninguém. (FREIRE, 2005).

A educação integral leva a uma formação plena que proporciona o protagonismo do jovem. Ferreira (2018, p. 619) define protagonismo como “qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação”, para nós uma educação para o protagonismo passa por conteúdos clássicos como ética, direitos e cidadania. O aluno deve saber como os conceitos surgiram e se consolidaram na humanidade, para que de posse deles possam desenvolver um pensamento crítico capaz de reconhecer as diversas formas de manipulação da sociedade e combatê-las.

Santomé (2013) faz uma dura crítica ao sistema de ensino ao afirmar que as escolas e seus currículos estão ameaçadas por ideias neoliberais que visam apenas atender as demandas do mercado capitalista e que diversas instituições mundiais estão auxiliando os governos e convencendo a população que as escolas devem ter por fim formar profissionais apenas para atender as demandas do mercado de trabalho. Isso estaria demonstrado no esvaziamento de conteúdos das ciências sociais e o enaltecimento de conteúdos para o alcance de um emprego. Para ele a formação cidadã está deixando de ser prioridade nesse mundo neoliberal:

Conseqüentemente, pouco a pouco, estão passando a um plano mais secundário finalidades clássicas de todos os sistemas educacionais, como: contribuir para aumentar os níveis de justiça e igualdade em nossas sociedades, eliminar as formas de discriminação e marginalização, reforçar os modelos e estruturas de participação democrática [...] (SANTOMÉ, 2013, p. 74).

Assim, se buscamos uma formação sólida do sujeito ela não pode estar baseada no desenvolvimento de habilidades sem o devido entrelaçamento com conteúdos notoriamente essenciais para a formação ética, política e cidadã do ser humano. A BNCC lançada em dezembro de 2018 pelo MEC traz em sua essência as 10 competências básicas a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Possui por objetivo a garantia de direitos em relação a aprendizagem e de desenvolvimento:

Na BNCC, competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC enfatiza que as competências gerais da educação básica são o norte para a formação dos alunos, a sexta competência geral prevê que a valorização dos saberes, a apropriação de conhecimentos e experiências ajuda o aluno a fazer escolhas conscientes baseadas no exercício da cidadania, exercendo sua “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2018, p. 9).

O conceito de Cidadania (perspectiva iluminista), como a prática dos direitos e deveres do indivíduo, deve ser abordado a partir de uma perspectiva diretamente relacionada aos tópicos anteriores (ética e direitos humanos) a fim de estabelecer a conexão conceitual adequada para a compreensão efetiva dessa tríade. O aluno poderá compreender, com maior eficácia, a noção de cidadania se conseguir compreender o conceito de ética, direitos e deveres.

Sendo assim, nossa tríade conceitual se fecha em um objetivo de formação diretamente ligado à realidade cotidiana, na qual o aluno convive com o outro, com a alteridade religiosa, racial, civil e cultural. As noções históricas de cidadania em suas diferenças podem ser resgatadas e diferenciadas em suas novas manifestações.

Se os direitos políticos são regulados por uma constituição no Brasil, a noção e a validade do conceito de lei e de contrato social visando o bem comum e coletivo se assentam em fundamentos filosóficos que remontam ao movimento iluminista. Assim, a ligação com a filosofia e sua história pode ser abordada fugindo ao antigo método de apresentação da filosofia a partir de uma história distante do contexto dos alunos e muitas vezes desconectada de seus interesses e realidades.

Se a ética, através do estudo e análise das ações humanas, fundamenta as bases da possibilidade de estabelecermos uma deontologia, uma ética do dever ser, ela está na base do conceito de cidadania, pois esta está diretamente envolvida com a noção de direitos e deveres, entre eles os direitos humanos que se assentam na noção de pessoa e de dignidade humana. Esses conceitos constituem, portanto, as frentes de trabalho fundamentais do ensino de filosofia e por isso mesmo o objetivo conceitual de nosso produto didático.

1.3 Quatro passos didáticos de Silvio Gallo para a Pedagogia do Conceito

Nesse item será apresentada uma possibilidade de ensino de filosofia, baseada no teórico Silvio Gallo que elabora os passos didáticos para uma aula de filosofia centrada na criação de conceitos desenvolvidos a partir da obra de Deleuze e Guattari.

Em conformidade com Gallo (2012) acreditamos que uma formação integral é impossível se não tiver por base os três pilares do conhecimento: ciência, arte e filosofia, pois as “ciências experimentais nos explicam como funciona o mundo hoje. No entanto, as artes e as humanidades nos problematizam este mesmo presente.” (SANTOMÉ, 2013, p. 82).

Ora, sabemos muito bem que entender e problematizar o mundo são atitudes essenciais para uma formação cidadã. As matérias que compõem o ensino médio são pautadas em áreas distintas, porém complementares, e visam essa formação completa do sujeito. À disciplina de filosofia, dentro da área de Ciências Humanas, cabe a tarefa de ser parte dessa formação proporcionando ao aluno uma leitura do mundo para planejar sua vida. Na mesma linha a BNCC afirma que

A área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, 2018. p. 356).

As competências e habilidades definidas na educação básica possuem por objetivo “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do sujeito” para que ele possa fazer um planejamento de vida tendo por base os conceitos de justiça, ética e a cidadania. (BRASIL, 2018, p. 470).

Talvez seja difícil pensar em como ensinar cidadania, pois ela seria muito mais ligada a uma prática cotidiana, ou seja, aprender praticando. Acreditamos que a educação é fator fundamental para o desenvolvimento da cidadania, assim é preciso que o sujeito tenha uma noção de como o conceito de cidadania foi desenvolvido ao longo da história para poder entender o que é ser cidadão atualmente. Ao apresentar uma forma de abordagem do conteúdo através dos quatro passos metodológicos da pedagogia do conceito não esperamos enrijecer a prática docente, ao contrário, o que buscamos é contribuir para que essa prática se construa em um ambiente de

colaboração, proporcionando ao ato educacional um dinamismo que envolva tanto o professor, quanto o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Junto aos passos didáticos propostos por Silvio Gallo, inserimos o uso de tecnologias através de objeto digital de aprendizagem (ODA) que poderá ser utilizado para dinamizar a aula. Tanto os passos didáticos, quanto o ODA de aprendizagem foram pensados dentro das temáticas “ética, direitos e cidadania”. O intuito é que ao se deparar com esse “norte” que estamos propondo, o professor possa fazer uso dessas estratégias também para outras temáticas que envolvem o ensino de filosofia. Enfim como o próprio autor destaca, não são “propostas metodológicas fechadas (...)”. As ideias são experimentais, pressupõem uma abertura do processo do ensinar que convida o estudante a aprender, praticando, experimentando o pensamento (...)”. (GALLO, 2012, p. 90).

Um ensino de filosofia baseado na pedagogia do conceito possui como suporte a exploração de um problema, Deleuze e Guattari (2010) afirmam a importância do problema para a criação do conceito:

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca. (...) Mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p.24).

O problema é um operador do ato de criação conceitual, a partir do qual o aluno deve estar disposto a arriscar-se em um encontro não sabendo o resultado do mesmo (LA SALVIA, 2016). A filosofia busca focar mais no problema que na solução, talvez seja por esse motivo que possui a fama de não dar respostas, mas apenas fazer perguntas. Nela é essencial a experiência do problema. Não se filosofa sem problemas, eles movem o ato filosófico, pois o pensamento racionalmente organizado não é algo natural, pensamos com critérios lógicos porque somos forçados a isso pelo método científico e filosófico. O problema é o que move o ato de criação de conceitos, é o que faz o filósofo ir além no pensamento e criar o conceito (GALLO, 2012). Assim, os passos de Silvio Gallo para uma pedagogia do conceito serão apresentados primeiramente partindo do problema rumo a um conceito.

Gallo (2012), utilizando o teórico André Comte-Sponville, afirma que a escola deve ser um lugar para a aprendizagem do filosofar e que nunca será tarde para que isso aconteça e que tarde seria não ser possível mais pensar.

É tarde demais já não é possível pensar... Esse é o movimento que os tempos hipermodernos nos apresentam: lançar-nos tanto à opinião, afastar-nos tanto do conceito, como forma de fugir do caos, que de repente o pensamento já não é mais possível. É mais do que tempo, pois, de fazermos das escolas um espaço de resistência a isso. E se a escola não puder ser propriamente o lugar do exercício do conceito, que seja ao menos o exercício de uma propedêutica ao conceito. (GALLO, 2012, p. 95).

O primeiro passo didático para adotar a pedagogia do conceito nas aulas de filosofia no ensino médio seria a sensibilização. O autor afirma que essa etapa seria para impactar o estudante, fazer com que ele volte sua atenção para as temáticas a serem desenvolvidas. A sensibilização deve ser provocada, e os alunos devem ter a percepção que o tema é próximo a eles e faz parte do seu dia a dia, ele deve perceber que a filosofia está próxima da sua vida, quando isso acontece. O autor defende a utilização de “peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme...” (GALLO, 2012, p. 96).

As possibilidades são amplas, assim como os recursos, trabalhar notícias, pequenos textos e fotografias, também poderia ser eficaz. Nesse momento é preciso diversificar o material utilizado e acertar na escolha, pois um material que não “chame a atenção” do aluno pode colocar em risco as etapas posteriores.

O segundo passo didático é a problematização. No passo anterior a participação do aluno não foi tão exigida quanto será a partir desse passo. Aqui o professor deve ser a “faísca do barril de pólvora” ele deve conduzir as discussões para problematizar os temas “ética, direitos e cidadania” procurando levar a discussão das temáticas. Mas o que é problematizar? O próprio Gallo (2012) nos leva a refletir sobre a problematização dentro da pedagogia do conceito, tendo por base o pensamento deleuziano, afirma que se deve experimentar o problema para produzir o conceito:

[...] é preciso saber colocar bem o problema, para que o conceito possa ser criado. Um problema deslocado, tomado do plano de imanência de outro filósofo e colocado em um outro campo problemático, é um novo problema, é um problema próprio, apto a ensinar novos conceitos. (GALLO, 2012, p. 80).

O problema não é algo subjetivo, que será superado na medida em que vamos caminhando pela construção do pensamento, pois ele é a força que move o pensamento, não é uma experiência simplesmente racional, mas também sensível. O problema não é um método para se chegar a algum lugar, uma suposição, ele faz parte da ação, da experiência. Deve-se buscar um contexto problemático que leve o aluno a sentir seus problemas, fazer uma verdadeira experiência do problema. Mais importante que resolvê-lo, a experimentação nos leva as soluções colocadas dentro do próprio problema, fazemos um movimento rumo ao problema, percebendo seus componentes, suas particularidades, sua composição singular e plural ao mesmo tempo.

Não se espera com esse método, achar respostas ou soluções para todos problemas, no sentido que o problema ocupa dentro da pedagogia do conceito. O pensamento é um criador de conceitos, experimentar problemas na filosofia é criar conceitos para enfrentar os problemas (GALLO, 2012), sempre tomando o cuidado de permanecer na lógica do pensamento, sem relativizações ou fechamento de possibilidades de criação do aluno.

La Salvia (2016) destaca que o que mede uma filosofia é o sentido, deixando a noção de verdade prepositiva levando-a para o campo da relevância dos problemas, afirma que o sem sentido deve ser evitado e não o erro. O problema necessariamente começa a ser visto como uma operação que resultará na criação do conceito. Aqui, então, percebemos a importância e a atenção que esse segundo momento requer.

Destacamos também como o autor se utiliza de Deleuze para frisar a importância da predisposição do aluno para aprender. Sendo assim, voltamos a salientar que a sensibilização precisa ser aplicada de uma forma que realmente chame a atenção do aluno e literalmente o sensibilize a respeito da temática. Somente assim ele terá a coragem de se arriscar rumo a conceituação, se libertando da instrumentalização e da dicotomia “erro X acerto” que torna o pensamento utilitarista e polarizado.

O terceiro passo que Silvio Gallo propõe é a investigação, nesse momento começamos a busca por elementos, situações, contextos que nos levem a uma possível solução para o problema. Não se faz filosofia sem buscar as ferramentas de pensamento que foram desenvolvidas pelos filósofos ao longo do tempo. A busca dentro de tudo que foi pensado e produzido ao longo dos séculos pelos pensadores é

essencial para a fabricação do conceito. Claro que não é retomar a tão criticada forma dogmática de ter a história da filosofia como centro da aula. O que se pretende aqui é uma busca, um norte, um comparativo para servir como base. Aqui podemos utilizar novamente a tecnologia, com várias possibilidades, utilizando o recurso apresentado nessa pesquisa, com o qual o professor pode realizar previamente uma seleção de textos dentro da temática a ser discutida e exibir em formato de apresentação digital. Outra possibilidade seria o uso de Smartphones como recurso para uma pesquisa temática e como opção sem uso de tecnologia uma consulta no livro didático com páginas previamente selecionadas. Enfim, são múltiplas as maneiras de desenvolvimento desse terceiro passo, mas aqui cabe a insistência em atender a 5ª competência geral da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

O quarto e último passo é a conceituação. Aqui é essencial que o aluno aprenda que o conceito é uma ferramenta da filosofia para se entender uma problemática e utilize-a tanto para entendimento de um conceito ou um conjunto deles, quanto para a criação de um novo. Gallo (2012) deixa clara essa questão:

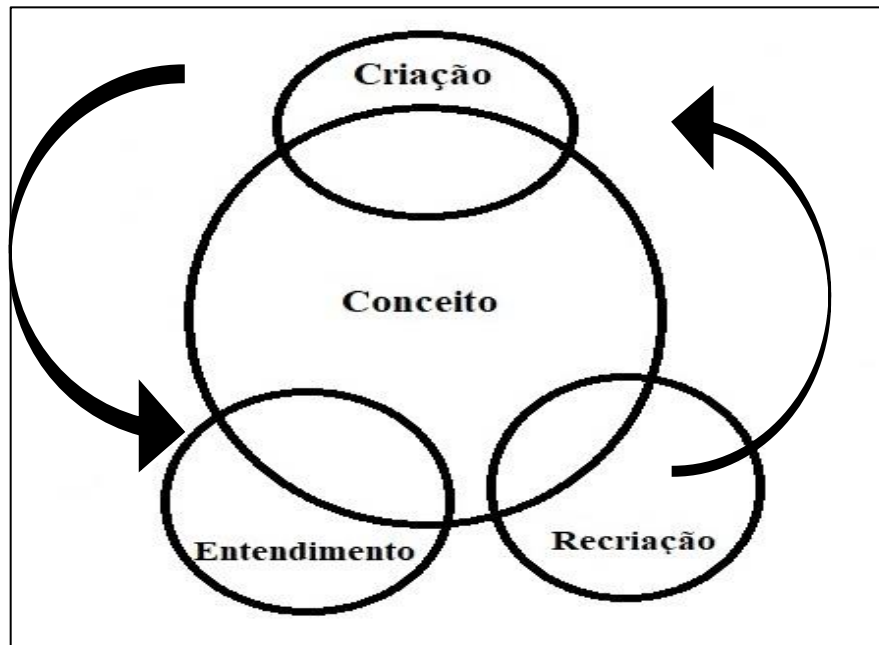
O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática em questão. Nessa etapa, se o estudante for capaz de aplicar o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa criar um novo conceito. Basta apropriar-se de conceitos já criados. (GALLO, 2018, p. 104).

Utilizando-se de Nietzsche, Deleuze e Guattari, Gallo (2018) afirma que existe ligação entre os conceitos, e que ao trazer um conceito de dentro do contexto histórico original em que ele foi utilizado e realocá-lo dentro do nosso próprio contexto, recria-se o conceito. Com esse movimento, os alunos abastecidos com a história da filosofia no passo anterior, podem analisar como os filósofos foram mudando e adequando o pensamento dentro do contexto histórico de cada época e como em um laboratório do pensamento podemos experimentar como cada teoria poderia ser utilizada como

possível solução para o nosso problema. Se não ficarmos satisfeitos com o resultado podemos encontrar vários elementos que servirão para construirmos o nosso esperado e inédito conceito ou a recriação de um.

