



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**ANTONIO FERNANDO SOUSA DO NASCIMENTO**

**METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE FILOSOFIA: ENSINO  
HÍBRIDO E SALA DE AULA INVERTIDA NA UNIDADE ESCOLAR MAROCAS  
LIMA EM ILHA GRANDE DO PIAUÍ-PI**

Palmas (TO)

2024

**Antonio Fernando Sousa do Nascimento**

**Metodologias Ativas aplicadas ao ensino de Filosofia: Ensino Híbrido e Sala de Aula  
Invertida na Unidade Escolar Marocas Lima, em Ilha Grande do Piauí-Pi**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Araújo Sardeiro

Palmas (TO)

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- N244m Nascimento, Antonio Fernando Sousa do.  
Metodologias ativas aplicadas ao ensino de Filosofia: ensino híbrido e sala de aula invertida na Unidades Escolar Marocas Lima em Ilha Grande do Piauí-PI. / Antonio Fernando Sousa do Nascimento. – Palmas, TO, 2024.  
107 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2024.  
Orientador: Leandro de Araújo Sardeiro
1. Autonomia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Protagonismo estudantil. 4. Recursos digitais. I. Título

CDD 100

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Antonio Fernando Sousa do Nascimento**

**METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE FILOSOFIA: ENSINO HÍBRIDO  
E SALA DE AULA INVERTIDA NA UNIDADE ESCOLAR MAROCAS LIMA EM ILHA  
GRANDE DO PIAUÍ-PI**

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus universitário de Palmas, Curso de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 26/09/2024

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **LEANDRO DE ARAUJO SARDEIRO**  
Data: 05/11/2024 18:23:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Leandro de Araújo Sardeiro – Orientador – Universidade Estadual do Piauí/PROF-FILO-UFT

Documento assinado digitalmente  
 **AUGUSTO RODRIGUES**  
Data: 05/11/2024 14:33:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Augusto Rodrigues – Universidade Federal do ABC/PROF-FILO-UFABC

Documento assinado digitalmente  
 **LUCAS ROCHA FAUSTINO**  
Data: 06/11/2024 11:07:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Lucas Rocha Faustino – Universidade Estadual do Piauí/PROF-FILO-UFT

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer a Deus por mais essa conquista em minha vida, pois sem a força e a fé que tenho Nele eu não teria concluído o mestrado. Em muitas situações adversas eu até pensei em desistir, mas sempre busquei forças em Deus para prosseguir nessa importante jornada de minha vida.

À minha mãe, Maria do Rosário de Sousa, que sempre me motivou e apesar das muitas dificuldades que enfrentamos sempre acreditou que eu poderia alcançar grandes conquistas.

À minha esposa, Rita de Cássia Freire do Nascimento, que sempre esteve do meu lado me apoiando e me incentivando diante das várias provações que passamos juntos.

Aos meus filhos, Cassionando Freire do Nascimento e Ítalo Freire do Nascimento e ao meu netinho, Davi Luca, que me deram inspiração e coragem para continuar.

Aos meus colegas de mestrado, em especial aos da região aqui de Parnaíba - PI, os quais me ajudaram nas atividades realizadas em grupo.

Agradeço por fim, a todos os meus professores, em especial, ao meu orientador, Leandro Sardeiro, que não mediu esforços para que eu chegasse até a conclusão desse mestrado. Suas orientações e dicas foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

## RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a temática das Metodologias Ativas de Aprendizagem intitulado Metodologias Ativas aplicadas ao ensino de filosofia: ensino híbrido e sala de aula invertida na Unidade Escolar Marocas Lima em Ilha Grande do Piauí – PI, tendo como sujeitos da pesquisa os alunos da 2ª série, turma A, do Ensino Médio Regular do ano de 2023, turno da tarde. Objetivou-se com esta pesquisa investigar a aplicabilidade de metodologias ativas ao ensino de Filosofia, dentro do modelo híbrido de ensino, mediante a estratégia Sala de Aula Invertida na Educação Básica com a utilização das tecnologias digitais disponíveis pelos estudantes. Entendemos que a nossa proposta no presente trabalho é relevante porque tem o intuito de inserir professores e alunos da Educação Básica em práticas de ensino que visem à autonomia e ao protagonismo do aluno com a utilização de metodologia ativas (ensino híbrido e sala de aula invertida), visando a ultrapassar as barreiras do ensino baseado somente por meio de aulas expositivas, os quais prevalecem em nossas escolas durante anos. Assim, mediante a verificação da turma durante a aplicação da sequência didática, percebemos que eles desenvolveram o protagonismo e a autonomia no processo de construção de seus conhecimentos.

**Palavras-chave:** autonomia; ensino de filosofia; protagonismo estudantil; recursos digitais.

## **ABSTRACT**

This work is a study on the theme of Active Learning Methodologies, entitled Active Methodologies applied to the teaching of philosophy: hybrid teaching and inverted classroom at the Marocas Lima School Unit, in Ilha Grande do Piauí – PI, having as its basis - ways of researching students in the 2nd grade, class A, of Regular High School in the year 2023, afternoon shift. The objective of this research is to investigate the applicability of active methodologies to the teaching of Philosophy, within the hybrid teaching model, through the Flipped Classroom strategy in Basic Education with the use of digital technologies available to students. We understand that our proposal in this work is relevant because it aims to insert basic education teachers and students into teaching practices that aim at student autonomy and protagonism with the use of active methodologies (hybrid teaching and classroom of flipped classes), aiming to overcome the barriers of teaching based solely on expository classes, which have prevailed in our schools for years. Thus, by checking the class during the application of the didactic sequence, we realized that they developed protagonism and autonomy in the process of building their knowledge.

**Keywords:** autonomy; teaching of philosophy; student leadership; digital resources.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 SER PROFESSOR: DESAFIOS E CONQUISTAS .....</b>	<b>12</b>
2.1 A minha formação e experiência com o ensino presencial e à distância.....	12
2.2 Minha experiência docente, como professor substituto e como efetivo .....	21
2.3 Prejuízos na educação provocados pela Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, mediante a metodologia pedagógica de utilização do WhatsApp no ensino remoto .....	27
<b>3 METODOLOGIAS ATIVAS, EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>34</b>
3.1 A importância das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem da filosofia.....	34
3.2 A utilização de recursos digitais aplicados ao ensino de filosofia.....	47
3.3 Os desafios educacionais impostos pelo uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem mediante a utilização das tecnologias digitais .....	54
<b>4 METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA UNIDADE ESCOLAR MAROCAS LIMA .....</b>	<b>57</b>
4.1 Ensino híbrido e sala de aula invertida nas aulas de filosofia da Unidade Escolar Marocas Lima.....	57
4.2 Possibilidades de trabalhar com o Ensino Híbrido e a questão da Sala de Aula Invertida .....	64
4.3 A Unidade Escolar Marocas Lima e a relação com as Metodologias Ativas de Aprendizagem.....	70
4.4 Uma possibilidade de sequência didática de Sala de aula invertida para o ensino de filosofia: utilização possível na Unidade Escolar Marocas Lima.....	74
4.5 Considerações gerais sobre a intervenção proposta .....	86
4.6 Avaliação.....	87
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>97</b>
<b>1 - Sequência didática para uso da Sala de Aula Invertida nas aulas de Filosofia .....</b>	<b>97</b>
<b>2 - A sala de aula invertida e as diferentes competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC .....</b>	<b>98</b>
<b>3 - Estruturação dos objetivos do trabalho.....</b>	<b>100</b>
<b>4 - Organização dos momentos de atividade da Sequência didática proposta .....</b>	<b>100</b>
<b>5 - Sobre as possibilidades de Avaliação do conteúdo .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como título “As Metodologias Ativas aplicadas ao ensino de filosofia: ensino híbrido e sala de aula invertida na Unidade Escolar Marocas Lima, Ilha Grande do Piauí – PI”. O objetivo geral de nossa pesquisa é investigar a aplicabilidade de metodologias ativas no ensino de Filosofia, dentro do modelo híbrido de ensino, mediante a estratégia Sala de Aula Invertida na Educação Básica, com a utilização das tecnologias digitais. Já em relação aos objetivos específicos, propomos os seguintes, discutir a base teórica que envolva as metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais, elaborar propostas de sequências didáticas que envolvam as metodologias inovadoras e/ou ativas e discutir a proposta de ferramentas digitais e metodologias inovadoras que possam ser utilizadas como suporte nas propostas de aulas de Filosofia na Educação básica.

Nosso interesse por este estudo teve início no ano de 2020, em meio à Pandemia do novo Coronavírus. A Covid 19 fez com que as atividades econômicas e escolares se paralisassem não só no Brasil, mas em todo o mundo. Em razão dessa paralização, a qual trouxe como consequência o isolamento social, muitas escolas de nosso país tiveram que adotar o ensino remoto como instrumento de ensino. Por meio dessa solução, os professores tiveram que preparar o material didático adaptado ao ensino remoto para que os alunos não fossem ainda mais prejudicados em seu aprendizado. Outra medida foi a criação de grupos de *WhatsApp*, para postagem do material didático e acompanhamento dos alunos. As escolas com um maior aparato tecnológico passaram a utilizar as tecnologias digitais como recursos pedagógicos, utilizando para tal as plataformas de ensino. Nossa escola adotou como instrumentos de ensino a criação de grupos de *WhatsApp* e a preparação de apostilas, as quais, além de serem postadas nos grupos, eram entregues aos estudantes que não tinham acesso à internet e a nenhum tipo de tecnologia digital. Os alunos deveriam ler as apostilas, responder às questões e fazer a devolutiva para escola, a qual repassava aos professores, para correção e atribuição das notas dos estudantes.

Diante disso, surgiram então os seguintes questionamentos: como seria o comportamento desses alunos a partir do momento que escola voltasse às atividades de forma presencial? Como seriam as relações sociais entre esses estudantes? Como provocar os alunos a participarem das aulas de forma mais ativa? E como facultar aos discentes a oportunidade de

serem os protagonistas e ativos dentro do processo de ensino e aprendizagem? Esses questionamentos foram amenizados nas aulas de Filosofia e Sociologia quando três professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) propuseram à escola um projeto de extensão universitária referente às metodologias ativas. O projeto teve sua aplicação no mês de novembro de 2021, quando estávamos voltando aos poucos às aulas de forma presencial. O projeto foi aplicado por três acadêmicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) durante as aulas de Filosofia e Sociologia na turma da 1ª série “A” do Ensino Médio regular no turno tarde.

O resultado do projeto foi interessante, pois os alunos passaram a ter uma participação mais ativa durante as aulas, interagindo uns com os outros e participando das atividades propostas, tanto em grupo como individual. A partir desse contato inicial que tivemos com as Metodologias Ativas de Aprendizagem, sobretudo com os resultados obtidos no projeto de extensão universitária, surgiu o nosso interesse por essa proposta de ensino. Resolvemos então fazer pesquisas, estudos e nos aprofundar nessa temática das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Nesse sentido, propusemos trabalhos com essa metodologia durante nossas aulas de filosofia à equipe gestora da escola.

Após aprovação da equipe gestora, escolhemos a 2ª série do Ensino Médio Regular do turno da tarde para realizarmos o trabalho. Como metodologia, escolhemos o Ensino Híbrido e a estratégia Sala de Aula Invertida e aplicamos o trabalho em maio de 2023. Através da Sala de Aula Invertida, os alunos têm acesso ao conteúdo de forma antecipada, seja por meio de material impresso ou através de pesquisas em sites ou no *YouTube* e depois, em sala de aula, o tempo é utilizado para aprofundamento do conteúdo, dirimir dúvidas dos estudantes e acompanhar de forma personalizada os alunos que apresentarem maior dificuldade de compreensão do conteúdo (Bergmann; Sams, 2021). O trabalho foi desenvolvido em 5 momentos, divididos entre atividades presenciais e atividades on-line. Isso tudo será detalhado no momento apropriado.

O resultado da nossa pesquisa está estruturado em 3 capítulos. O primeiro intitula-se *Ser professor: desafios e conquistas*, no qual, falamos sobre o nosso contato inicial com a filosofia, nossa trajetória acadêmica, nossa experiência enquanto professor substituto e efetivo, bem como os prejuízos provocados na educação pela Pandemia nos anos de 2020 e 2021, com a utilização do ensino remoto como metodologia de ensino, mediante o recurso do WhatsApp.

O segundo capítulo tem como título *Metodologias Ativas: Educação e ensino de filosofia*. Nesse capítulo, abordamos a importância das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem de filosofia, a utilização das tecnologias digitais no ensino de filosofia

e por fim, tratamos sobre os desafios educacionais impostos pelo uso das Metodologias Ativas e das tecnologias digitais.

Já o terceiro capítulo tem como título *As Metodologias Ativas na perspectiva educacional da Unidade Escolar Marocas Lima*. Nesse capítulo, falamos sobre como surgiu a escola, sobre a sua estrutura física, número de alunos em 2023, o que a escola dispõe em termos de recursos tecnológicos e conceituamos Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida. Além disso, defendemos a importância dessa abordagem metodológica no processo de autonomia e protagonismo do estudante, bem como na construção de seu conhecimento.

## **2 SER PROFESSOR: DESAFIOS E CONQUISTAS**

### **2.1 A minha formação e experiência com o ensino presencial e à distância**

Neste capítulo apresento como se deu a minha formação acadêmica e a relação com a educação à distância, bem como a minha experiência docente. Relato a minha relação com a filosofia, antes, durante e após a graduação. Abordo questões que me fizeram escolher estudar formalmente filosofia e como essa formação impactou minha vida. Antes de explicitar minha formação e experiência docente, destaco que, a minha admiração, vontade e interesse em cursar filosofia surgiu há muito tempo, desde a minha adolescência, quando eu tinha apenas 17 anos de idade e cursava a 8ª série do Ensino Fundamental. Isso teve início quando a minha então professora de história me deu dois livros de filosofia, os quais apesar de estarem bem desgastados, ainda era possível fazer a leitura. Os livros eram *O anticristo*, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche e *Confissões*, de Santo Agostinho.