Notemos os três movimentos possíveis ao conceituar: entendimento, recriação e criação. Para nós essa atividade é dinâmica dentro do pensamento, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 1: Dinamicidade do conceituar



Fonte: o próprio autor, (2018)

Dinamicidade confirmada por Deleuze e Guattari (2010) ao afirmarem que o conceito é absoluto e relativo em seu processo construtivo sem referências, pois ele é autorreferencial, trata-se de movimento constante do filósofo:

É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. É infinito por seu sobrevoo ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno dos componentes. Um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de muda-los; basta às vezes um ponto de detalhe que se avoluma, e produz uma nova condensação, acrescenta ou retira componentes. O filósofo apresenta às vezes uma amnésia que faz dele quase um doente: Nietzsche, diz Jaspers, “corrigia ele mesmo suas ideias, para constituir novas, sem confessá-lo explicitamente; em seus estados de alteração, esquecia as conclusões às quais tinha chegado anteriormente”. (...) Real sem ser atual, ideal sem ser abstrato... O conceito define-se por sua consistência, mas não tem *referência*: ele é autorreferencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado. O

construtivismo une o relativo e o absoluto. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 29-30).

Ao final do processo alguns avanços na formação do aluno devem ser esperados. A BNCC da área de Ciências Humanas sugere que o aluno do ensino médio receba propostas para sua aprendizagem pautadas no diálogo com o outro e com as novas tecnologias. Ora, já no primeiro passo metodológico de Gallo (2012) aliado com a proposta de utilização tecnológica percebemos a viabilidade dentro do contexto esperado na BNCC. Ao utilizarem a tecnologia como meio de sensibilização para as temáticas ética, direito e cidadania os alunos perceberão que elas também têm seu lugar dentro da sua educação, pois o que vemos hoje é um reconhecimento do seu uso em outros contextos, enquanto o ensino continua com metodologias centradas em aulas nada dinâmicas e sem possibilidades de participação dos alunos.

O protagonismo juvenil é desenvolvido quando, a partir do segundo passo, deslocamos o processo de ensino e de aprendizagem para o aluno, ele passa a ser protagonista do seu conhecimento, existe um salto da passividade para a atividade. O aluno deve verificar e contextualizar os problemas possíveis dentro daquela temática filosófica. Seguindo para o terceiro passo o aluno deverá utilizar recursos tecnológicos, literários, filosóficos para entender e contextualizar o problema.

Assim, o aluno tomará a construção histórica do seu conceito, já pensando em uma possibilidade de conceituar (entender, recriar, criar) a partir do seu pensamento sobre a temática e poderá repetir, misturar, separar as etapas do conceito como sugerimos na figura 1.

As temáticas por nós escolhidas para desenvolver essa pesquisa são pertinentes levando em consideração as aprendizagens a ser garantidas aos alunos do ensino médio,

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. (BRASIL, 2018, p. 562).

Quando falamos em tempo, espaço, ética e cidadania, nos deparamos com a constatação de como as duas últimas eram entendidas ao longo da história, por cada povo, em cada região, em cada época e cultura. A abordagem deve fazer o aluno

perceber como existe uma construção do conceito e não apenas uma significação pura e simples.

No ensino médio, a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e diferenças. (BRASIL, 2018, p. 563).

Entender como a pluralidade de fatores que influenciaram os conceitos de ética e cidadania ao longo do tempo como pensamento, instituições, conflitos, revoluções, injustiças, desigualdades, relações de poder nas camadas sociais, contribuíram para o entendimento do conceito filosófico ou pelo menos como ele pode ser entendido hoje pela maioria das pessoas. A noção de tempo esperado do aluno do ensino médio pela BNCC, deve ultrapassar a relação cronológica que temos atualmente e utilizamos para alocar os conteúdos históricos. Os jovens devem perceber a abstração e o entendimento do tempo nas mais diversas sociedades. Sobre o espaço a BNCC fala em movimentações de diferentes grupos, povos e sociedades. Neste ponto, podemos trabalhar com as temáticas ética e cidadania, permitindo aos alunos associarem direitos, deveres, escolhas e conflitos que fizeram parte da temática, além das demandas atuais como migrações e cidadania.

Quando a BNCC apresenta território e fronteira, surge a oportunidade para trabalhar o tema da segurança de um território como direito do cidadão, a oportunidade de livre acesso aos países, a situação dos refugiados, a autonomia, a soberania e o exercício do poder, bem como direito à pluralidade cultural. Pode-se, também, abordar o processo de constituição dos Estados Cívicos e toda sua teorização dentro da temática da cidadania, trabalhando com autores contratualistas.

Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, são temáticas que balizam as ciências humanas na apresentação da BNCC. A questão: “O que é o ser humano?”, pergunta fundamentada no pensamento socrático, já nos leva a reconhecer a estrita ligação que se concebia, já no período clássico, entre ser humano e cidadania. A visão desenvolvida de ser humano como um animal naturalmente político, cidadão da Pólis grega, mostra a capacidade autônoma que ele possui, porém com a necessidade de vivência em grupo.

Organizando-se em grupos os seres humanos desenvolveram a noção de cidadania como conjunto de direitos e deveres e depois sentiram a necessidade de universalizar o conceito, não o restringindo mais a pequenos grupos ou categorias, em um movimento de reconhecimento universal de igualdade.

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no ensino médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano (...) o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas. (BRASIL, 2018, p. 567).

Assim, para o estudante do ensino médio estudar temas relacionados à ética, direitos e cidadania, contextualizá-los e entendê-los é essencial para que momentos históricos como o Holocausto, fato histórico que representou máxima e radical violação dos direitos do cidadão, jamais se repita em qualquer sociedade. Assim, é possível uma verdadeira ética do conhecimento do outro, reconhecendo-se a si mesmo a partir do reconhecimento do outro.

2 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Neste capítulo apresentaremos o caminho que foi percorrido para a teorização sobre a possibilidade de aliarmos a pedagogia do conceito nas aulas de filosofia do ensino médio e o desenvolvimento de um ODA que pudesse ser utilizado em um dos passos didáticos desenvolvidos por Gallo (2012) para a viabilização da pedagogia do conceito no ensino médio. Assim, ao atrair os jovens para uma discussão acerca de temas filosóficos, por muitos tratado como demasiadamente teóricos e sem sentido prático, oferecemos a possibilidade do momento pedagógico ser desenvolvido parte em sala de aula e parte fora dela. Além disso proporciona-se a inserção de novas tecnologias no processo educativo. Lakatos e Marconi (2010) trazem a definição de método como um conjunto de atividades sistematizadas e racionalizadas que norteiam o pesquisador rumo a uma maior assertividade em sua pesquisa. Elencaremos todo o processo de criação do ODA bem como o modo como ele poderá ser utilizado nessa proposta de aprendizagem híbrida.

2.1 Tipo de pesquisa

Por apresentar uma proposta de construção e utilização de um objeto digital de aprendizagem em um contexto didático, verificamos a necessidade do uso de uma metodologia de pesquisa próxima da área de tecnologias digitais, especificamente da ciência da computação. Wazlawick (2014) afirma que a pesquisa exploratória é aquela na qual não necessariamente o pesquisador possui todos os objetivos traçados ou até mesmo a hipótese. Ela seria a etapa iniciante de um longo processo de pesquisa. Bem próximo do que Gallo (2012) descreve para o ensino de filosofia, o que ele denomina como aventura, pois o professor de filosofia sabe de onde ele parte, mas não tem certeza de onde, quando ou até mesmo se irá chegar a um ponto definido objetivamente. Além da metodologia citada foi necessária, como toda pesquisa científica, uma revisão bibliográfica caracterizando então nossa pesquisa como qualitativa.

Utilizamos para a revisão bibliográfica repositórios digitais, bibliotecas online, entre elas SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), *Google Scholar* (Google Acadêmico) e Catálogo da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações) para revisão de literatura sobre a pedagogia do conceito, ensino de filosofia e tecnologias digitais.

Quadro 1: Pesquisa estado da arte 1

Mecanismo de busca	Termos	Resultados
Catálogo de Teses e dissertações - BDTD	Ensino de filosofia + pedagogia do conceito + tecnologias digitais	368
SciELO	Ensino de filosofia <i>and</i> pedagogia do conceito <i>and</i> tecnologias digitais	0
Google acadêmico	Ensino de filosofia + pedagogia do conceito + tecnologias digitais	4
Portal de Periódicos - CAPES	Ensino de filosofia <i>and</i> Pedagogia do Conceito e tecnologias digitais	23

Fonte: o próprio autor, (2019)

No formato de pesquisa do quadro acima não conseguimos resultados relevantes. Foram encontrados alguns documentos, porém, dentro do contexto esperado encontramos apenas uma tese de doutorado (TEIXEIRA, 2017), que envolvia ensino híbrido de filosofia. A tese citada, porém, não fazia menção a pedagogia do conceito. Alteramos as palavras pesquisadas conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Pesquisa estado da arte 2

Mecanismo de busca	Termos	Resultados
Catálogo de Teses e dissertações - BDTD	Ensino de filosofia + pedagogia do conceito	285
SciELO	Ensino de filosofia <i>and</i> pedagogia do conceito	1
Google acadêmico	Ensino de filosofia + pedagogia do conceito	346
Portal de Periódicos - CAPES	Ensino de filosofia <i>and</i> pedagogia do conceito	175

Fonte: o próprio autor, (2019)

Poucos documentos foram encontrados dentro do contexto citado. Assim, não encontramos produções específicas do uso de objetos digitais educacionais dentro da aplicação dos passos da pedagogia do conceito, mas sim em publicações de outras áreas e contextos pedagógicos. Sendo assim, constatamos que o estado da arte apresenta uma evidente falta de trabalhos dentro da temática trabalhada.

Recorremos também a livros específicos dos autores Bergmann e Aaron (2018), Comparato (2003), Deleuze e Guattari (1992,2010), Gallo (2012, 2013), Ghedin (2009), Horn e Staker (2015), Kant (2005), Palfrey e Gasser (2011), Sartre (1987), Savian Filho (2016), Velloso (2015).

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, realizamos a pesquisa bibliográfica com revisão da literatura para a apresentação da teoria acerca da temática, bem como sobre a estruturação do objeto digital de aprendizagem. O passo seguinte foi a escrita da sequência didática e, por fim, a elaboração do produto.

2.2 Procedimento para elaboração do produto

Os objetos digitais de aprendizagem (ODA) são materiais ou recursos digitais que servem de apoio ao professor e são elaborados com foco na melhoria da compreensão dos conteúdos pelos alunos, em geral são concebidos por meio de acesso eletrônico. (ARAUJO; et all, 2018); (CARNEIRO; SILVEIRA, 2014).

Que tipo de produto (ODA) poderia atrair a curiosidade do jovem e ao mesmo tempo ser útil para o processo educacional no ensino de filosofia? Consensual foi a necessidade de ser algo que envolvesse tecnologias, proporcionasse um formato diferenciado para as aulas e fosse interativo.

Chegamos a uma primeira ideia sobre vídeo aulas, porém tecnicamente para muitos professores ainda seria difícil a produção das aulas. Pensamos, então, em algo um pouco mais simples e acessível para os docentes e chegamos à ideia da produção de vídeos pelo *Moviemaker* (*software* nativo do *Windows*) de fácil manuseio e disponibilidade, porém, ao aprofundarmos a pesquisa nos deparamos com um problema, o *software* não é mais nativo no sistema operacional *Windows* 10, a instalação é possível, mas não é simples. Esta proposta requer conhecimento técnico e poderia apresentar dificuldades ao usuário.

Caminhando com a pesquisa chegamos aos softwares de produção de animação estilo “*Whiteboard*”. Existem várias vantagens em utilizá-lo, porém os melhores softwares são pagos. Existem tutoriais na internet que ensinam a produção deste tipo de animação com o *Powerpoint*, mas após alguns testes, concluímos que a qualidade do produto final não estava no padrão que esperávamos e outra questão era que esse tipo de programa já é muito utilizado para a produção de slides a serem

utilizados em sala de aula, o que não seria uma inovação, e seu compartilhamento é mais complexo.

Na busca era por inovação, chegamos então ao *Sway*, *software* do pacote *Microsoft Office* que permite que se combine textos e mídias em uma apresentação. É gratuito para alunos e professores que possuem uma conta de *email Microsoft* e de muito fácil utilização.

O próximo passo foi o levantamento das imagens utilizadas no produto piloto e o texto que irá compor o produto. Partimos então para o processo de construção do objeto digital de aprendizagem (ODA), que nessa pesquisa denominamos como *HEFESTO*, uma apresentação realizada no aplicativo *Sway*. Os passos detalhados de desenvolvimento seguem abaixo.

2.2.1 Tutorial para desenvolvimento da apresentação através do aplicativo *SWAY*

Esse tutorial é baseado na apresentação do aplicativo *Sway* presente no site de suporte ao usuário *Microsoft* e foi adaptado com imagens do processo de criação do ODA. (MICROSOFT, 2019).

O *Sway* é um aplicativo (app) da empresa *Microsoft* utilizado no mundo todo, é interativo e não exige conhecimento técnico avançado para a sua utilização. Possui vários temas prontos e, caso o professor prefira, poderá criar todo o tema da sua apresentação ou modificar os temas disponíveis pelo aplicativo. Esta é mais uma vantagem do App, o usuário não precisa conhecimentos avançados em design. Deve-se enfatizar que o uso do *Sway* é gratuito para professores e alunos que possuem uma conta *Microsoft*, uma realidade presente na rede estadual de educação, assim como nas escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo, graças a uma parceria entre o Governo do Estado e a empresa *Microsoft*.

Passo 1: *Login* no *Sway*

Para iniciar o uso do *Microsoft Sway*, basta acessar de qualquer navegador o Site Sway.Office.com e clicar em entrar.

Assim que for solicitado coloque o email de acesso, com domínio *@hotmail.com*, *@outlook.com* ou a conta fornecida pela Secretaria de Educação ou Centro Paula Souza. Caso não tenha acesso a nenhuma das possibilidades

anteriores, basta acessar www.microsoft.com/account e criar sua conta gratuitamente.

Figura 2: Login no Sway

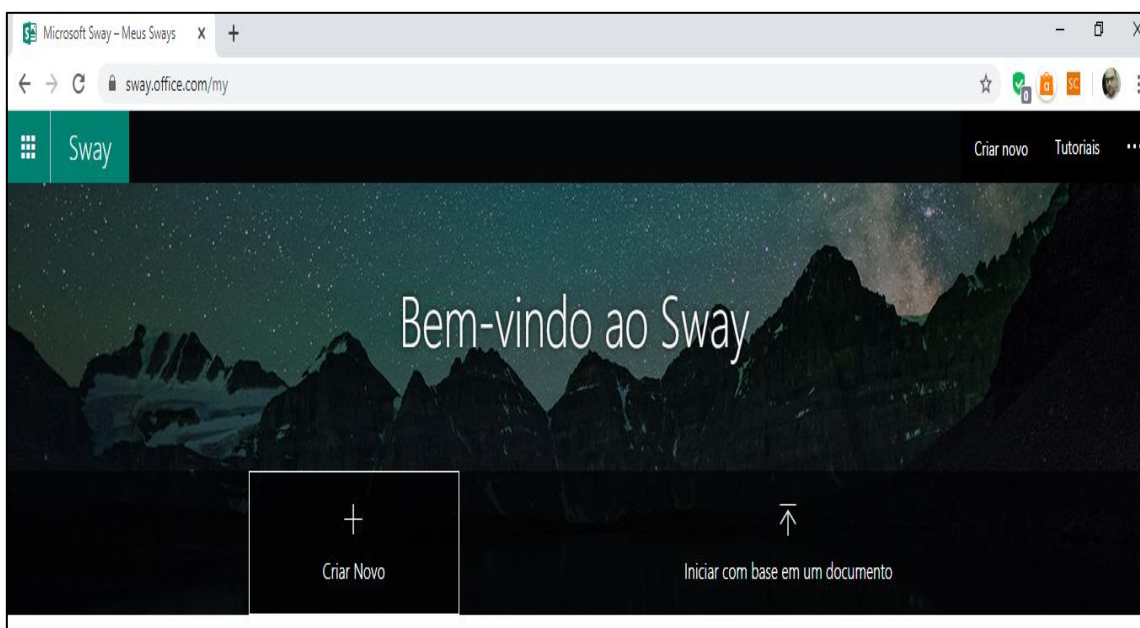


Fonte: o próprio autor, (2019)

Passo 2: Criando uma apresentação

Ao ser logado no aplicativo a seguinte tela abrirá com as opções: “Criar Novo” “Iniciar com base em um documento”, essa opção é para você criar uma apresentação a partir de qualquer documento do *Office* :

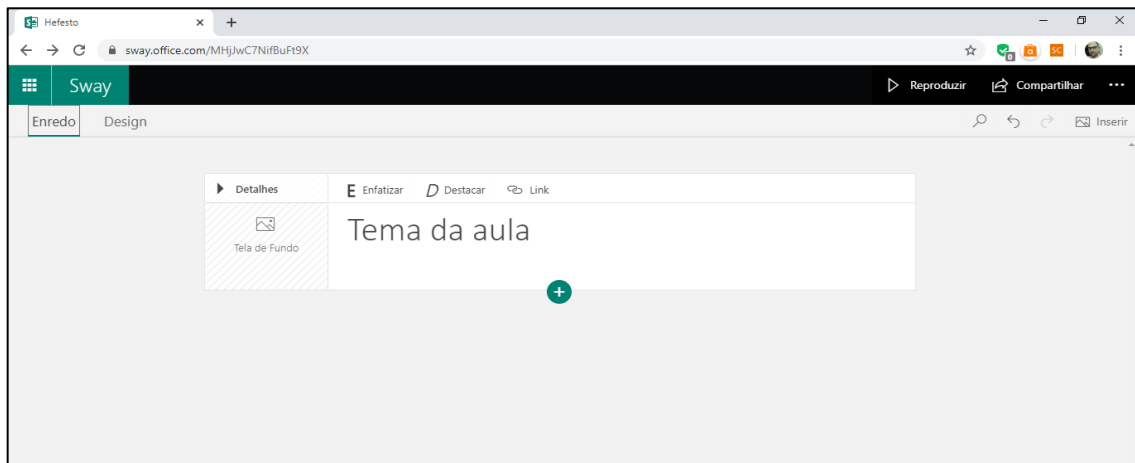
Figura 3: Nova apresentação



Fonte: o próprio autor, (2019)

Aqui optamos em criar um documento novo:

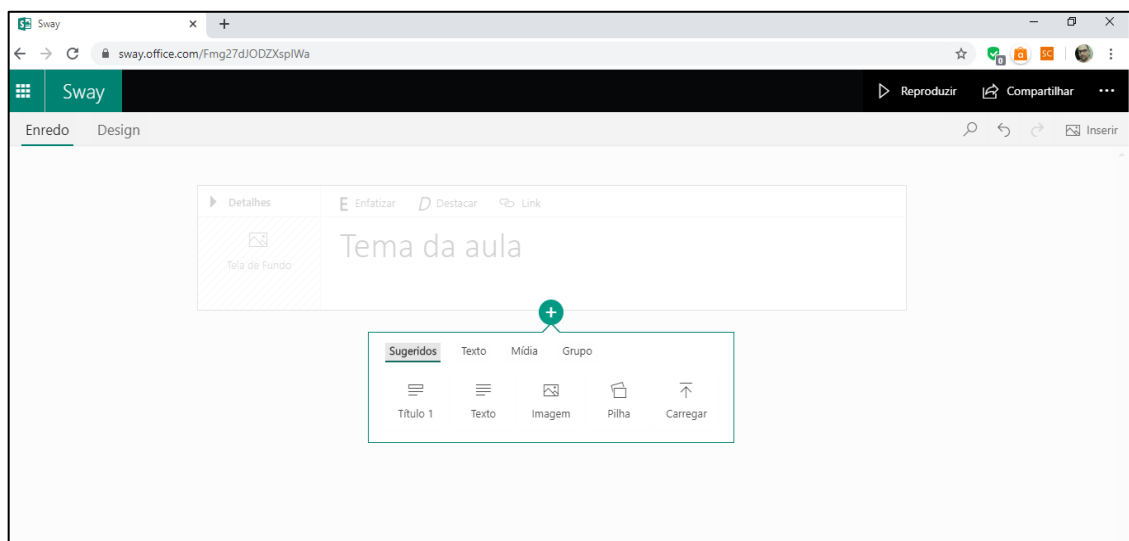
Figura 4: Enredo



Fonte: o próprio autor, (2019)

Na tela acima, no canto superior esquerdo, existe um botão chamado “Enredo”, neste local você poderá digitar, inserir imagens, editar e formatar seu conteúdo que será “contado de forma sequencial adicionando “cartões”, podendo a qualquer momento a sequência dos mesmos ser reorganizada (caso queira trocar a ordem, basta clicar e arrastar o cartão para a sequência desejada). Reparem que um primeiro cartão é adicionado automaticamente, ele é um cartão de título, porém existe outras opções de cartões como veremos abaixo:

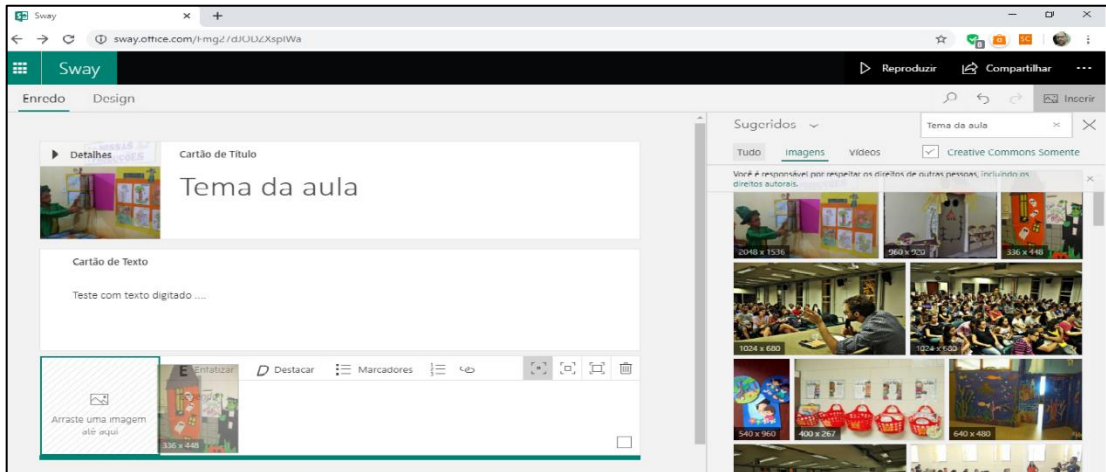
Figura 5: Adicionando conteúdos



Fonte: o próprio autor, (2019)

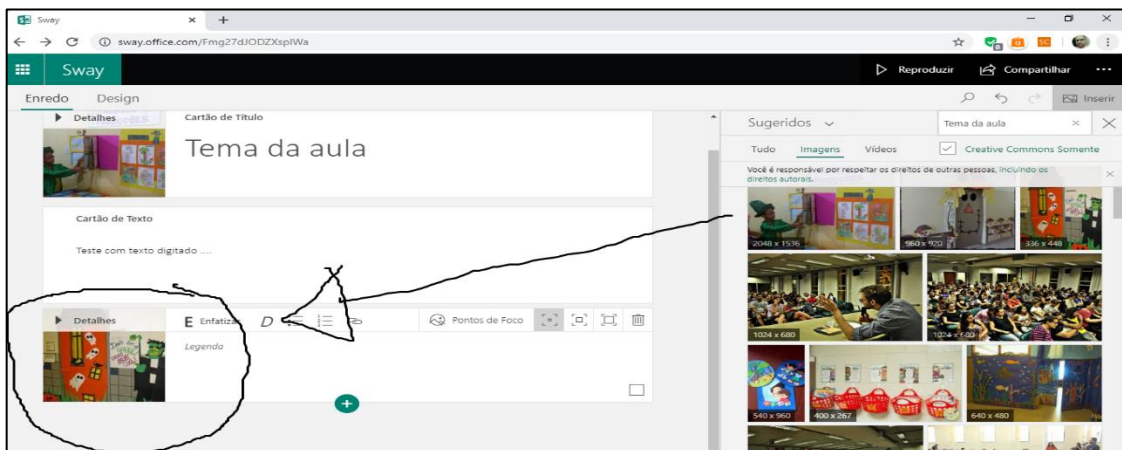
Para adicionar os conteúdos, basta clicar no “+” e adicionar títulos, textos e imagens, tendo a opção de inserir sugestões do próprio Sway ou arquivos do seu computador. O usuário também possui a opção de “arrastar e soltar” as imagens em qualquer cartão criado.

Figura 6: Pesquisando imagens



Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 7: Adicionando imagens



Fonte: o próprio autor, (2019)

O menu cartões é a base organizacional do Sway, o usuário possui as opções:

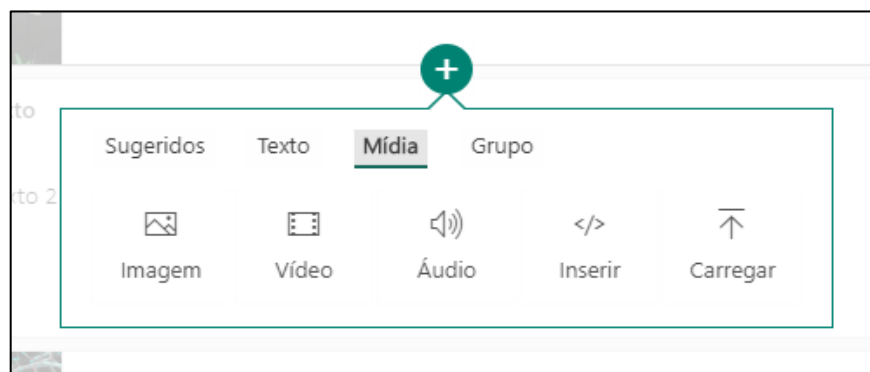
- Sugeridos: Título, texto, imagem, pilha e carregar (arquivos do computador);
- Texto: Título1 e Texto;
- Mídia: Imagem, Vídeo, Áudio, inserir (mídias de fontes externas) e Carregar;
- Grupo: Os cartões podem ser organizados em grupos, já pré-definidos no programa e com funcionalidades diferentes. (Automático, grade, comparação, pilha e apresentação de slides.

Figura 8: Adicionando sugeridos



Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 9: Adicionando mídia

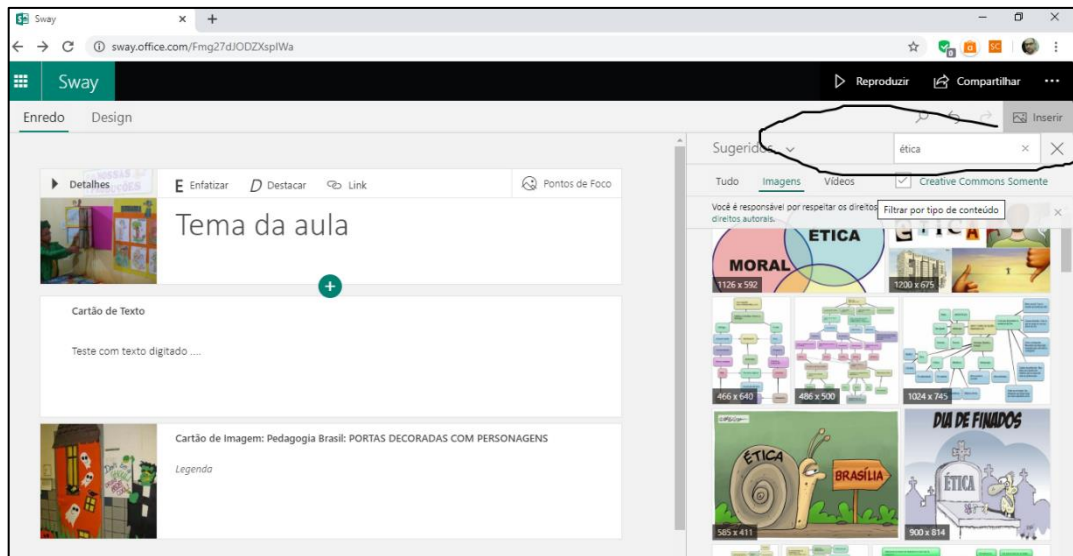


Fonte: o próprio autor, (2019)

É preciso salientar que o Sway só poderá carregar arquivos com tamanhos máximos permitidos: 20 MB para documentos, 100 MB para arquivos de áudio, 768 MB para arquivos de vídeo, 256 MB para arquivos de imagem e 256 MB para outras extensões de conteúdo.

Além das opções já citadas o Sway também usa de um mecanismo de busca de internet selecionando os mais diversos conteúdos para o tema abordado. Basta digitar o tema na barra de pesquisa e aguardar os resultados da busca.

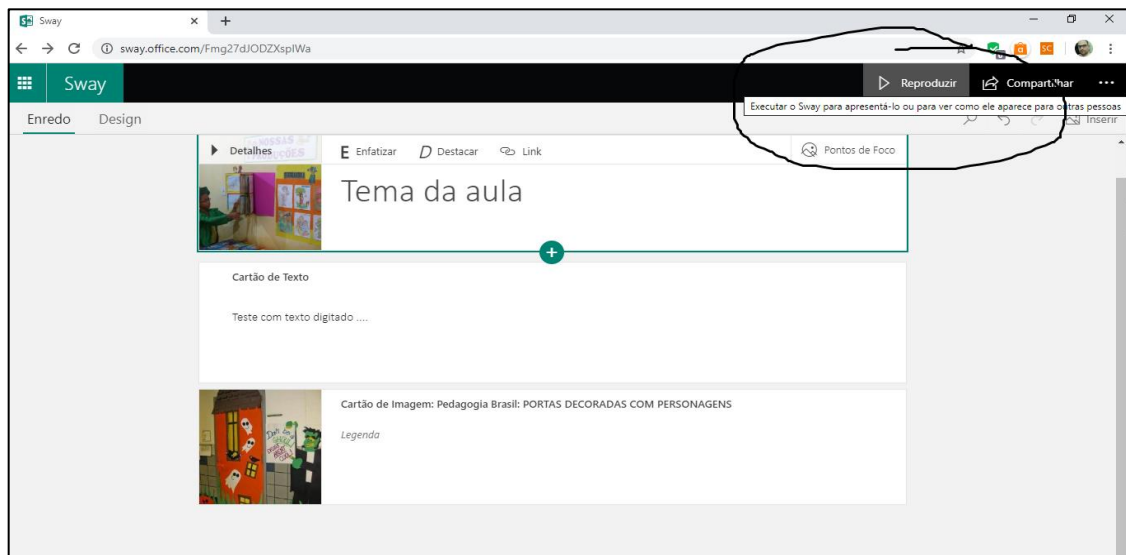
Figura 10: Pesquisando no Sway sobre ética



Fonte: o próprio autor, (2019)

No canto superior direito existe um botão “reproduzir”, ele é uma ferramenta muito útil, pois a cada modificação o usuário poderá verificar como ficou na apresentação.