A professora me deu esses dois livros porque, segundo ela, eu era o aluno que mais participava das aulas, opinando e fazendo questionamentos. Ela percebeu que eu tinha apreço pela leitura e vocação para a filosofia. Então, comecei a lê-los despreziosamente. A partir das leituras que fiz, mesmo sem entender bem os termos utilizados pelos dois pensadores, eu coloquei na minha cabeça que queria ser um filósofo. Comecei então a ler de forma mais paciente e cuidadosa. Primeiramente o livro *O Anticristo*. Li e reli a obra, o que fomentou ainda mais em mim a vontade de aprender filosofia e ser um filósofo, só não sabia como.

A leitura de *O anticristo* mexeu internamente comigo, por isso eu nutri essa vontade de entender o pensamento desses dois filósofos, mas logo percebi que o meu interesse pela filosofia não se limitava a conhecer e compreender somente os pensamentos e as ideias de Nietzsche e Santo Agostinho. Eu queria mais. Desejava me aprofundar nessa área do conhecimento, pois algo me inquietava a ponto de eu ir dormir pensando em questões existenciais, do tipo, “qual seria o sentido da vida?”, “O que a filosofia poderia me auxiliar na compreensão do mundo?”, “O que os filósofos pensavam sobre a vida após a morte?”, dentre tantas outras questões que até hoje eu busco respostas, mas sem aquele desespero de quem ainda

não entendia o papel da filosofia. Já suspeitava que ela se tratava de algo muito importante, e que seria algo que transformaria a minha vida, só não sabia explicar de que forma.

Todas essas questões mexiam muito comigo, talvez por questões religiosas que intrigavam o meu ser. Mas o certo é que eu não parava de pensar a filosofia como um caminho para achar essas respostas que me inquietavam. Passava horas refletindo, questionando a mim mesmo, e lendo o livro *O anticristo*. Afinal, era o que eu tinha para me auxiliar em minhas reflexões, juntamente com o livro *Confissões*.

Após finalizar a leitura do texto de Nietzsche, comecei a ler a obra *Confissões*. Eu demorei um bom tempo para lê-lo por completo, tendo em vista ser uma obra muito extensa. Depois de cerca de dois meses, concluí, enfim, a leitura. Assim, a partir da leitura desses dois filósofos, se deu o meu contato inicial e interesse pela filosofia. Embora eu apresentasse dificuldades em compreender determinados termos e palavras utilizadas pelos dois filósofos, pois ainda não tínhamos a internet para nos auxiliar em pesquisas, e nem dispunha de uma biblioteca, eu não desanimei. Eu estava determinado a ler, estudar e, sobretudo compreender filosofia e de alguma forma, poder aplicá-la em minha vida.

Lembro-me que, quando eu chegava comentando com os meus colegas de turma que eu estava lendo essas duas obras, as quais a professora de história havia me dado, os meus colegas zombavam de mim, e falavam que eu estava perdendo o meu tempo e que estava ficando louco. Que as leituras desses dois livros era coisa de desocupado. Porém, não me deixei influenciar pelas críticas de meus colegas, e segui com o interesse na filosofia. Após eu concluir o Ensino fundamental, no ano de 1994, eu criei o hábito de ler, reler e escrever em um caderno frases que mais me chamavam atenção na obra *O anticristo*, visando a compreender as palavras do filósofo e continuar fomentando em mim a vontade de estudar filosofia. Assim se deu o início de meu interesse e posso dizer, de minha relação com a filosofia.

Eu resolvi não estudar no ano de 1995, e decidi cursar o Ensino Médio somente no ano de 1996. Eu acreditava que estudaria filosofia na escola, pois o meu interesse pela filosofia continuava muito intenso. No entanto, para minha surpresa e decepção, na escola que me matriculei, a Escola Técnica Estadual Ministro Petrônio Portela, não constava em sua grade curricular a disciplina de filosofia. O curso era profissionalizante e, conseqüentemente, a maioria das disciplinas eram específicas do curso Técnico de Assistente em Administração. Porém, apesar de minha frustração em não ter a oportunidade de estudar filosofia em uma instituição de ensino, eu continuava com vontade de estudá-la. Mantive uma relação boa com meus professores e colegas, mas apesar de não ter filosofia, eu procurava sempre me posicionar durante as aulas de história e ensino religioso, pois no meu entendimento aquelas disciplinas

eram as que mais se aproximavam da filosofia, e que, portanto, podíamos debater, discutir e fazer questionamentos. Em algumas situações, os colegas em tom de brincadeira me chamavam de o “chato”, por eu estar quase sempre questionando os professores. Hoje eu penso que isso era um despertar para o filosofar.

Como eu desisti por três anos, concluí o Ensino Médio somente no ano de 1999, com 22 anos de idade. Após concluir o Ensino Médio não tive interesse em prestar vestibular para nenhuma área, até porque constituí família muito cedo, tendo, portanto que dar atenção às minhas obrigações como chefe de família.

Já no ano de 2002, um colega de trabalho que gostava de falar comigo sobre filosofia, ciência e religião me deu um livro antigo, que fazia parte da coletânea *Grandes Vidas Grandes Obras*. Nesse livro, o qual eu ainda tenho guardado até hoje, consta de forma sucinta a biografia de cientistas, artistas, escritores, poetas e filósofos. O meu interesse, é claro, foi somente ler sobre as vidas dos filósofos que o livro abordava. Embora não estivesse estudando formalmente, continuava interessado em ler temas relacionados à filosofia.

Fiquei sem estudar formalmente por um período de dez anos, mas minha vontade de aprender filosofia continuava dentro de mim. Nunca deixei esse meu desejo morrer. Até que, no ano de 2009, eu com 32 anos de idade, surgiu a oportunidade tão esperada por mim durante vários anos de minha vida. A Universidade Federal do Piauí (UFPI), através do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD), por meio do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançou um edital de um vestibular para o curso de filosofia na modalidade à distância, o qual funcionaria nos polos de apoio presenciais, sediados em várias cidades do Piauí. Empolgado com a oportunidade, resolvi me inscrever no vestibular e, para minha felicidade, fui aprovado. A partir de então começou, em caráter formal, a minha relação com a filosofia.

Ao ter acesso ao Projeto Político Pedagógico do Curso, percebi o quanto seria desafiador estudar filosofia, pois 75% do curso seria à distância e os outros 25% seriam realizados em encontros no polo de apoio presencial, para realização avaliações e outras atividades propostas. A minha experiência de estudo até então havia sido toda presencial. Como eu nunca havia estudado na modalidade à distância, fiquei receoso sobre como seria o meu aproveitamento em termos de aprendizagem. Apesar dessa incerteza, eu continuava entusiasmado e interessado a estudar filosofia. Esse interesse aumentou ainda mais quando fiz a minha matrícula curricular do primeiro semestre. De imediato, me animei com algumas disciplinas que eu passaria a estudar.

Claro que todas as disciplinas do curso foram importantes em minha formação, mas as que mais gostei de estudar foram a História da Filosofia Medieval, Introdução à Ética e Teorias da Ética. E o meu gosto maior por essas disciplinas foi em razão de eu sempre manifestar interesse em estudar questões que envolvessem a moral e a ética, fossem elas religiosas ou não.