Figura 11: Reproduzir



Fonte: o próprio autor, (2019)

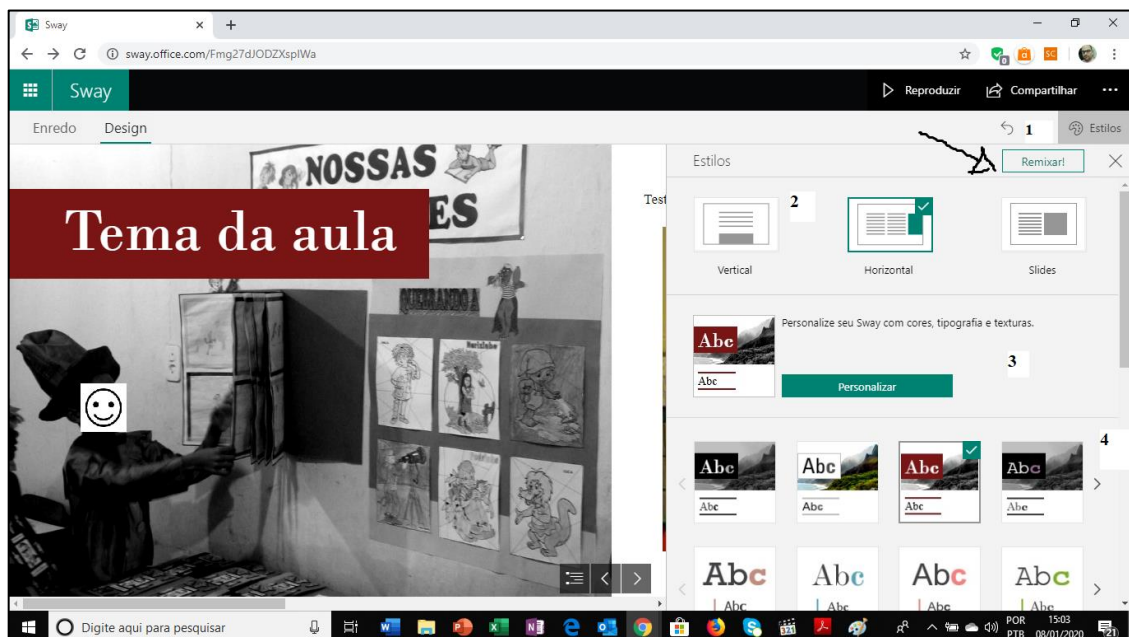
Figura 12: Mudando design



Fonte: o próprio autor, (2019)

No canto superior esquerdo o usuário encontrará o botão “*Design*”, possui quase a mesma função que a opção “Reproduzir”, porém em “*Design*” existe a possibilidade de escolher um outro estilo para sua apresentação como apresentado abaixo.

Figura 13: Remixar temas



Fonte: o próprio autor, (2019)

Os campos a serem mencionados aqui estão numerados, ao clicar no campo 1 “Estilos” serão abertas as demais opções que seguem. No campo 2 o usuário possui a possibilidade de alterar a forma de visualização da apresentação (Vertical, horizontal e Slides). Já no campo 3 existe a possibilidade de personalizar seu tema de forma manual, alterando cores e fontes das letras. Por fim no campo 4, existe a possibilidade de alterar o tema, conforme fizemos. Caso queira escolher o melhor estilo para sua apresentação basta clicar em “Remixar”, a cada clique será alterado o estilo.

Para o nosso ODA, optamos por alterar um tema sugerido pelo Sway.

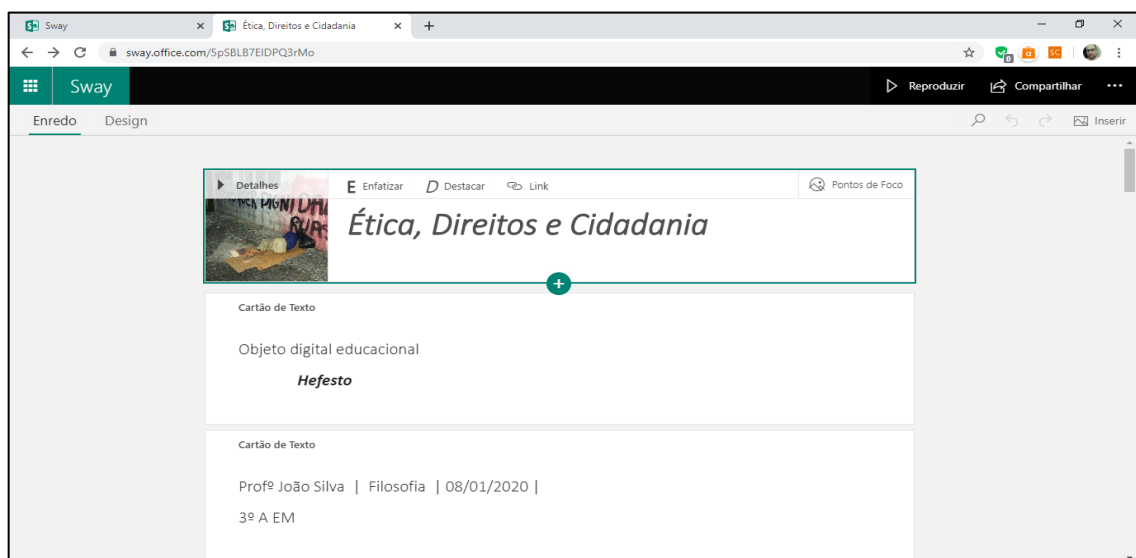
Figura 14: Escolhendo modo de exibição



Fonte: o próprio autor, (2019)

Seguem algumas comparativas do “Enredo” e com a apresentação pronta para verificação do usuário.

Figura 15: Título no enredo



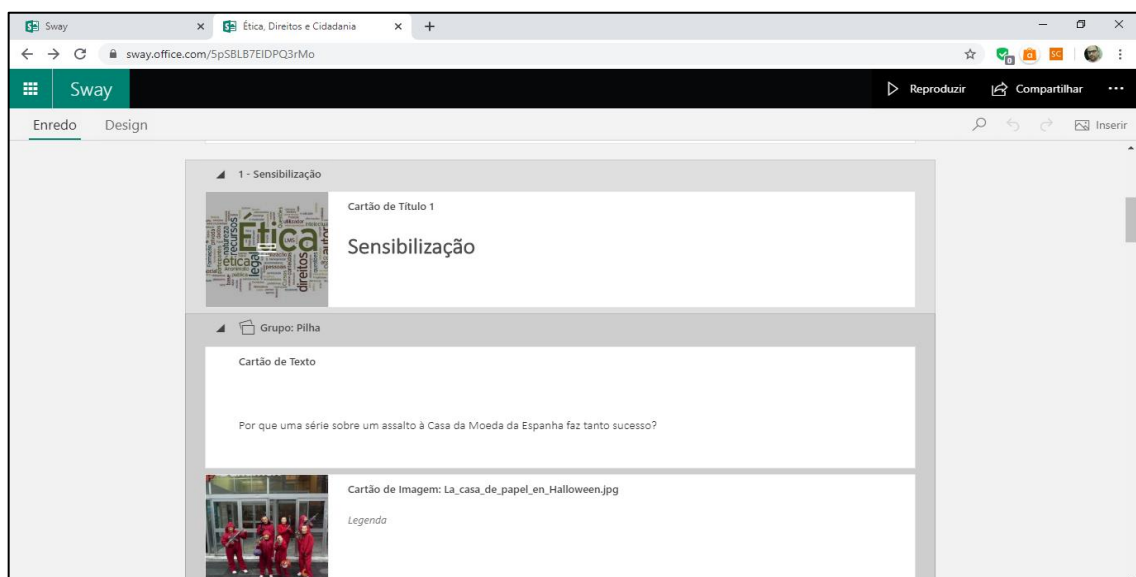
Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 16: Título no reproduzir



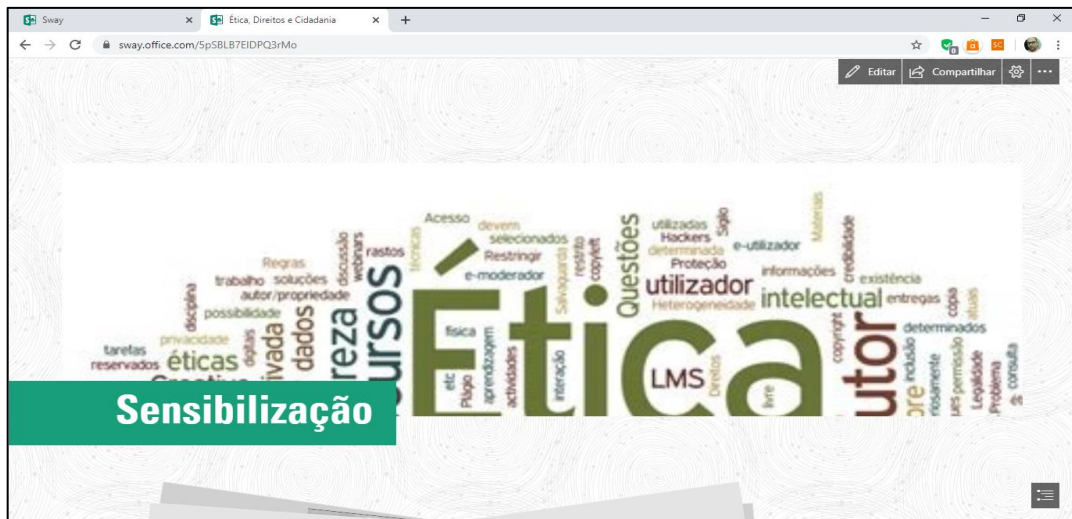
Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 17: Sensibilização no enredo



Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 18: Sensibilização no reproduzir



Fonte: o próprio autor, (2019)

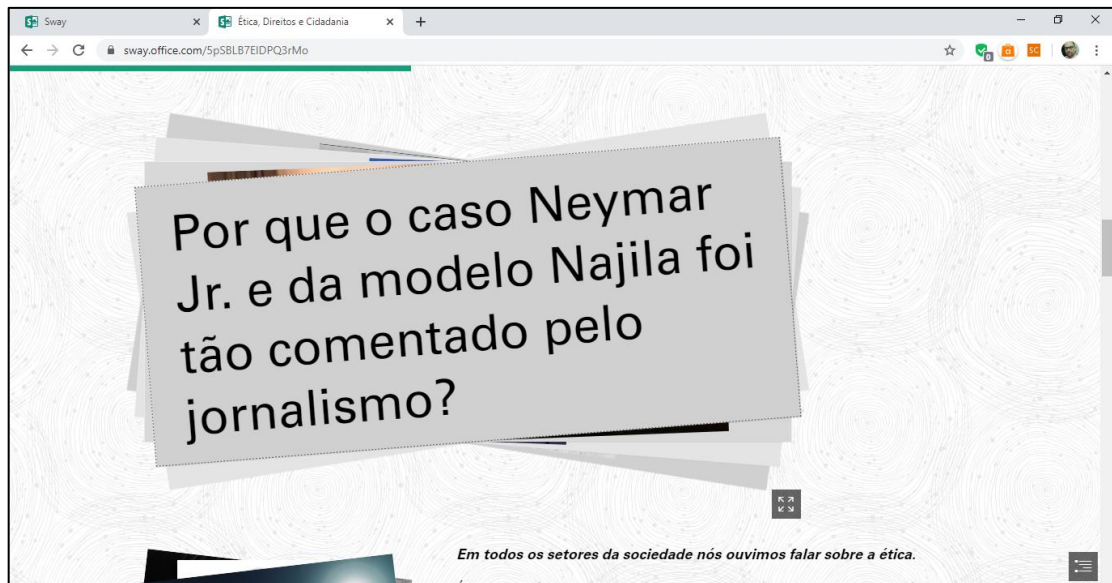
Figura 19: Utilizando o recurso grupo pilha



Fonte: o próprio autor, (2019)

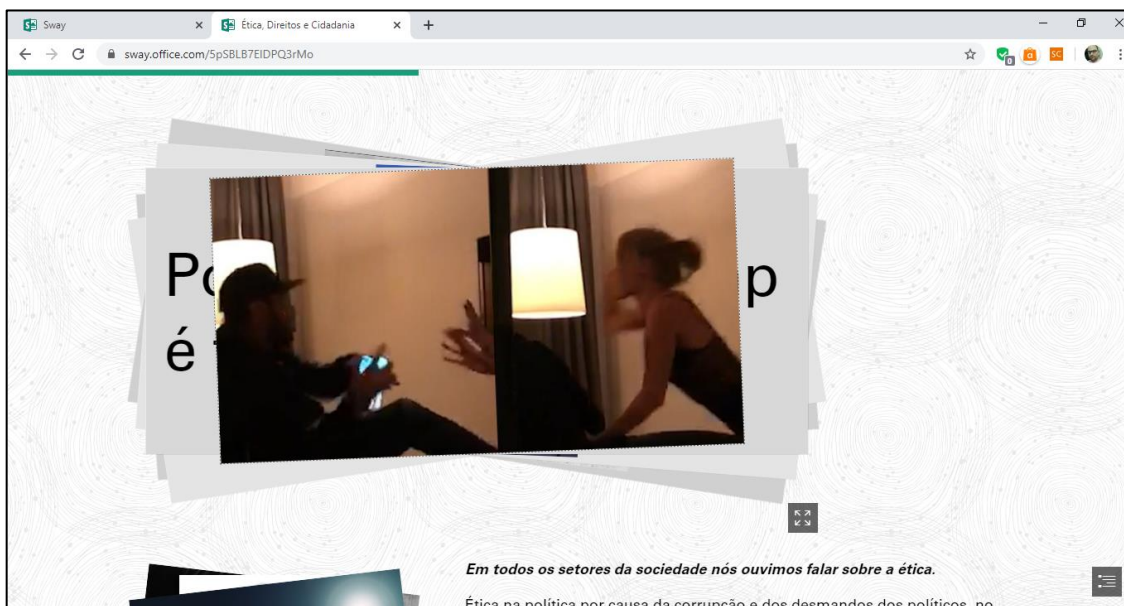
Na imagem acima está retratado um recurso utilizado ainda não mencionado neste tópico: “Grupo pilha”, é uma ferramenta que oportuniza a interação com o usuário, a partir da qual, a cada clique muda o conteúdo.

Figura 20: Grupo pilha texto



Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 21: Grupo pilha imagem relacionada ao texto



Fonte: o próprio autor, (2019)

Uma grande vantagem e um dos principais motivos da escolha do aplicativo Sway para fazer parte desta proposta de trabalho didático é a facilidade de compartilhamento. Existem diversas maneiras para compartilhar a apresentação com os mais diversos públicos.

Figura 22: Compartilhar apresentação

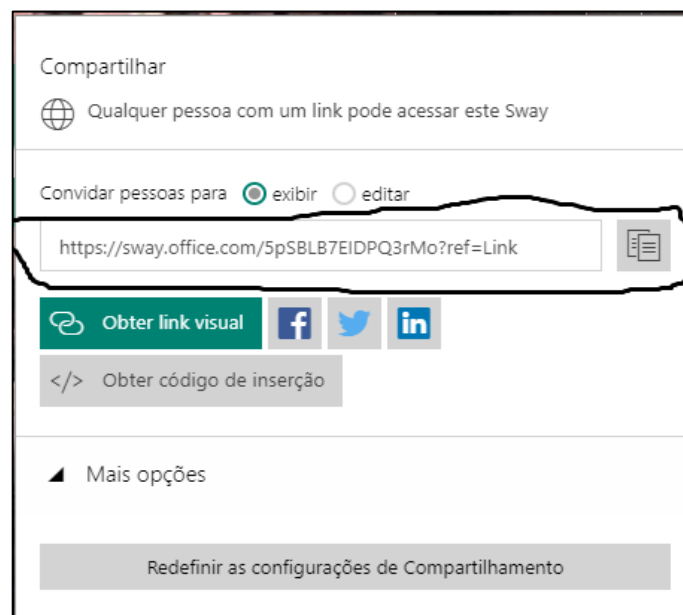


Fonte: o próprio autor, (2019)

As principais possibilidades de compartilhamento são por *e-mail* utilizando o *link* gerado em texto.

Passo 3 : Compartilhando no Sway

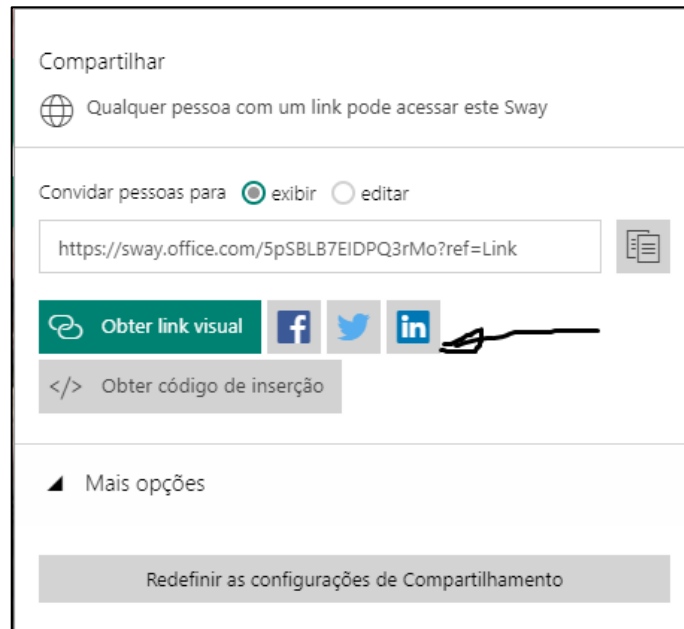
Figura 23: Link para compartilhamento



Fonte: o próprio autor, (2019)

Outra opção é compartilhar nas redes sociais Facebook, Twitter ou LinkedIn. É fácil e rápido.