O curso teve início no primeiro semestre de 2010. Cursei no polo de apoio presencial da cidade de Buriti dos Lopes – PI, localizada a cerca de 35 quilômetros de distância de minha cidade, Parnaíba-PI. Quando eu não ia ao polo de motocicleta, ia de carona ou de táxi. Chovendo ou fazendo sol, dificilmente eu faltava aos encontros presenciais, os quais aconteciam geralmente aos sábados. Muitas vezes eu ia ao polo às sextas-feiras à tarde para acessar a internet ou para ir à biblioteca, visando a ler algum livro de filosofia, e muitas das vezes eu pegava emprestado um ou dois livros, levava-os para casa e lia em duas semanas, devolvia e pegava outros.

A turma começou com 33 alunos, sendo que o vestibular disponibilizou 50 vagas. Na aula inaugural, durante a apresentação dos alunos, a maioria relatou que já possuía experiência em sala de aula, pois eram professores de municípios ou do estado. Havia inclusive duas colegas com experiência de sala de aula em nível superior. Uma dessas colegas já havia ministrado aula de filosofia na UESPI como professora substituta, o que foi confirmado por outro colega de nossa turma, que fora aluno dela no ano de 2004, no curso de Normal Superior. Isso me assustou um pouco, porque eu era um dos poucos sem formação superior, mas esse susto não foi o suficiente para me fazer pensar em desistir do curso. Alguns colegas, por motivos diversos, desistiram.

Na nossa primeira aula, foi feita a apresentação de alguns professores, dos tutores, dos estudantes e foi falado como funcionaria o curso. Fomos conscientizados de que, nessa modalidade de ensino, deveríamos ser responsáveis por nosso horário de estudos, e que não deveríamos acumular atividades, responder aos fóruns e participar ativamente de todas as atividades propostas. Foi dito ainda que, diferentemente de um curso que funciona de maneira 100% presencial, o estudante de cursos à distância não dispõe com frequência da presença física do professor para tirar suas dúvidas, e que o estudante teria autonomia para controlar seu tempo e horários de estudo. Em caso de dúvidas, deveríamos nos comunicar através de e-mails dos professores ou através dos tutores nos encontros presenciais.

Portanto, os alunos deveriam ter disciplina nessa forma de estudar e que, ao contrário do que muitos pensavam, não seria tão fácil estudar filosofia à distância. E isso eu constatei ao longo do curso, haja vista a desistência de alguns alunos, tanto no início como quando estávamos finalizando o curso. Muitos dos colegas desistiram por não conseguirem desenvolver

o trabalho de conclusão do curso (TCC). Dificuldade essa que eu também enfrentei, porque nunca havia feito esse tipo de trabalho, pois não possuía formação acadêmica. Outra dificuldade que tive foi o fato de não ter a presença do meu orientador como ocorre nos cursos presenciais. Mesmo assim, ainda tivemos dois encontros no polo. Nesses dois encontros de orientação, o meu orientador também teve que dividir o tempo, orientando outros três colegas.

Ainda sobre a primeira aula, também foram divididos os grupos para realização das atividades que seriam solicitadas durante o curso. Durante os encontros presenciais, os colegas que já traziam um conhecimento de filosofia eram os que mais se manifestavam, citando filósofos e suas ideias, opinando, questionando aos professores quando eles vinham aos encontros presenciais, tendo em vista que, por se tratar de um curso à distância, nem sempre nós contávamos com a presença de professores. Mas sempre fomos acompanhados pelos tutores.

Durante os primeiros encontros, eu ficava mais ouvindo as colocações dos colegas, pois não tinha conhecimento filosófico suficiente que me colocasse em uma situação de me posicionar e discutir durante os debates. Porém, com o decorrer do tempo, os colegas mais experientes assumiram grande importância no processo de aprendizagem dos menos experientes, dentre os quais eu estava inserido, porque eles nos auxiliavam, explicando o sentido dos textos que líamos em conjunto.

Tínhamos colegas de várias cidades do Piauí, por exemplo, de Caxingós, Murici dos Portelas, Caraúbas, Cocal Parnaíba e Luiz Correia. Essa interação contribuiu bastante em minha formação, em razão da troca de experiências e conhecimentos. Nossos encontros presenciais ocorriam uma vez por semana, mas algumas vezes aconteciam quinzenalmente, e sempre aos sábados. Nos intervalos desses encontros, passávamos um bom tempo no pátio do polo conversando, lendo livros, discutindo e debatendo, muitas das vezes de forma calorosa, o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor ou pelo tutor.

Posso afirmar que essa troca de experiências e conhecimentos com os colegas contribuíram bastante em minha formação filosófica e como professor da rede pública, pois os colegas que tinham mais conhecimento em filosofia, além de nos auxiliar na explicação dos textos, falavam de suas experiências em sala de aula. Enfim, embora nos encontrássemos pouco, sempre procuramos aproveitar o máximo possível desses encontros, para compartilharmos nossos conhecimentos, interagindo e auxiliando uns aos outros.

Em relação ao material, como por exemplo textos, planos de cursos, o professor da disciplina o disponibilizava na plataforma *moodle*. Nós o estudávamos em sala de aula com o auxílio do tutor. O aluno que dispunha de internet e computador em casa podia ir mais preparado

para o polo, o que não era o meu caso. Em outras ocasiões, assistíamos aula por vídeo conferência. Porém, quando vinha algum professor de Teresina para ministrar aula nos encontros presenciais, era um momento muito importante e produtivo para mim e para toda a turma, pois tínhamos a oportunidade de perguntar, opinar, interagir com o professor e com os colegas. Esses momentos eram tão importantes que, dependendo do tema estudado e da didática do professor, dava uma satisfação enorme estar naquele ambiente aprendendo. Apesar de o tempo ser muito curto para estudarmos assuntos complexos da filosofia, eu procurava aproveitar o máximo possível. As aulas nos encontros presenciais ocorriam nos turnos manhã e tarde. Nesses encontros, o professor ministrava uma aula expositiva, lia e explicava os textos para a turma. Ao final da explanação, perguntava se nós havíamos compreendido e depois abria espaço para debates e rodas de conversas. Eu trouxe essas rodas de conversas para o meu dia a dia como professor em minhas aulas, por entender que elas possibilitam ao aluno o exercício da reflexão filosófica à medida que ele tem a oportunidade de ler, escrever, questionar e debater, expondo suas ideias e opiniões.

Uma das atividades que eu mais gostava no polo de apoio presencial era quando nós participávamos dos grupos de discussão (GD). Nessa atividade, o tutor geralmente disponibilizava um texto enviado pelo professor e líamos o material, ou assistíamos a uma vídeo aula preparada e enviada pelo professor da disciplina. Depois dividíamos os grupos e logo depois começava o debate sobre o conteúdo estudado. Era nessa atividade que ficava mais evidente a contribuição dos mais experientes, pois passei entender melhor os textos de filosofia, os quais eu apresentava dificuldade de compreensão.

Isso também me fez entender a importância de realizarmos atividades em grupos. A partir dessas atividades dos grupos de discussão, eu tive uma compreensão de como deveria trabalhar em sala de aula quando estivesse no estágio de regência. Esse estágio essa era fase obrigatória do curso que eu tinha o maior medo de enfrentar, pois os meus conhecimentos seriam colocados à prova, não só para os alunos, mas para o professor titular da turma e para a supervisora do estágio, tendo em vista que se tratava de uma disciplina obrigatória supervisionada, e que, portanto, valia nota.

Além dos grupos de discussão, os fóruns eram outra atividade que eu gostava muito de participar. Era uma atividade de extrema importância, a qual teve um papel relevante em nossa formação. Através dos fóruns, podíamos colocar nossos pontos de vistas, concordar, discordar uns dos outros, responder os questionários propostos pelo professor. Enfim, interagir com alunos, tutores e professores. Assim como nos grupos de discussão, o fórum nos auxiliou

bastante em nossa formação, porque a partir dessa interação entre alunos, tutores e professores, podíamos aprofundar nosso conhecimento a partir de visões iguais ou diferentes das nossas.

Como eu não tinha computador e nem internet em minha casa para responder aos fóruns e fazer outras atividades do curso (como, por exemplo, digitar trabalhos e imprimir apostilas), eu procurava uma *lan house* e passava de duas a quatro horas estudando. Essa falta de computador, internet e a distância de minha casa para o polo foram os principais desafios que enfrentei durante todo o curso. Por outro lado, em muitas ocasiões, eu me reunia com outros colegas em *lan houses* aqui em Parnaíba para fazermos pesquisas, estudarmos e auxiliarmos uns aos outros através de estudo do material disponível na plataforma ou por meio de pesquisas na internet. Esses encontros eram bastante produtivos tanto no que diz respeito a interação entre colegas, como também em nosso aprendizado, pois aprendíamos uns com os outros, pesquisando, discutindo, debatendo e resolvendo as atividades em conjunto.

Em algumas disciplinas, nós conseguimos o material didático, apostilas impressas, após muita luta de nossa turma. Tais apostilas foram disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Algumas a gente recebeu com atraso, mas foram e são muito úteis. Ainda disponho de várias dessas apostilas. Apesar de serem resumidas, essas apostilas foram muito úteis em nosso aprendizado, inclusive, até hoje, quando tenho alguma dúvida, ou quando estou querendo me lembrar de algo estudado e até mesmo quando estou estudando para algum concurso, eu recorro a esses materiais.

Em relação aos estágios obrigatórios, cumprimos quatro, sendo dois de observação da parte estrutural da escola e do professor de filosofia em sala de aula, e dois estágios de regências. Em relação aos estágios de observação, foi tudo tranquilo. Após as observações, nós deveríamos fazer um relatório e apresentá-lo à turma no encontro presencial. Mas um detalhe me chamou à atenção nas observações: ambas as professoras não eram formadas em filosofia. Talvez por isso se mostravam inseguras durante as aulas e, algumas vezes, pediram para eu dar aula. Nessas ocasiões, eu recusei, porque o estágio era de observação. Além disso, ainda não me sentia preparado para isso. A partir dessa experiência, eu procurei me preparar mais ainda, tanto no que diz respeito a leituras de textos filosóficos como também na parte didática. A minha intenção era saber o que ensinar e como ensinar. E sabia que o meu momento de colocar em prática estava chegando. Passei, então, a refletir como seria minha prática docente quando estivesse em sala de aula.

Em relação aos estágios de regência, surgiram os meus temores. Tive crise de ansiedade, medo de ir para a sala de aula e de ser observado tanto pela professora da turma, como também pela supervisora do estágio, a qual no final da disciplina, atribuiria a minha nota. O primeiro

estágio de regência, eu fiz na Unidade Escolar Dr. João Silva Filho, me Parnaíba – PI, na etapa VI da EJA, em outubro de 2013. A primeira aula foi o dia que eu me senti mais inseguro, mas nas aulas seguintes, eu me senti mais à vontade e ministrei as aulas sem nenhum problema com os alunos. Lembro que em duas situações a professora titular da turma faltou e eu fiquei sozinho com os alunos. Passei para eles o conteúdo e ao final da aula alguns foram me parabenizar e pedir para eu ficar dando aula para eles. Então eu disse que não seria possível, porque eu só estava estagiando na escola.

Cumprido esse estágio, fizemos também um relatório sobre a nossa experiência e apresentamos à turma. Posso dizer que esse estágio contribuiu bastante com a minha atividade docente, pois foi uma experiência concreta do ambiente da sala de aula. Foi um momento em que eu vivenciei na prática, ainda que como estagiário, o que um professor passa em sala de aula. Passei a sentir na pele o grau de exigência que recai sobre o professor em relação ao domínio da didática, dos conhecimentos e do controle da turma, etc.

Já o segundo estágio de regência eu fiz no Colégio Estadual Lima Rebelo, em três turmas da 1ª série do Ensino Médio Regular, turno da tarde. Esse estágio foi mais tranquilo para mim, pois nele eu não estava só. Foi possível fazer esse estágio com mais dois colegas. Dividimos o tempo das aulas. Ministrei uma aula em uma das turmas e outros colegas nas outras. Como nós já tínhamos a experiência do estágio anterior, pelo menos para mim foi tranquilo. Concluímos esse último estágio com sucesso. Como ocorreu nos estágios anteriores, fizemos o relatório e trocamos nossas experiências com a turma.

Esses estágios de regência foram as minhas primeiras experiências em sala de aula, exercendo a docência, ainda que na condição de estagiário. O que eu tenho para relatar sobre a minha a experiência e aprendizado nos estágios, tanto de observação mas, sobretudo, nos de regência, é que a partir deles eu tive uma perspectiva de como eu seria em sala aula quando estivesse atuando como professor. Como deveria me preparar didaticamente, planejar minhas aulas e como eu deveria lidar com a indisciplina dos alunos. Enfim, como seria minha postura com os alunos.

Concluí a graduação no final de 2014 e coleí grau em fevereiro de 2015. Estava na expectativa de ser convocado para exercer o meu cargo de professor efetivo da Seduc – PI, o que não ocorreu naquele ano. Porém, surgiu uma ótima oportunidade de eu continuar aprendendo filosofia e, conseqüentemente, continuar me qualificando ainda mais para ministrar aulas no Ensino Médio. A Universidade Federal do Piauí – UFPI, através do Centro de Educação Aberta e à Distância, tinha lançado um edital de Especialização (*Lato Sensu*) em Ensino de filosofia no Ensino Médio. Ela funcionaria nos polos de apoio presencial de nosso

Estado. Aproveitei a oportunidade, me inscrevi e fui aprovado. Mais uma vez, escolhi o polo de apoio presencial da cidade de Buriti dos Lopes – PI. A maioria dos meus colegas de graduação também fizeram essa especialização, o que me deu mais segurança.

A especialização foi outro momento desafiador para mim, pois agora eu já era formado em filosofia e eu acreditava que o grau de exigência seria maior. Eu acreditava que as disciplinas que eu cursaria na especialização me auxiliariam em minha prática docente. Eu estava certo. O que aprendi na especialização me ajuda até hoje em minha prática docente. Assim como ocorreu na graduação, as aulas também eram realizadas aos sábados, o material era disponibilizado na plataforma *Moodle* e, quando era possível, os professores vinham de Teresina e ministravam aula no polo de apoio presencial. Quando isso não acontecia, tínhamos o auxílio de nossa tutora. A nossa tutora vinha de Teresina e nunca faltou a um encontro presencial. Ela foi uma pessoa de extrema importância em minha especialização, pois era atenciosa e paciente com todos nós e estava sempre solícita em nos auxiliar nos encontros presenciais, tirando dúvidas e até ministrando as aulas. Na especialização, a vinda de professores ocorria com menos frequência do que na graduação. Mas a nossa tutora, apesar de não estar dentro de suas atribuições ministrar as aulas, fazia isso com satisfação.