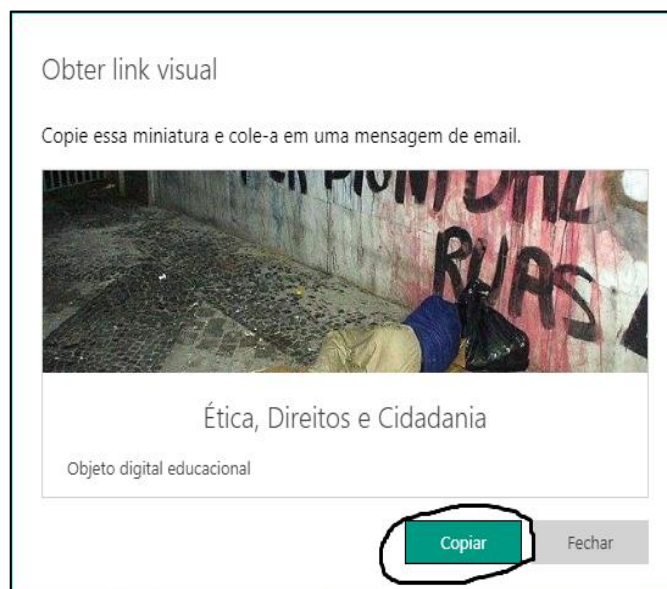
Figura 24: Compartilhando nas redes sociais



Fonte: o próprio autor, (2019)

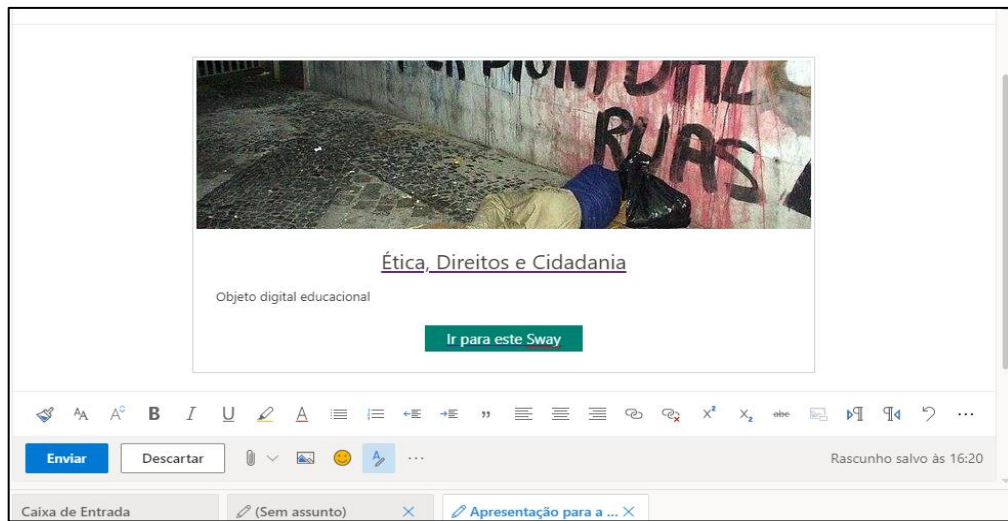
Também existe a possibilidade de gerar um link visual clicando em copiar e colando no corpo de um email.

Figura 25: Obtendo link visual para e-mail



Fonte: o próprio autor, (2019)

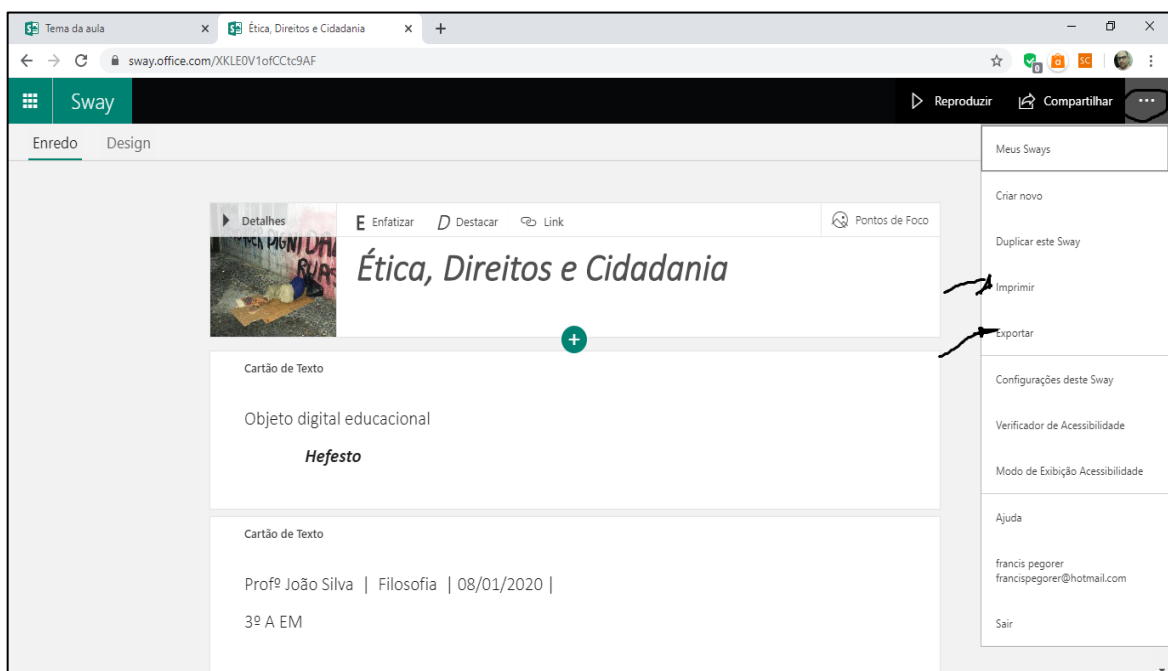
Figura 26: Link colado no corpo do e-mail



Fonte: o próprio autor, (2019)

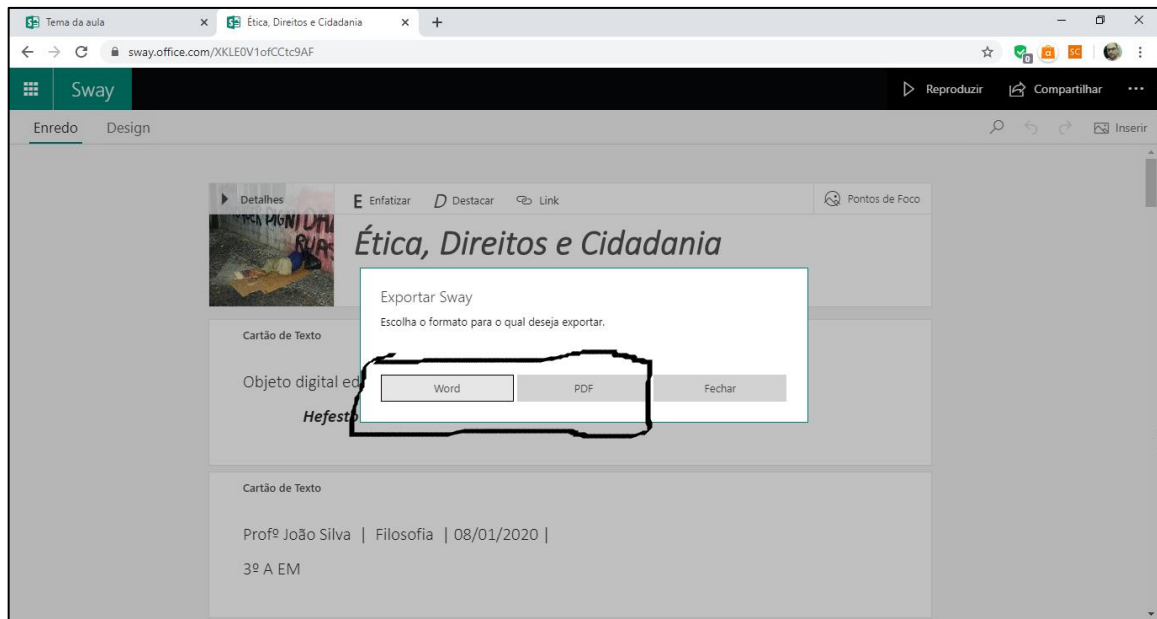
Sabemos que ainda existem locais onde o acesso à internet é precário e limitado. O aplicativo possui uma possibilidade para exportar o conteúdo para formato compatível com Word ou com a extensão .PDF, possibilitando a impressão da apresentação ou sua exibição offline.

Figura 27: Recursos imprimir e exportar



Fonte: o próprio autor, (2019)

Figura 28: Exportar para outros formatos



Fonte: o próprio autor, (2019)

Todas as imagens contidas em nosso objeto digital de aprendizagem (apresentação Sway) são gratuitas e originárias de dois sites : O primeiro é o <https://commons.wikimedia.org/> , segundo informações do próprio site, trata-se de um repositório de *mediateca* ligado a fundação *Wikimedia* e disponibiliza conteúdo de domínio público e mídia educacional. Utilizamos também o site : <https://pixabay.com/pt> , uma comunidade de criadores que compartilha imagens e vídeos com licença gratuita de uso, não sendo necessário permissão ou atribuir crédito ao autor. A idealização e o texto da apresentação foram de nossa autoria. Os textos filosóficos foram digitados, salvos em PDF e disponibilizados através de links com a ferramenta *Google drive* (saiba mais: <https://www.youtube.com/watch?v=gm2LmELpBG8>) . O vídeo utilizado na apresentação é de produção da *Cartunária desenhos*, trata-se apenas de um link, ele está armazenado na plataforma *Youtube*.

Este pequeno manual contém o básico da ferramenta Sway, existem outras possibilidades para criar apresentações, portfólios, relatórios, etc. Uma ferramenta intuitiva, interativa, moderna e pronta para ser utilizada nas mais diversas oportunidades. Acreditamos que, com o exposto neste manual, é possível criar facilmente uma apresentação.

3 PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como pano de fundo para os modelos de aula a serem apresentados, unindo os passos metodológicos da pedagogia do conceito e o ensino com uso de tecnologias, temos a insatisfação com o modelo tradicional de aulas. Os alunos nos dias de hoje não são mais atraídos por estratégias de ensino antigas e totalmente passivas em relação a eles, isso se deve à facilidade e dinamicidade com que as informações chegam até nós.

Formato de aulas baseadas em técnicas como metodologias ativas, sala de aula invertida e ensino híbrido aliadas a uma pedagogia de criação de conceitos podem formar um conjunto de ferramentas eficazes para auxiliar o professor na formação de seus alunos. Apresentaremos um modelo de utilização dessas técnicas, que pode ser aplicado tanto em um contexto de escolas que possuem somente 1 aula semanal de Filosofia, quanto em escolas que possuem 2 aulas semanais de filosofia.

A diferença básica entre as duas realidades é que na segunda o objeto digital de aprendizagem deve ser disponibilizado com antecedência e os passos 1, 2 e 3 serão realizados online, já o passo 4 será em sala de aula. Para a realidade de 2 aulas por semana o professor poderá desenvolver os passos da pedagogia do conceito somente em sala de aula.

A proposta que seguirá é flexível e pode ser adaptada às mais diversas realidades. Ao final do capítulo elencaremos possibilidades de adaptação e possíveis problemas que poderão surgir na aplicação dos conteúdos. Escolhemos o conteúdo “ética e cidadania” para detalhar a proposição.

O objeto digital de aprendizagem Hefesto (apresentação) utilizado nas sugestões abaixo encontra-se no link:

<https://bit.ly/39QTdS6>

3.1 Sugestões de sequência didática

Seguem duas sugestões para sequência didática, a primeira para um contexto de 2 aulas semanais, com desenvolvimento dos passos totalmente presenciais com uso de recurso tecnológico. A segunda para um contexto de 1 hora aula semanal em

formato de ensino híbrido, onde os três primeiros passos serão desenvolvidos *online* e o quarto passo será presencial.

Ressaltamos que as propostas possuem a intenção de ser uma espécie de abertura de um caminho que será trilhado e construído por professores e alunos.

3.1.1 Sequência didática 1

Conteúdo: ética e cidadania - Conteúdo específico: A relação inseparável entre ética, direitos e cidadania - Duração: 2 aulas de 50 minutos por semana (Totalmente Presencial)

Introdução: A apresentação interativa poderá ser disponibilizada aos alunos na sala de aula através de um computador central e projeção, ou acessada através de notebooks ou smartphones (dependendo da realidade) e no laboratório de informática onde o aluno poderá acessar diretamente nos computadores disponíveis. O ideal é que o professor disponibilize aos alunos o link de forma prévia para evitar transtornos de acesso antes de iniciar a aula. A forma de utilização do objeto digital de aprendizagem pode variar. Alguns professores poderão optar por deixar os alunos percorrerem todo o conteúdo até o passo 4 e depois voltar a apresentação. Outros poderão optar por percorrerem o caminho juntos. Questão de escolha.

Quadro 3: Sequência 1

Passo 1	Sensibilização (Aula 1)
Procedimento:	Esse é o momento de apresentar a parte referente a sensibilização. A intenção aqui é chamar a atenção do aluno para a temática, a contextualização com imagens e assuntos atuais são de extrema importância. <i>Observação: O professor pode utilizar vários tipos de mídias (Filmes, documentários, imagens, músicas, reportagens, etc...)</i>
Passo 2	Problematização (Aula 1)
Procedimento	Esse é o momento de formular perguntas sobre a temática, trazer a tona o problema. O professor utilizará a apresentação no passo 2 para exibir as perguntas norteadoras. Sempre é bom lembrar que o professor poderá acrescentar outras perguntas a problematização. Nesse momento os alunos poderão responder as questões tendo como base o senso comum. O professor deverá mediar o momento sempre indicando que terão um momento oportuno para a discussão. <i>Observação: Na apresentação que acompanha essa pesquisa, optamos por já fazer perguntas na sensibilização (Passo 1), utilizamos imagens acompanhadas por perguntas específicas a elas.</i>
Passo 3	Investigação (Aula 1)

Procedimento	<p>Esse é o momento de usar a teoria filosófica, os clássicos da filosofia. Os trechos escolhidos foram selecionados com a intenção de municiar os alunos para o quarto passo, evitando que a formulação dos conceitos seja baseada no senso comum ou em teorias infundadas.</p> <p><i>Observações: A escolha dos textos vai depender do recorte da temática. Aqui pensamos a ética como fim, como dever e como está ligada a liberdade. O professor pode optar por trechos a serem lidos em sala de aula ou por obras para serem lidas fora do horário escolar.</i></p> <p>Acessando o link abaixo o professor terá acesso a sugestões de trechos selecionados para a proposta de sequência didática 1: https://drive.google.com/file/d/1r1I2zJpnaf9srYwFws2p_kzQj7pp7BI2/view</p>
Passo 4	Conceituação (Aula 2)
Procedimento	<p>Nesse momento os alunos devem enfrentar o problema colocado no passo 2, caso seja necessário pode ser retomado qualquer um dos passos anteriores. O professor pode conduzir conforme sua realidade e necessidade, cada condutor deve ter a percepção e encaminhar o processo conforme as necessidades vão se apresentando.</p> <p>O primordial nesse passo é que os alunos percebam como os teóricos lidaram com os problemas, apropriem-se dos conceitos e os utilize como ferramentas atacando o problema ou os problemas em questão, caso isso se realize dessa forma o objetivo já estará atingido. Claro que teremos alunos que irão além e criarão novos conceitos ou recriarão os quais tiveram contato, isso seria ótimo, mas o simples fato de apropriação do conceito é muito satisfatório.</p> <p><i>Observação: Esse é o passo mais importante, porém impossível de ser realizado sem os outros, é preciso muita dedicação do professor para que ele realmente se efetive, é necessário tempo. De uma aula de 50 minutos reserve no mínimo 45 minutos para esse momento, pois é aqui, na conceituação que os alunos irão perceber o sentido de todo o processo percorrido.</i></p>

Fonte: o próprio autor

3.1.2 Sequência didática 2

Conteúdo: ética e cidadania - Conteúdo específico: A relação inseparável entre ética, direitos e cidadania - Duração: 1 aula de 50 minutos por semana (Formato ensino híbrido: parte a distância e parte online)

Introdução: Esse formato leva em conta que o aluno de alguma forma consiga estar conectado à internet fora da sala de aula. Ele deverá acessar o conteúdo do objeto digital de aprendizagem fora do horário de aula. Em casa? Não necessariamente, caso não possua conexão em sua residência poderá buscar locais públicos de acesso à internet ou na própria escola em horários de intervalo ou diverso ao seu horário de aula, basta existir um planejamento e a instituição disponibilizar.