Assim como na graduação, os desafios que enfrentei na especialização também foram relacionados à questão de transporte, ter que me locomover para outra cidade, de moto, de carona ou de táxi, bem como não dispor de computador e nem de internet. Fazia minhas atividades em *lan houses*, mas graças ao meu esforço e dedicação, deu tudo certo. Por outro lado, gostei bastante de estudar as disciplinas *Introdução às ferramentas para EAD*. Essa disciplina foi essencial para entendermos como funcionaria o curso com a utilização das tecnologias digitais disponíveis e como manejá-las. No nosso caso, serviu para corroborar ou relembrar o que já conhecíamos desde a graduação. Outra disciplina que eu paguei na especialização e que, inclusive, eu acredito que fez falta na graduação, foi a disciplina *Como ler os clássicos*. Ela nos ajudou bastante a interpretar os textos Clássicos. Por fim, outra disciplina muito boa que estudamos foi a *Metodologia do Ensino de filosofia*, tendo em vista que nos ensinou os métodos do ensino de filosofia em sala de aula.

Essa especialização me ajudou muito, e me ajuda até nos dias hoje em minha ainda curta trajetória como professor de filosofia. Através do que aprendi nessa ocasião, está sendo possível aplicar no meu dia a dia em sala aula com os meus alunos uma didática pautada na ressignificação do espaço da sala de aula. Ressignificação essa em que coloco o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, bem como em que busco despertar no estudante a vontade de ir além do já sabido, sendo curioso, questionador, e que se posicione, sendo capaz

de criar suas próprias ideias e conceitos. Além disso, ainda que seja pouco, tive também um retorno financeiro em minha profissão de professor da Rede Estadual de Ensino pois, com o certificado de especialista, mudei da classe superior com licenciatura (SL) para superior com especialização (SE). Isso foi determinante para continuarmos buscando nos qualificar mais ainda.

Assim foi a minha formação acadêmica, toda realizada em cursos na modalidade à distância, o que me coloca em uma situação de sempre estar procurando aprender mais e mais. Ainda temos muitos colegas de profissão que olham com certa desconfiança, a ponto de alguns chegarem para mim e perguntar se de fato os cursos que eu fiz à distância ensinavam alguma coisa e se eu aprendi de verdade. Tenho que estar constantemente provando que sei, que sou formado e que o meu diploma é válido em todo o território nacional.

Posso afirmar que, tanto a graduação como a especialização, apesar de terem sido realizadas à distância, ambos os cursos me deram um suporte viável para aprender filosofia. Os professores apresentavam uma boa didática e domínio de conteúdos (é claro, quando vinham ao polo). A boa relação com os tutores, o material didático e a plataforma de ensino utilizada também favoreceram o nosso aprendizado. Por isso, acredito que até aqui tenho trilhado os caminhos certos, sempre buscando me qualificar, melhorar minha prática docente, e principalmente, com a mente voltada para aprender.

## **2.2 Minha experiência docente, como professor substituto e como efetivo**

Minha experiência em sala de aula como professor teve início em abril de 2014. Nesse ano, eu fui convocado para exercer o cargo de professor substituto das disciplinas de filosofia e sociologia da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Eu havia prestado o seletivo em 2012, mas convocado somente dois anos depois. Apesar de ser um ano muito corrido para mim, tendo em vista as atividades do curso e outras ocupações profissionais, mesmo assim, aceitei o desafio. Eu me apresentei então à 1ª Regional de Educação. Um fato surpreendente que me marcou foi que uma professora responsável pela lotação, que inclusive havia sido minha professora no Ensino Médio, ao ver a declaração da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de que eu estava cursando o 6º período de filosofia no Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), perguntou a uma colega “se valia”, ou seja, se o curso me habilitava para dar aula. Era sinal de desconfiança em relação ao curso realizado à distância. O colega dela e eu afirmamos que valia sim. Esse fato me deixou um pouco desconfortável,

mas segui em frente, levando comigo os ofícios de encaminhamento e me dirigi entusiasmado aos colégios que eu seria lotado. Afinal, não queria perder a oportunidade.

Fui lotado em três escolas diferentes de minha cidade. No Colégio Estadual Lima Rebêlo, onde havia estagiado. Nessa escola, fiquei com uma turma de sociologia à tarde. Na Unidade Escolar Jeanete Souza, onde fiquei com as turmas de filosofia e sociologia, no Ensino Médio Regular e na EJA. E por fim, na Unidade Escolar Francisca Trindade, zona rural de Parnaíba, em ficamos com a disciplina de filosofia em uma turma da EJA. Foi um ano muito corrido para mim, porque era novo nessa atividade. Tive que me adequar a reuniões pedagógicas de três escolas, fazer planos de ensino, ajudar na elaboração de Projeto Político Pedagógico, e principalmente, lecionar. Coisas que não faziam parte de minha realidade, mas que serviram como boas experiências, pois eu tinha somente o conhecimento teórico e passava a ter o conhecimento prático.

O que ficou de mais marcante em minha experiência na condição de professor de filosofia substituto foi um projeto desenvolvido na Unidade Escolar Jeanete Souza, em que uma professora de oficina de português, em conjunto comigo enquanto professor de filosofia, ficamos responsáveis em trabalhar de forma interdisciplinar com os nossos alunos, visando à incentivar os alunos a escrita, a leitura e interpretação de textos. Nesse projeto, nós visitamos a histórica casa de Simplicio de Dias e a também histórica Igreja Matriz de nossa cidade com os alunos. Tiramos fotos de ambos os lugares, visando à exposição em sala de aula pelos alunos no dia da culminância do projeto.

Depois dessa atividade extraclasse, marcamos com um professor, escritor e poeta de nossa cidade, para dar uma palestra sobre a escrita, leitura e poesia para nossos alunos e professores no dia da culminância de nosso projeto, sendo aberto o espaço para os estudantes e professores participarem por meio de perguntas. Foi feita a exposição das fotos que foram tiradas da igreja e do casarão, e os alunos prepararam cartolinas com poemas e frases de filósofos, escritores e poetas. Os estudantes também fizeram um sarau na sala de aula, a qual fora adaptada para o evento. Foi uma das melhores atividades desenvolvidas por mim, enquanto professor, pois trouxe um engajamento dos estudantes do início ao fim do projeto, o que me fez sentir realizado e satisfeito com o que nos foi incumbido. Também teve o momento de socialização no pátio da escola com apresentações musicais e teatrais.

A partir desse projeto, os alunos começaram a se dedicar mais à leitura de nossos textos, e a participar com maior interesse de nossas aulas. Quando dividíamos os grupos para os seminários, a participação era muito boa. Além disso, os estudantes passaram a ter um maior

interesse pela filosofia, pois eles começaram a exercitar mais a reflexão, a elaborar boas redações filosóficas e a argumentar de forma precisa e racional os seus pontos de vistas.