Quadro 4: Sequência 2

Passo 1	Sensibilização (online)
Procedimento:	<p>A apresentação interativa poderá ser disponibilizada aos alunos (por uma das possibilidades de compartilhamento já demonstradas) de forma prévia. O ideal é que o professor avise aos alunos com uma aula de antecedência a disponibilidade do arquivo. Eles deverão acessar a apresentação e ler o conteúdo disponibilizado, inclusive os textos de apoio (link do passo 3 e na apresentação), durante a semana. Na aula seguinte o professor irá utilizar a apresentação conforme o desenrolar dos passos da pedagogia do conceito. Nesse momento irá apresentar a parte referente a sensibilização. A intenção aqui é chamar a atenção do aluno para a temática, a contextualização com imagens e assuntos atuais são de extrema importância.</p> <p><i>Observação: É possível também disponibilizar links para acesso de conteúdos extras fora da apresentação. O aluno deve ter controle sobre seu tempo de estudo, caso tenha pouco tempo online acessará o conteúdo disponibilizado no objeto digital de aprendizagem, caso possa permanecer por mais tempo utilizará os links para acesso aos conteúdos extras.</i></p>
Passo 2	Problematização(online)
Procedimento	<p>Esse é o momento de disponibilizar as perguntas sobre a temática, trazer a tona o problema. O professor utilizará a apresentação no passo 2 para exibir as perguntas norteadoras. Nesse momento os alunos poderão responder as questões tendo como base o senso comum.</p> <p><i>Observação: como esse momento não teremos interatividade, aconselhamos que esse passo seja retomado brevemente em sala de aula.</i></p>
Passo 3	Investigação (online)
Procedimento	<p>Esse é o momento de usar a teoria filosófica, os clássicos da filosofia. Os trechos escolhidos foram selecionados com a intenção de municiar os alunos para o quarto passo, evitando que a formulação dos conceitos seja baseada no senso comum ou em teorias infundadas.</p> <p><i>Observação: Nesse passo o professor deve dosar a quantidade de conteúdo dependendo do tempo. Caso o professor selecione trechos relativamente curtos, a continuação do processo pode ser na próxima aula presencial, mas caso o professor opte por indicar uma obra completa, o aluno precisará de mais tempo para lê-la, então o próximo passo terá que ser marcado posteriormente.</i></p> <p>Acessando o link abaixo o professor terá acesso a sugestões de trechos selecionados para a proposta de sequência didática 2: https://drive.google.com/file/d/11sdsWySIXorM_VJ6vbpM2-b3BM94jAhI/view</p>
Passo 4	Conceituação (Presencial)
Procedimento	<p>Esse passo será desenvolvido em sala de aula. Nesse momento os alunos devem enfrentar o problema colocado no passo 2, caso seja necessário pode ser retomado qualquer um dos passos anteriores. O professor pode conduzir conforme sua realidade e necessidade, cada condutor deve ter a percepção e encaminhar o processo conforme as necessidades vão se apresentando.</p>

	<p>O primordial nesse passo é que os alunos percebam como os teóricos lidaram com os problemas, apropriem-se dos conceitos e os utilize como ferramentas atacando o problema ou os problemas em questão, caso isso se realize dessa forma o objetivo já estará atingido. Claro que teremos alunos que irão além e criarão novos conceitos ou recriarão os quais tiveram contato, isso seria ótimo, mas o simples fato de apropriação do conceito é muito satisfatório.</p> <p><i>Observação: Esse é o passo mais importante, porém impossível de ser realizado sem os outros, é preciso muita dedicação do professor para que ele realmente se efetive, é necessário tempo. Nossa sugestão é que uma aula de 50 minutos reserve 5 minutos para a chamada, 15 para retomar os passos anteriores e tirar dúvidas e 30 minutos para a conceituação, pois é nela que os alunos irão perceber o sentido de todo o processo percorrido.</i></p>
--	---

Fonte: o próprio autor

3.2 Perguntas que podem surgir durante o processo de criação ou aplicação da proposta

- *Posso adaptar para outros conteúdos da disciplina?*

Deve. Esse modelo é flexível tanto para os conteúdos, quanto para as mudanças da forma de aplicação.

- *Caso algum aluno não possua acesso à internet fora da escola?*

Como já elencado, é questão de planejamento. O aluno pode procurar locais que disponibilizam acesso gratuito à rede. Caso ele não possua nenhum aparelho para conectar-se a internet (PC, Notebook, Tablet, Smartphones...) a escola deve oferecer nos intervalos de aula a possibilidade de acesso à internet e ao equipamento. Em última instância, a apresentação pode ser impressa e entregue ao aluno no papel, porém é preciso lembrar que temos que garantir o desenvolvimento da 5ª competência da BNCC.

- *No caso da aplicação parte online e parte presencial, como saber se o aluno utilizou o objeto digital de aprendizagem (ODA) para realização dos três passos online?*

Peça para que faça anotações sobre o conteúdo, dúvidas, sugestões, impressões, enfim, tudo que ele achar pertinente. Essas anotações podem ser utilizadas como avaliação pelo professor. Essa é a forma mais simples de verificação, existem outras possibilidades que envolvem realização de login ou resenha em formulário digital, mas não iremos aprofundá-las.

- *Ainda pensando no mesmo contexto. Caso algum aluno não faça as atividades propostas fora da sala de aula?*

É como se esse aluno tivesse faltado na aula anterior, claro que terá um prejuízo. O professor deve disponibilizar acesso ao conteúdo de alguma forma. O prejuízo que ele terá será o tempo de interação que os demais colegas terão com o professor enquanto ele estará fazendo o que deveria ter feito em outro momento.

-Como convencer os gestores, os pais e os alunos que esse roteiro de aprendizagem é eficaz?

Pela persistência, um trabalho bem feito, com seriedade e dedicação. O engajamento dos alunos virá com o tempo, no começo o professor poderá enfrentar resistência, porém quando perceberem o envolvimento dos alunos esse quadro vai se modificar.

-Depois de tudo feito, alunos participando, gestão e pais apoiando, ainda tenho um grupo de alunos que não participam e são arredios a forma de aplicação do conteúdo. O que faço?

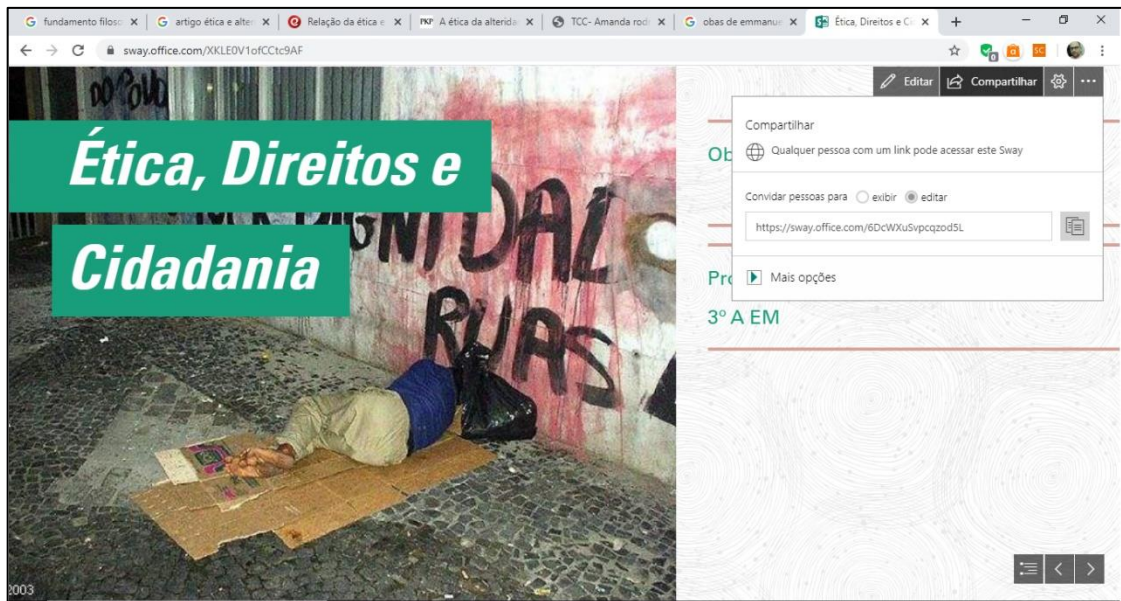
Não temos soluções mágicas para esse problema, o que podemos afirmar é com o passar do tempo e com momentos de maior interação com os alunos, o professor tende a compreendê-los melhor. A melhor forma de compreender uma situação é estar próxima a ela, a melhor forma de compreender um aluno em dificuldade é interagir com ele. Muitos possuem dificuldades na vida e a escola não é questão prioritária para eles, pense nisso.

-O aluno aprende melhor nesse modelo?

Isso poderá ser constatado por você e por outras pesquisas quantitativas. O que podemos afirmar baseado em pesquisas anteriores e experiência de sala de aula é que existe um envolvimento maior quando não adotamos apenas o modelo tradicional de aulas expositivas. E por dedução, quando existe uma maior dedicação, existe um melhor rendimento.

- Quem deve produzir a apresentação Sway?

A princípio o professor. Mas existe a possibilidade do professor compartilhar a criação da apresentação. Também existe a possibilidade de colaboração entre os alunos e entre os professores. Observe abaixo como compartilhar no modo editar:

Figura 29: Compartilhando no modo editar

Fonte: o próprio autor, (2019)

Clique em compartilhar, em seguida editar, copie o link e compartilhe com os parceiros de criação. Transformando a apresentação no Sway uma excelente ferramenta colaborativa e interdisciplinar, já que outros professores podem contribuir também com a apresentação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa vida cotidiana está mergulhada no instantâneo, na velocidade e nas conexões. Essas características, muitas vezes, nos levam a um estado automatizado de pensamento. A tecnologia, em si, não é prejudicial, mas pode se tornar um problema dependendo de como a usamos. Ela está presente em praticamente todos os momentos de nossas vidas com muita intensidade, porém na escola, especialmente no processo de ensino e aprendizagem, os novos recursos proporcionados pelas novas tecnologias de comunicação e informação ainda são vistos, efetivamente, mais como entraves e incômodos do que como aliados.

A elaboração de um objeto digital de aprendizagem (ODA), bem como uma proposição de sua construção e utilização, objetiva contribuir para um ensino dinâmico e, de fato, formativo. Objetiva, também, atrair os alunos das novas gerações a desenvolver o pensamento crítico, até mesmo sobre a tecnologia e seus efeitos. Isto pode contribuir para uma educação integral através de um ensino ativo de filosofia, assim como se propõe na teoria da pedagogia do conceito de inspiração deleuziana.

Gallo (2012) elenca três desafios para a implantação de um ensino ativo de filosofia: a filosofia como uma luta contra a opinião; o diálogo da filosofia com outros saberes; e o banimento da dicotomia entre “professor de filosofia” e “filósofo”. O autor afirma que somente dessa forma o ensino de filosofia será tratado como produção de conceitos.

O filósofo professor precisa estar consciente do papel fundamental que exerce dentro da proposta formadora da filosofia. Levando em consideração o contexto atual, temos que nos posicionar de forma resistente diante dos frequentes ataques que não só a Filosofia vem sofrendo, mas também a educação e a cultura como um todo. Nesse sentido, o ensino de filosofia não pode estar vinculado a métodos e expressões paralisantes e desestimulantes.

O exercício do pensamento crítico deve estar efetivamente ligado ao cotidiano prático dos alunos e novas tecnologias podem ser o meio para essa ligação entre a ciência, a tecnologia e o saber crítico. Ensinar filosofia de forma ativa, é ensinar o pensamento crítico, participativo e atuante. Assim, entendemos que um ensino de filosofia deve também contar, em seu processo, com um professor filósofo que reúna

essas características. Contribuir para uma formação integral dos alunos é resistir em tempos de desmonte da educação e da cultura.

A pretensão desse trabalho foi propor um ODA para tornar mais dinâmico o processo de aquisição do conhecimento e, sobretudo, de elaboração autônoma por parte dos alunos. Já havíamos delineado e conceituado esta posição como um ensino de filosofia ativo, através da formulação de conceitos, aliando os quatro passos didáticos de Gallo (2012) previstos nessa concepção metodológica. Tendo como prioridade fundamentar os conteúdos escolhidos, buscamos relacioná-los com o que se espera de uma formação integral citada pela BNCC.

Para aplicação dos conteúdos elegidos apresentamos e contextualizamos os quatro passos didáticos para a pedagogia do conceito. Esmiuçamos o processo de construção do ODA por etapas para que, a partir dessas explicações, os colegas professores utilizem com seus alunos ferramentas digitais e recursos tecnológicos, abordando os mais diversos temas presentes no currículo de filosofia no contexto do ensino médio. Por fim, apresentamos duas formas de utilização da proposta em sala de aula.

A primeira foi proposta pensando em uma realidade de 2 aulas semanais com todos os passos sendo desenvolvidos em sala de aula com ajuda de recursos disponíveis na escola. Salientamos que a falta de recurso tecnológico não pode ser empecilho para a prática do filosofar. A ferramenta Sway conta com exportação da apresentação para PDF, podendo ser impressa e distribuída, porém, é preciso ficar claro que a utilização de tecnologias pelos alunos e professores em atividades escolares é imprescindível para a consolidação da quinta competência geral da BNCC.

A segunda foi proposta pensando em um ensino híbrido, na qual os três primeiros passos são realizados *online*, fora da sala de aula e o quarto passo é realizado na sala de aula, em uma realidade de 1 aula de filosofia por semana.

É preciso deixar muito claro que a preparação da apresentação no Sway, bem como a preparação do conteúdo vai demandar um certo tempo, muitos professores podem questionar como fazer uso desses recursos tecnológicos, já que a rotina no magistério é intensa. Podemos afirmar que o tempo dedicado a apresentação será recompensado durante o processo, pois a mesma apresentação poderá ser adaptada e exibida para diversas turmas. O tempo dedicado à criação seguramente será recompensado com a participação e empenho do aluno, pois pressupõe-se que ele

terá interesse na participação em uma metodologia que ele reconhece como próxima e que faz parte de sua realidade. Professores e alunos terão contato com uma forma de ensinar e aprender que envolva a abordagem de conteúdos consistentes, através de uma metodologia ativa que inclui tecnologias digitais. Assim, aquela visão e distinção contraproducente e retrógrada que institui a perspectiva da necessária separação entre a aquisição do conhecimento filosófico clássico, tradicional, dá lugar à uma visão atualizada da formação filosófica. Essa perspectiva atualiza os conteúdos e exemplos que formam os universais e atemporais conceitos desenvolvidos pela tradição do pensamento ocidental e humano. Aplicativo *Sway* apresentou-se como uma ferramenta que pode contribuir para a prática proposta pela pesquisa, em especial por três motivos: é uma ferramenta intuitiva, de fácil acesso e com sistema de compartilhamento simples.

Nossa convicção é que filosofia e tecnologia podem fazer parte do mesmo projeto educacional e que as duas áreas do saber humano, que nos remetem diretamente ao clássico binômio teoria e práxis, podem se aliar na formação de cidadãos críticos de sua condição existencial e política.

Procuramos também, nesse trabalho, atacar problemas enfrentados pelos alunos e professores nas aulas de Filosofia. Da perspectiva dos discentes, a falta de interesse por uma formação contextualizada à sua realidade, a demanda por uma formação integral com indícios de autonomia de pensamento e de criticidade em relação às informações produzidas e recebidas. Da perspectiva dos docentes, a falta de tempo em ministrar um conteúdo extenso de uma filosofia instrumentalizada por uma sociedade imediatista em relação a resultados. Além disso, reconhecemos a tecnologia como um recurso capaz de aproximar, de fato, o aluno do seu processo formativo.

A partir de experiências como professores de filosofia, em especial no ensino médio, após inúmeras observações realizadas em sala de aula, convivência com colegas professores, com alunos dos mais diversos lugares do Brasil, observando a necessidade de uma formação, mesmo que tardia para muitos, porém sólida, consistente e acima de tudo determinante na vida dos mesmos, delineamos o nosso produto. Após uma revisão da literatura filosófica e técnica oferecemos uma proposição que se aproximasse da realidade da maioria das escolas do nosso país, mesmo que com pequenas adaptações, porém mantendo a essência e o propósito formativo, dando a oportunidade de criação e adaptação aos colegas docentes.

Sabemos que os problemas enfrentados vão muito além da falta de tempo ou do descontentamento do aluno com a disciplina. Falta de estrutura física, falta de material, burocracia, falta de reconhecimento também podem dificultar a prática proposta nesse trabalho. Porém, é preciso insistência e luta para que tenhamos um resultado positivo. O que se percebe com o atual desenvolvimento tecnológico é que diversos processos de produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento são barateados e democratizados através e por força do desenvolvimento tecnológico. É um equívoco não reconhecer que com o frenético movimento das inovações tecnológicas as ferramentas e o acesso se multiplicam e os indivíduos ganham autonomia. Ao invés de temermos um futuro distópico baseado no domínio da tecnologia sobre o indivíduo humano, devemos nos apropriar de suas virtudes construtivas e humanistas para alçar o homem de amanhã à uma condição melhor, de maior emancipação no universo da educação e do trabalho.

Reconhecer na tecnologia uma aliada pode ser um bom começo para professores que possuem o desejo de mudanças na sua prática, na realidade escolar e principalmente mudanças na realidade de crianças e adolescentes que nos são confiados todos os dias. Mesmo que a proposta de aplicação aqui apresentada seja baseada em uma maior participação e conseqüentemente um protagonismo do aluno em sua aprendizagem, o professor não terá seu papel diminuído. Ao contrário, quando se assume um papel de mediador do conhecimento a responsabilidade aumenta, principalmente em tempos de excesso de informação no qual vivemos. No saturado mercado das ideias cada vez mais o papel dos mentores é destacado como fundamental para a boa formação e para a emancipação do indivíduo.

Enfim, cabe reafirmar que se trata de uma proposta e apresentação de possibilidades, fruto de experiências anteriores em sala de aula, envolvendo o ensino de filosofia. Aqui, cada um dos polos do processo de ensino e aprendizagem são protagonistas. O professor quando estabelece os desafios e traça as estratégias e metas que estão por trás daquele determinado conteúdo ou metodologia, o aluno quando exerce seu direito de pensar, de se formar e atuar, sendo ativo em seu processo formativo. Identificamos, nessa proposta, dois momentos principais de fomento à autonomia do aluno. Primeiro na possibilidade de criação e edição da apresentação através do aplicativo Sway e segundo quando ele é convidado, no quarto passo da pedagogia do conceito, a criar ou recriar um conceito.

Acreditamos que com as tecnologias digitais e em uma proposta ativa de ensino, o professor poderá descobrir um aluno integrante do processo educativo, superando metodologias baseadas em um ensino tradicionalista que por vezes se mostrou retrógrado e que hoje parece não encontrar saída a não ser a renovação. Quanto mais os professores filósofos compreenderem o atual cenário e a importância de sua parcela de contribuição na formação da juventude atual, mais criarão condições de dinamizar suas práticas, contribuindo para a formação de alunos críticos, éticos, autônomos e emancipados. O fomento para a discussão sobre o papel da filosofia nesse tipo de formação do jovem no ensino médio, é também uma contribuição da presente pesquisa.

Não pretendemos de forma alguma que esse trabalho seja tomado como uma estratégia dogmática, para nós, ele deve atuar como um norte para o planejamento das milhares de aulas de filosofia ministradas nesse país. As estratégias aqui propostas foram construídas a partir de experiências em sala de aula, novas pesquisas da temática com outros recortes serão relevantes. Levantamos a hipótese segundo a qual o resultado dessa pesquisa (eleição e justificativa dos conteúdos, estratégia de aplicação e objeto digital de aprendizagem) pode contribuir não só para o ensino de filosofia como também para outras áreas de ensino, especialmente quando tiverem por objetivo um ensino ativo e uma formação integral do sujeito

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcelo Francisco de, et al... Metadados em objetos digitais de aprendizagem: dois casos de literatura. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n.1, p.24-29, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324739349_Metadados_em_Objeto_Digitais_de_Aprendizagem_Dois_Casos_de_Literatura 2018. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BERGMANN, Jonathan; AARON, Sams. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BERNARDES, Cláudio T. T.. A ética da alteridade em Emmanuel Levinas – Uma contribuição atual ao discurso da moral cristã. **Revista de Cultura Teológica**, [S.l.], n. 78, p. 83-101, mar. 2013. ISSN 2317-4307. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/14447>>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 1 out.. 2019.
- BRASIL. MEC. Educação integral. 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> Acesso em: 10 mar. 2019
- CANAL BITEN. **Filosofia e Conceito em Deleuze: entrevista com Sílvio Gallo**. Youtube. Vídeo. 6 minutos, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3mbpDIDUfKM>). Acesso 09 set. 2019.
- CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 235-260. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00235.pdf> Acesso em: 20 dez. 2019.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação dos Direitos Humanos**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo, MG: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3.ed. São Paulo, MG: Editora 34, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

FIO CRUZ. **Declaração Universal sobre o Genoma Humano**. Disponível em: (<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/manuais/qualidade/Genomdir.pdf>). Acesso em: 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Departamento de Arquitetura e Urbanismo Da Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina, 2007. Disponível em: http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf Acesso em: 09 out. 2018

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Spicione, 2013.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOI, Francis Pegorer. **Ensino de Filosofia Ativo: aliando a pedagogia do conceito com a sala de aula invertida**. UFSCAR São Paulo – Pós-graduação em Ensino de Filosofia, 2018a.

GODOI, Francis Pegorer. **Metodologias ativas no ensino de filosofia: a utilização da sala de aula invertida na disciplina de filosofia no 3º ano do ensino médio**. 2018. 56 f. Monografia (Especialização). Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo UAB do Município de Paranavaí, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, 2018. Orientador: Profº. Dr. Lairton Moacir Winter.

GOOGLE. Google Sala de Aula. **Gerencie o ensino e a aprendizagem com o Sala de Aula**. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/products/classroom/?modal_active=none. Acesso em: 2019.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Disciplina: metodologia do ensino de filosofia**. Disponível em <<https://ead2.sead.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=227484>> Acesso em: 22 ago. 2018.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LA SALVIA, A. L. **Problemas de uma pedagogia do conceito**: pensando um ensino de filosofia. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2016. v. 1. 273 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAAMARI, Adriana Mattar. **Filosofia como disciplina escolar**: história, políticas e Práticas formativas. Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=230114> Acesso em: 14 fev. 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MICROSOFT. **Introdução ao Sway**. Disponível em: <https://support.office.com/pt-br/article/introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-sway-2076c468-63f4-4a89-ae5f-424796714a8a> Acesso em: 20 dez. 2019.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PINSKY, Jaime. História da Cidadania, Editora Contexto, São Paulo, 2003)

SANTOMÉ. Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um Humanismo. 3.ed. Tradução Rita Corrêa Guedes São Paulo: Ed Abril Cultural, 1987.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Filosofia e filosofias**: existência e sentidos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de filosofia e cidadania: Uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. Vol. 94, n. 236, 2013.

TEIXEIRA, Vanderson Ronaldo. **Ciberespaço**: uma Nova Ágora para a Performance Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem Híbridos em Filosofia. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

UNESCO: **Declaração Universal Sobre Bioética e Direitos Humanos**. Tradução da Cátedra.2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf Acesso em: 20 dez. 2019.

VELLOSO, Renato. **Lecionando Filosofia para Adolescentes**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **Metodologia de pesquisa para ciência da computação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Textos filosóficos resumidos para utilização em sequência didática 1

Aristóteles

(...) a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza. Por exemplo, à pedra que por natureza se move para baixo não se pode imprimir o hábito de ir para cima, ainda que tentemos adestrá-la jogando-a dez mil vezes no ar; nem se pode habituar o fogo a dirigir-se para baixo, nem qualquer coisa que por natureza se comporte de certa maneira a comportar-se de outra. (p.285)

(...) adquirimo-las pelo exercício, como também sucede com as artes. Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo esse instrumento. Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc. (p. 286)

(...) Ora, que devemos agir de acordo com a regra justa é um princípio comumente aceito, que nós encamparemos. Mais tarde havemos de nos ocupar dele, examinando o que seja a regra justa e como se relaciona com as outras virtudes. Uma coisa, porém, deve ser assentada de antemão, e é que todo esse tratamento de assuntos de conduta se fará em linhas gerais e não de maneira precisa.(p.288)

(...) É por essa razão que devemos atentar para a qualidade dos atos que praticamos, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. E não será desprezível a diferença se, desde a nossa infância, nos habituarmos desta ou daquela maneira.(p.290)

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 4ªed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

Tomás de Aquino

O homem tem livre arbítrio; do contrário seriam inúteis os conselhos, as exortações, os preceitos, as proibições, os prêmios e as penas. E isto se evidencia, considerando, que certos seres agem sem discernimento; como a pedra, que cai e, semelhantemente, todos os seres sem conhecimento. Outros, porém, agem com discernimento, mas não livre, como os brutos. Assim a ovelha que, vendo o lobo, discerne que deve fugir, por discernimento natural, mas não livre, porque esse discernimento não provém da reflexão, mas do instinto natural. E o mesmo se dá com qualquer discernimento dos brutos. — O homem, porém, age com discernimento; pois, pela virtude cognoscitiva, discerne que deve evitar ou buscar alguma coisa. Mas esse discernimento, capaz de visar diversas possibilidades, não provém do instinto natural, relativo a um ato particular, mas da reflexão racional. Pois a razão, relativamente às coisas contingentes, pode decidir entre dois termos opostos, como se vê nos silogismos dialéticos e nas persuasões retóricas. Ora, os atos particulares são contingentes e, portanto, em relação a eles, o juízo da razão tem de se avir com termos opostos e não fica determinado a um só. E, portanto, é forçoso que o homem tenha livre arbítrio, pelo fato mesmo de ser racional. (p.691)

<https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/sumateolc3b3gica.pdf>

KANT

Desta maneira, no próprio conceito do imperativo categórico está a sua fórmula, que o explica, independente de fatores externos, sendo esta fórmula, a seguinte: “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (p.223)

Se agora prestarmos atenção ao que se passa em nós mesmos sempre transgredimos qualquer dever, descobrimos que na realidade não queremos que a nossa máxima se torne lei universal, porque isso nos é impossível; o contrário dela é que deve universalmente continuar a ser lei; nós tomamos apenas a liberdade de abrir nela uma exceção para nós, ou (também só por esta vez) em favor da nossa inclinação.(p.226)

KANT, Emanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes, p. 213 Coleção Pensadores, Tradução Paulo Quintela. Coimbra, agosto de 1948.

Sartre

(...) Queremos definir o ser do homem na medida em que condiciona a aparição do nada, ser que nos apareceu como liberdade. Assim, condição exigida para nadificação do nada, a liberdade não é uma *propriedade* que pertença entre outras coisas à essência do ser humano [...] A liberdade humana precede a essência do homem e torna-a possível: a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade. Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferenciar do *ser* da „realidade humana“. O homem não é *primeiro* para ser livre *depois*: não há diferença entre o ser do homem e seu „*ser-livre*“[...] precisamos focar a liberdade em conexão com o problema do nada e na medida estrita que condiciona sua aparição(...) (SARTRE, 1997, p.68).

“É a solidão do para-si que impõe à consciência o absoluto de sua liberdade, é uma consciência despojada de tudo, aquela que se lança adiante de si por sua conta e risco“. Ser livre, nesse sentido, é sentir o peso de sua responsabilidade sobre seus ombros, sem ter a quem culpar – é nesse aspecto que Sartre diz que a liberdade impõe uma “responsabilidade opressiva” (SARTRE, 1997, p.678).

Há angústia ética quando me considero em minha relação original com os valores. Estes, com efeito, são exigências que reclamam um fundamento. Mas fundamento que não poderia ser de modo algum o *ser*, pois todo valor que fundamentasse a sua natureza ideal sobre seu próprio ser deixaria por isso de ser valor e realizaria a heteronomia de minha vontade. O valor extrai seu ser de sua exigência, não sua exigência de seu ser [...] o valor só pode se revelar a uma liberdade ativa que o faz existir como valor simplesmente por reconhecê-lo como tal. Daí que minha liberdade é o único fundamento dos valores e *nada*, absolutamente nada, justifica minha adoção dessa ou daquela escala de valores. [...] E minha liberdade se angustia por ser o fundamento sem fundamento dos valores. Além disso, porque os valores, por se revelarem por essência a uma liberdade, não podem fazê-lo sem deixar de ser „postos em questão“, já que a possibilidade de inverter a escala de valores aparece, complementarmente, como minha possibilidade. A angústia ante os valores é o reconhecimento de sua idealidade (SARTRE, 1997, p.82-83).

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

Apêndice 2 – Textos Filosóficos para sequência didática 2

Aristóteles - Ética a Nicômaco

Como já vimos, há duas espécies de excelência: a intelectual e a moral. Em grande parte, a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu desenvolvimento à instrução (por isto ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra “hábito”. É evidente, portanto, que nenhuma das várias formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito. Por exemplo, a pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima, ainda que alguém tente habituá-la jogando-a dez mil vezes para cima; tampouco o fogo pode ser habituído a mover-se para baixo, nem qualquer outra coisa que por natureza se comporta de certa maneira pode ser habituada a comportar-se de maneira diferente. Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito.

Além disto, em relação a todas as faculdades que nos vêm por natureza recebemos primeiro a potencialidade, e somente mais tarde exibimos a atividade (isto é claro no caso dos sentidos, pois não foi por ver repetidamente ou repetidamente ouvir que adquirimos estes sentidos; ao contrário, já os tínhamos antes de começar a usufruí-los, e não passamos a tê-los por usufruí-los); quanto às várias formas de excelência moral, todavia, adquirimo-las por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com as artes. As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as — por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente. Esta asserção é confirmada pelo que acontece nas cidades, pois os legisladores formam os cidadãos habituando-os a fazerem o bem; esta é a intenção de todos os legisladores; os que não a põem corretamente em prática falham em seu objetivo, e é sob este aspecto que a boa constituição difere da má.

Ademais, toda excelência moral é produzida e destruída pelas mesmas causas e pelos mesmos meios, tal como acontece com toda parte, pois é tocando a cítara que se formam tanto os bons quanto os maus citaristas, e uma afirmação análoga se aplica aos construtores e a todos os profissionais; os homens são bons ou maus construtores por construírem bem ou mal. Co efeito, se não fosse assim não haveria necessidade de professores, pois todos os homens teriam nascido bem ou mal dotados para as suas profissões. Logo, acontece o mesmo com as várias formas de excelência moral; na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; na prática de atos em situações perigosas, e adquirindo o hábito de sentir receio ou confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes. O mesmo se aplica aos desejos e à ira; algumas pessoas se tornam moderadas e amáveis, enquanto outras se tornam concupiscentes ou irascíveis, por se comportarem de maneiras diferentes nas mesmas circunstâncias. Em uma palavra, nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas. É por isto que devemos desenvolver nossas atividades de uma maneira predeterminada, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. Não será pequena a diferença, então, se formarmos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva.

MARCONDES, Danilo. Textos básicos de filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2011 (p.52-54)

Thomas de Aquino – Suma teológica

Art. 1 — Se o homem tem livre arbítrio. (Supra, q. 59, a. 3; Ia-IIae, q. 13, a. 6; De Verit., q. 24, a. 1, 2; De Malo, q. 6).