Passados uns dois meses desse projeto, eu fiz com os alunos um café filosófico sobre a temática da felicidade. Nessa atividade, dividimos os alunos em quatro grupos de seis, demos a sugestão para eles pesquisarem o tema felicidade, discutirem entre eles e depois escolher um representante para participar do diálogo. Os demais ficariam na plateia, mas com direito a se posicionarem, perguntando e opinando. Essa atividade também rendeu muitos frutos, tanto para os alunos como para mim. Em relação aos alunos, percebi que eles estavam bem-preparados a ponto de fazerem as suas ponderações com segurança. Houve diálogos, colocações e divergências de pensamentos. Pouco interferia, deixava os alunos à vontade. Ao final, fiz as minhas colocações e agradecimentos e concluí dizendo que as divergências eram importantes no processo de reflexão filosófica. Enquanto a mim, confesso que foi uma experiência muito boa e que aprendi bastante com o que os alunos expuseram sobre a felicidade. Tanto que isso me auxiliou no meu trabalho de conclusão de (TCC), que tratou justamente sobre a felicidade.

Finalizado o meu contrato temporário com Estado, me restava aguardar ser convocado pelo Estado, desta feita em caráter efetivo, tendo em vista a minha aprovação ainda em 2014, no concurso para professor efetivo de filosofia da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Nesse concurso, concorri com os meus colegas de turma da graduação e especialização, e para surpresa de todos, somente eu obtive aprovação no certame. Porém, fui convocado somente no final de dezembro de 2017, tomei posse em março de 2018 e entrei em exercício em abril do mesmo ano. Fui lotado na Unidade Escolar Marocas Lima, escola em que eu trabalho até hoje. Nessa escola, portanto, iniciei em caráter efetivo a minha vida como professor de filosofia. Jornada essa que passo agora a descrever.

Assumi várias turmas de filosofia e sociologia, tanto no Ensino Médio Regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Houve várias situações marcantes. Passo a narrar as que mais me marcaram. Ao chegar em minha primeira aula na etapa VI, em uma das turmas da EJA, já percebi muitos alunos olharem desconfiados para mim e ficarem falando baixo uns com os outros. Fiquei só observando. No entanto, após algumas aulas, não sei o porquê, mas alguns alunos foram até à coordenadora pedagógica para pedirem o retorno do professor que eu havia substituído. Ele era celetista e havia participado do processo seletivo para professor de história e lecionava para a turmas da EJA, história, filosofia e sociologia.

Essa postura dos alunos me deixou meio “sem jeito” com essa turma e me abalou um pouco psicologicamente. Fiquei preocupado se iria dar certo ou não com eles. Então, me

aproximei de alguns alunos, pedi o caderno deles para ver o que o professor havia passado para eles, e perguntei como era o comportamento dele em sala aula, qual a relação deles com o professor. Minha intenção era saber como ele tratava os alunos para ser tão querido pela turma, e conseqüentemente, ganhar a confiança da turma. Esses foram uns dos meus primeiros desafios com a turma: conquistá-los. Após três ou quatro aulas, deu certo, “caí na graça” dos estudantes. A partir de então, ganhei mais confiança para ministrar minhas aulas com aqueles alunos.

Desenvolvemos alguns projetos com as turmas da EJA em conjunto com professores de outras disciplinas, visando a conquistá-los na leitura e interpretação de textos, tanto de filosofia como de outras áreas de conhecimento. Desde o início, procuramos trabalhar de forma interdisciplinar. Fizemos diversos seminários, rodas de conversas, em que levávamos um determinado tema de filosofia para sala de aula, dividíamos os grupos de discussão igual ao que participava na graduação, proporcionava um tempo de leitura e depois começávamos a discussão. Em muitas ocasiões, dávamos continuidade na aula seguinte, por causa do pouco tempo da aula, principalmente por causa da empolgação de alguns estudantes em expor suas colocações. Essas atividades eram importantes e percebi que mexiam com a capacidade de refletir dos alunos. Alguns chegaram a falar que estavam aprendendo filosofia de forma diferente, pois se sentiam como se eles estivessem filosofando, criando ideias e argumentando, debatendo. Essa percepção também tivemos. Os resultados me deram motivação para continuar fazendo o diferente com eles, dando voz aos alunos, levando para a sala de aula situações que os provocassem a não só assistirem minhas aulas, mas sobretudo, a participarem “como se estivessem fazendo filosofia”, ou seja, exercitando a reflexão filosófica e argumentando por meio da razão.

Assumi também as disciplinas de filosofia e sociologia em duas turmas de 1ª de série, duas de 2ª e uma turma de 3ª série, todas do Ensino Médio Regular, turno tarde. Essa turma de 3ª série foi a aquela em que enfrentei os maiores desafios. Não no sentido de tentar conquistá-los, como aconteceu na etapa VI da EJA. O desafio que eu percebi que teria pela frente com a turma seria o de provar para eles, de certa forma, que eu sabia alguma coisa de filosofia. Alguns alunos demonstraram conhecer o pensamento de alguns filósofos e fizeram questão de comentar comigo. Substituí uma professora substituta que havia feito o seletivo para ensino religioso, e que não era formada em filosofia. Essa professora havia me dito que os alunos dessa turma eram bem participativos nas aulas, questionavam bastante o professor e gostavam de se posicionar em temas polêmicos. Isso já me deixou um pouco ressabiado. Essa turma foi a que mais me desafiou até hoje, enquanto professor de filosofia, porque eram alunos que tinham foco no aprendizado e não se contentavam somente em ouvir o professor, pois gostavam de participar

da aula. Eles não ficavam satisfeitos com aulas monótonas, em que ficassem ouvindo ao professor falar durante toda a aula. Foi isso o que alguns me disseram assim que assumi a turma, e comprovei isso durante as minhas aulas.

Esses alunos gostavam muito de fazerem pesquisas e de participarem de atividades em grupos, seminários e discussões. Boa parte desses alunos hoje são formados em diversas áreas. Eles tinham uma boa postura em sala de aula, e quando algum queria bagunçar, os demais chamavam a atenção. Porém, em minhas primeiras aulas com essa turma, percebi que alguns alunos queriam testar meus conhecimentos. Ficavam perguntando sobre filósofos ou assuntos que não tinham relação com o que estávamos passando para a turma. Além disso, alguns alunos sempre mencionavam falas da professora que eu havia substituído. Passados alguns meses, dois alunos chegaram para mim e confessaram que durante várias aulas eles estavam testando os meus conhecimentos. Essa turma foi a melhor que lecionei até hoje. Melhor no sentido de exigir de mim um pouco mais de mim, de participarem ativamente das atividades propostas, de não se conformarem com o “arroz e feijão”, ou seja, com um ensino simples sem que os instigassem à prática filosófica, à criação de ideias e conceitos. Em algumas situações, eles me corrigiam por algo que eu falava errado em relação ao conteúdo da aula. Esses alunos contribuíam bastante em minhas aulas. Nossas aulas eram interativas e quase sempre os alunos se posicionavam. Não tinham receio de me questionar e até mesmo de discordarem de mim e dos outros colegas. Promovemos vários momentos de discussões acaloradas nessa turma.

Dessas discussões, a que mais marcou aconteceu na culminância de um projeto desenvolvido por dois estagiários do curso de Ciências Sociais da UESPI, os quais estavam estagiando comigo há alguns meses. Primeiro no estágio de observação, depois no de regência. Eu tinha dois horários seguidos com a turma, um de filosofia e o outro de sociologia. Os estagiários ministraram algumas aulas sobre racismo e liberdade. Visando a interdisciplinaridade, bem como contribuir no aprendizado dos alunos sobre o que eles estavam estudando com os estagiários, passei a falar também para turma sobre liberdade e racismo nas aulas de filosofia, mas dentro de uma abordagem filosófica.