O primeiro discute-se assim. — Parece que o homem não tem livre arbítrio.

1. — Pois, quem tem livre arbítrio faz o que quer. Ora, o homem não faz o que quer como se vê pela Escritura (Rm 7, 19): Porque eu não faço o bem que quero; mas faço o mal, que não quero. Logo, o homem não tem livre arbítrio.

2. Demais. — Quem é livre pode querer e não querer, operar ou não. Ora, isso está no poder do homem, conforme a Escritura (Rm 9, 16): Não pertence ao que quer, o querer, nem ao que corre, o correr. Logo, o homem não tem livre arbítrio.

3. Demais. — É livre quem é causa de si, como diz Aristóteles. E não é livre o que é movido por outro. Ora, Deus move a vontade, conforme a Escritura (Pr 21, 1): O coração do rei se acha na mão do Senhor, e (Fl 2, 13): Eleo inclina para qualquer parte que quiser; e: Deus é o que opera em vós o querer e o perfazer. Logo, o homem não tem livre arbítrio.

4. Demais. — Quem é livre é senhor dos seus atos. Ora, o homem não o é, como diz a Escritura (Jr 10, 23): Não é do homem o seu caminho, nem é do varão o andar e o dirigir os seus passos. Logo, o homem não tem livre arbítrio.

5. Demais. — O Filósofo diz: Tal é um ser, tal é o seu fim que se propõe. Ora, não por nós mesmos, mas pela natureza, é que somos o que somos. Logo, vem da natureza, e não do livre arbítrio, o buscarmos um determinado fim.

Mas, em contrário, diz a Escritura (Ecl 15, 14): Deus criou o homem desde o princípio e deixou-o na mão do seu conselho, i. é, conforme a Glossa, na liberdade do arbítrio.

SOLUÇÃO. — O homem tem livre arbítrio; do contrário seriam inúteis os conselhos, as exortações, os preceitos, as proibições, os prêmios e as penas. E isto se evidencia, considerando, que certos seres agem sem discernimento; como a pedra, que cai e, semelhantemente, todos os seres sem conhecimento. Outros, porém, agem com discernimento, mas não livre, como os brutos. Assim a ovelha que, vendo o lobo, discerne que deve fugir, por discernimento natural, mas não livre, porque esse discernimento não provém da reflexão, mas do instinto natural. E o mesmo se dá com qualquer discernimento dos brutos. — O homem, porém, age com discernimento; pois, pela virtude cognoscitiva, discerne que deve evitar ou buscar alguma coisa. Mas esse discernimento, capaz de visar diversas possibilidades, não provém do instinto natural, relativo a um ato particular, mas da reflexão racional. Pois a razão, relativamente às coisas contingentes, pode decidir entre dois termos opostos, como se vê nos silogismos dialéticos e nas persuasões retóricas. Ora, os atos particulares são contingentes e, portanto, em relação a eles, o juízo da razão tem de se avir com termos opostos e não fica determinado a um só. E, portanto, é forçoso que o homem tenha livre arbítrio, pelo fato mesmo de ser racional.

DONDE A RESPOSTA À PRIMEIRA OBJEÇÃO. — Como já se disse antes (q. 81, a. 3 ad 2), o apetite sensitivo, embora obediente à razão, pode contudo recalcitrar, desejando o que a razão proíbe. Ora, o bem que o homem não faz quando quer é o que consiste em ser concupiscente contra a razão, como diz a Glossa de Agostinho a esse passo.

RESPOSTA À SEGUNDA. — Não se deve entender esse passo do Apóstolo no sentido em que o homem não quer e não corre por livre arbítrio; mas como significando que o livre arbítrio não é suficiente para isso, se não for movido e ajudado por Deus.

RESPOSTA À TERCEIRA. — O livre arbítrio é causa do seu movimento, porque o homem, pelo livre arbítrio, é levado a agir. Mas, contudo, não é necessário, para a liberdade, que o livre seja a causa primeira de si mesmo; assim como não é necessário, para uma causa ser causa de outra, que seja sua causa primeira. Ora, Deus, pois, é a causa primeira motora, tanto das causas naturais como das voluntárias. E assim como, movendo-as, não faz com que os atos delas deixem de ser naturais; assim também, movendo as voluntárias, não faz com que os seus atos deixem de ser voluntários, mas antes, causa-lhes essa qualidade, porque obra, em cada ser, conforme a propriedade deles.

RESPOSTA À QUARTA. — Diz-se que não está no homem escolher o seu caminho quanto à execução das eleições, nas quais o homem pode ser impedido, queira ou não. Mas as eleições em si mesmas dependem de nós, suposto, contudo, o auxílio divino.

RESPOSTA À QUINTA. — Dupla é a qualidade do homem: uma natural; outra, superveniente. — Aquela pode ser da parte intelectual e do corpo ou das virtudes anexas ao corpo. Assim, por ter tal qualidade natural intelectual é que o homem deseja o último fim, que é a beatitude; cujo desejo é natural e não depende do livre arbítrio, como resulta do sobredito (q. 82, a. 1, 2). E é por ter tal qualidade natural, quanto ao corpo e às virtudes anexas ao corpo, que o homem tem tal compleição ou tal disposição, em virtude de determinada impressão das coisas corpóreas, que se não podem aplicar à parte intelectual, por não ser esta ato de nenhum corpo. Assim, pois, cada um se propõe o fim conforme a sua qualidade corpórea, porque, em virtude desta disposição, é que o homem se inclina a eleger ou repudiar alguma coisa. Essas inclinações, porém, são dependentes do juízo da razão, à qual obedece o apetite inferior, como já se disse (q. 81, a. 3). Por onde, não tolgem a liberdade do arbítrio. — Mas as qualidades supervenientes são como que hábitos e paixões pelas quais alguém se inclina mais a uma que a outra coisa, dependendo também essas inclinações do juízo da razão. E tais qualidades são, do mesmo modo, subordinadas à razão, enquanto de nós depende adquiri-las, causal ou dispositivamente, bem como excluí-las. Assim que, nada há de repugnante à liberdade do arbítrio.

<https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>

Kant - Fundamentação da metafísica dos costumes

O imperativo categórico

Cada coisa da natureza opera segundo leis. Só um ente racional tem a faculdade de agir *segundo a representação* de leis, isto é, segundo princípios, ou uma *vontade*. Visto que para a dedução de ações de leis requer-se *razão*, a vontade não é senão uma razão prática. Se a razão determina inevitavelmente a vontade, então as ações de um tal ente, conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é uma faculdade de escolher *somente aquilo* que a razão, independentemente das inclinações, conhece como praticamente necessário, isto é, como bom. Mas se a razão não determina, por si só, suficientemente a vontade, então esta está submetida ainda a condições subjetivas (a certos incentivos), que nem sempre concordam com as condições objetivas; em uma palavra, se a vontade não é *em si* plenamente conforme à razão (como nos homens é efetivamente o caso), então as ações que são conhecidas objetivamente como necessárias são subjetivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade

conformemente a leis objetivas é *necessitação* [*Nötigung*], isto é, a relação de leis objetivas com uma vontade não totalmente boa é representada como a determinação da vontade de um ente racional em verdade mediante fundamentos da razão, os quais porém, em decorrência da natureza dessa vontade, não são necessariamente seguidos por ela.

A representação de um princípio objetivo, na medida em que é obrigatória para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se *imperativo*.

Todos os imperativos são expressos por um dever-ser e mostram através dele a relação de uma lei objetiva da razão com uma vontade que, de acordo com sua constituição subjetiva, não é necessariamente determinada por ela (uma necessidade). Eles dizem que seria bom fazer ou deixar de fazer alguma coisa, entretanto o dizem a uma vontade que nem sempre faz algo pelo fato de ser-lhe representado que seja bom fazê-lo. Praticamente *bom*, porém, é algo que determina a vontade mediante as representações da razão, por conseguinte não a partir de causas subjetivas, mas objetivamente, isto é, a partir de fundamentos que são válidos para todo ente racional enquanto tal. Ele distingue-se do *agradável* como algo que tem influência sobre a vontade só por meio da sensação a partir de simples causas subjetivas, que só valem para este ou aquele, e não como princípio da razão que vale para qualquer um.*

Logo, uma vontade perfeitamente boa estaria do mesmo modo submetida a leis objetivas (do bem), mas nem por isso poderia ser representada como *obrigada* a ações conformes a leis, porque ela por si mesma, de acordo com sua constituição subjetiva, somente pode ser determinada pela representação do bem. Por isso para a vontade *divina*, e em geral para uma vontade *santa*, não vale nenhum imperativo; o dever-ser encontra-se aqui no lugar errado, porque o *querer* já por si mesmo concorda necessariamente com a lei. Por isso imperativos são somente fórmulas para expressar a relação de leis objetivas do querer em geral com a imperfeição subjetiva da vontade deste ou daquele ente, isto é, da vontade humana.

Ora, todos os *imperativos* ordenam ou de modo *hipotético* ou *categórico*. Os hipotéticos representam a necessidade prática de conseguir uma ação possível como meio para algo diverso que se quer (ou que, enfim, possivelmente se queira). O imperativo categórico seria aquele que representa uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com um outro fim.

Visto que toda lei prática representa uma ação possível como boa, e por isso como necessária para um sujeito determinável praticamente pela razão, todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação, que é necessária segundo o princípio de uma vontade de algum modo boa. Ora, se a ação for boa meramente como meio para *alguma outra coisa*, então o imperativo é *hipotético*; se for representada como *em si* boa, por conseguinte como necessária em uma vontade em si conforme à razão, como princípio da vontade, então ele é *categórico*.

Logo, o imperativo diz que ação possível através de mim seria boa, e representa a regra prática em relação com uma vontade que não executa imediatamente uma ação por ela ser boa, em parte porque o sujeito nem sempre sabe que ela é boa, em parte porque, ainda que o soubesse, as máximas do sujeito poderiam contudo opor-se aos princípios objetivos de uma razão prática.

Portanto, o imperativo hipotético diz somente que a ação é boa para algum objetivo qualquer, *possível* ou *efetivo*. No primeiro caso, ele é um princípio *problematicamente* prático; no segundo, um princípio *assertoricamente* prático.

O imperativo categórico, que declara a ação por si como objetivamente necessária, sem relação com qualquer objetivo, isto é, também sem qualquer outro fim, vale como princípio *apoditicamente* prático.

Pode-se conceber o que somente é possível mediante forças de qualquer ente racional como um objetivo possível também para qualquer vontade, e por isso os princípios da ação, na medida em que for representada como necessária para atingir um objetivo qualquer possível por esse meio, são de fato em número infinito. Todas as ciências têm alguma parte prática qualquer que consiste em problemas [que supõem] que um fim qualquer seja possível a nós, e de imperativos de como ele possa ser alcançado. Por isso, estes podem ser chamados em geral de imperativos da *habilidade*. O problema aqui não é de modo algum se o fim é racional e bom, mas somente o que se tem de fazer para alcançá-lo. As prescrições para o médico curar radicalmente uma pessoa e para um envenenador seguramente matá-la são de mesmo valor, na medida em que cada uma serve para alcançar perfeitamente o seu objetivo. Pelo fato de que na infância não se sabe com que fins precisaríamos deparar-nos na vida, os pais procuram deixar seus filhos aprender uma *variedade de coisas* e zelam pela *habilidade* no uso dos meios para toda sorte de fins *arbitrários*, para nenhum dos quais podem determinar se ele por acaso pode efetivamente tornar-se no futuro um objetivo de seu educando, a cujo respeito é entretanto *possível* que ele algum dia viesse a tê-los, e esta preocupação é tão grande que os pais habitualmente se descuidam de formar e corrigir o seu juízo sobre o valor das coisas que eles porventura quisessem tomar por fins.

Existe todavia *um* fim que se pode pressupor como efetivo em todos os entes racionais (desde que os imperativos se adaptem a eles, a saber, enquanto entes dependentes), e portanto um objetivo que eles não apenas por acaso *possam* ter, mas acerca do qual se pode pressupor com certeza que todos o *têm* com base numa necessidade natural, e este é o objetivo da *felicidade*. O imperativo hipotético, que representa a necessidade prática da ação como meio para a promoção da felicidade, é *assertórico*. Não se pode apresentá-lo simplesmente como necessário para um objetivo incerto, meramente possível, mas para um objetivo que se pode pressupor com certeza e a priori em todo homem, porque ele pertence à sua essência. Ora, pode-se chamar a habilidade, na escolha dos meios para o seu máximo bem-estar próprio, de *prudência**, no sentido mais estrito. Portanto, o imperativo que se refere à escolha dos meios para a felicidade própria, isto é, o preceito da prudência, é sempre ainda *hipotético*: a ação não é ordenada absolutamente, mas apenas como meio para um outro objetivo.

Finalmente há um imperativo que, sem pôr no fundamento como condição qualquer outro objetivo a ser alcançado mediante uma certa conduta, ordena imediatamente essa conduta. Este imperativo é *categórico*. Ele não diz respeito à matéria da ação e ao que deve seguir-se dela, mas à forma e ao princípio do qual ela mesma decorre, e o essencialmente bom da ação consiste na disposição [*Gesinnung*], seja qual for o seu resultado. Este imperativo pode chamar-se de imperativo da *moralidade*. [...]

O imperativo categórico é pois um só, e em verdade este: *age somente de acordo com aquela máxima, pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal*.

Ora, se desse imperativo único podem deduzir-se, como a partir de seu princípio, todos os imperativos do dever, então, ainda que deixemos em suspenso se aquilo que chamamos de dever não é de modo geral um conceito vazio, pelo menos poderemos indicar o que pensarmos com ele e o que esse conceito quer expressar.

Visto que a universalidade da lei, segundo a qual os efeitos ocorrem, constitui aquilo que propriamente se chama de *natureza* no sentido mais universal (segundo a forma), isto é, a existência das coisas na medida em que é determinada segundo leis universais, assim o imperativo universal do dever poderia também ser do seguinte teor: *age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se mediante tua vontade a lei universal da natureza.*

MARCONDES, Danilo. Textos básicos de filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2011 (p.120-123)

Jean Paul Sartre – O ser e o nada

(...) Queremos definir o ser do homem na medida em que condiciona a aparição do nada, ser que nos apareceu como liberdade. Assim, condição exigida para nadificação do nada, a liberdade não é uma *propriedade* que pertença entre outras coisas à essência do ser humano [...] A liberdade humana precede a essência do homem e torna-a possível: a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade. Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferenciar do *ser* da „realidade humana“. O homem não é *primeiro* para ser livre *depois*: não há diferença entre o ser do homem e seu „*ser-livre*“[...] precisamos enfocar a liberdade em conexão com o problema do nada e na medida estrita que condiciona sua aparição(...) (SARTRE, 1997, p.68).

“É a solidão do para-si que impõe à consciência o absoluto de sua liberdade, é uma consciência despojada de tudo, aquela que se lança adiante de si por sua conta e risco“. Ser livre, nesse sentido, é sentir o peso de sua responsabilidade sobre seus ombros, sem ter a quem culpar – é nesse aspecto que Sartre diz que a liberdade impõe uma “responsabilidade opressiva” (SARTRE, 1997, p.678).

Há angústia ética quando me considero em minha relação original com os valores. Estes, com efeito, são exigências que reclamam um fundamento. Mas fundamento que não poderia ser de modo algum o *ser*, pois todo valor que fundamentasse a sua natureza ideal sobre seu próprio ser deixaria por isso de ser valor e realizaria a heteronomia de minha vontade. O valor extrai seu ser de sua exigência, não sua exigência de seu ser [...] o valor só pode se revelar a uma liberdade ativa que o faz existir como valor simplesmente por reconhecê-lo como tal. Daí que minha liberdade é o único fundamento dos valores e *nada*, absolutamente nada, justifica minha adoção dessa ou daquela escala de valores. [...] E minha liberdade se angustia por ser o fundamento sem fundamento dos valores. Além disso, porque os valores, por se revelarem por essência a uma liberdade, não podem fazê-lo sem deixar de ser „postos em questão“, já que a possibilidade de inverter a escala de valores aparece, complementarmente, como minha possibilidade. A angústia ante os valores é o reconhecimento de sua idealidade (SARTRE, 1997, p.82-83).

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.