Após algumas aulas, os estagiários dividiram os grupos e pediram que os alunos pesquisassem sobre a história de Zumbi dos Palmares e marcaram uma data para os alunos fazerem as suas apresentações em um seminário. Isso fazia parte da última etapa do estágio. Também como parte final do estágio, foram colocados cartazes com imagens sobre a vida de Zumbi dos Palmares e com frases contra o racismo na entrada da sala de aula e dentro dela.

As apresentações do seminário estavam correndo tudo bem até que chegou a vez do grupo dos alunos mais polêmicos da turma. Os que mais se manifestavam nas aulas. Eles

fizeram a apresentação normal, fizeram as suas ponderações e comentários dentro do que havia pesquisado. Porém, um dos alunos desse grupo se levantou e disse que não estavam ali para serem enganados, que os professores (estagiários) pensavam que eles eram bestas e que pouco se sabia sobre a vida de Zumbi dos Palmares, então começou a discussão entre esse aluno e os estagiários. Essa discussão foi resultado das aulas anteriores, as quais esse aluno e outros sempre interrompiam os estagiários durante as aulas. Foi preciso eu intervir e fazer algumas ponderações, dizendo para todos que é importante divergir, desde que haja respeito, e que ter opiniões diferentes faz parte do processo, mas que os argumentos não deveriam ser vagos, ao contrário, deveriam ser consistentes.

Esse foi um momento marcante para mim, porque me fez refletir e chegar à conclusão de que não basta o professor, chegar na sala de aula e lançar para os alunos determinado assunto, sem que para isso, eu esteja bem-preparado, seja do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista da didática – e porque não dizer também emocionalmente. Por isso, fiz questão de citar esse episódio. Apesar do susto que os estagiários passaram, as atividades desenvolvidas em sala foram muito boas e produtivas e mostrou para mim que a turma era de fato muito boa para se trabalhar com esse tipo de atividade. Ao final dos trabalhos, os estagiários me passaram as notas de cada aluno para eu lançar no diário, e eu preenchi os formulários de ambos, atribuindo-lhes também as suas notas.

Ainda hoje mantenho contato com alguns desses ex-alunos. Um deles, inclusive, até pouco tempo me procurou no meu trabalho (não escola, mas em outro local, onde exerço uma atividade que não é a de professor) para conversarmos sobre filosofia. Ele me confidenciou que no curso de bacharelado em administração, o qual ele estava cursando naquele momento, fez muitos elogios às minhas aulas. Ele disse que falou para os colegas dele que gostava bastante de participar das aulas de filosofia, porque eu dava oportunidade para eles se posicionarem, independentemente de concordarem ou não comigo. Disse para mim que tanto ele como outros colegas gostavam muito de minhas aulas e que aprenderam bastante comigo. Fique lisonjeado e disse que também havia aprendido muito com aquela turma. Trabalhar com eles foi muito marcante em minha atividade docente.

Então veio ano de 2019. Continuei dando aulas de filosofia e sociologia à tarde para o Ensino Médio Regular e à noite para a EJA. Naquele ano, as aulas foram mais tranquilas, pois a maioria dos alunos já me conheciam e sabiam como eu trabalha em sala de aula. Continuei ministrando minhas aulas por meio de atividades que promoviam a participação e interação da turma, principalmente por meio de rodas de conversas. Nessas rodas de conversa, eu gostava de levar um texto sobre determinado assunto, pedir para os alunos lerem e começar a conversar

sobre o tema. Era uma conversa em que cada aluno expunha seu ponto de vista e perguntava aos demais se concordavam ou não com o posicionamento. Quase sempre havia divergência. Muitas das vezes, terminava o meu horário e os alunos iam me questionar no pátio da escola sobre algum ponto que não havia dado tempo de nós discutirmos na sala de aula. Em outras ocasiões, perguntavam por meio de mensagens via *WhatsApp*.

### **2.3 Prejuízos na educação provocados pela Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, mediante a metodologia pedagógica de utilização do WhatsApp no ensino remoto**

O ano de 2020 foi totalmente atípico na educação e temos reflexos negativos até os de hoje. No início do ano letivo, tudo indicava que ia ser um ano normal. Começamos aquele ano com reuniões pedagógicas, planejamento, traçamos nossos objetivos, como acontece em todo início de ano. Até que iniciamos o ano letivo, ministramos algumas aulas diagnósticas, pois estávamos na fase de conhecimento das turmas. Porém, veio o agravamento da Pandemia do novo Coronavírus. Com isso, veio o isolamento social, que afetou todas as áreas de nossas atividades. As aulas tiveram que ser suspensas, visando a nos proteger da contaminação do vírus.

Os nossos planos e metas que foram discutidos e elaborados em nossa semana pedagógica já não faziam mais sentido. A questão agora seria elaborar outros planos e metodologias de ensino que minimizassem o prejuízo do ensino a aprendizagem dos alunos, e que não expusessem estudantes, professores e demais servidores das escolas ao risco de serem contaminados pelo vírus. O Governo Estado Piauí então, através da Secretaria Estadual de Educação, estabeleceu o ensino remoto como metodologia de ensino para todas as escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada.

Cada escola de nosso Estado adotou um modelo que estivesse mais de acordo com a sua realidade. No caso de nossa escola, passamos a trabalhar com grupos de WhatsApp. Criamos grupos para cada turma e eles funcionava como local no qual postávamos textos com atividades propostas. Outra medida foi elaborar apostilas para os estudantes que não tinham como participar dos grupos, por não terem um aparelho de celular ou internet em casa. Se analisarmos bem, esse improvisado nem poderia ser chamado de ensino remoto, tendo em vista a precariedade no que tangia à falta de estrutura de nossa escola em relação às tecnologias digitais e aos prejuízos que nossos alunos tiveram em seu aprendizado e nas relações sociais, as quais foram forçosamente interrompidas. O ensino remoto que adotamos em caráter emergencial limitava-

se ao uso de aplicativo *WhatsApp* e entrega de material impresso. Não tínhamos, portanto, estrutura para trabalharmos com outras ferramentas digitais como auxílio pedagógico, por exemplo, com o *Google Meet*, muito utilizado por instituições mais bem estruturadas para funcionarem com o ensino remoto. Portanto, os prejuízos proporcionados pelo ensino remoto adotado em nossa escola foram muito além do ensino e aprendizagem de má qualidade. A pouca interação entre professores e alunos também foi um fator que marcou negativamente o ensino remoto, e temos reflexos negativos a esse respeito até os dias de hoje.

O governo do Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, até lançou uma proposta de ensino híbrido, mas nossa escola não tinha estrutura para implantá-la de uma forma que viesse a contemplar todos os estudantes. Um outro problema foi a falta de condições de muitos alunos no que dizia respeito ao uso de aparelhos tecnológicos e internet para então termos um ensino híbrido de qualidade, que contribuísse de fato na aprendizagem dos estudantes. Por todas essas questões, decidimos manter a nossa estratégia de utilizarmos o aplicativo de mensagens *WhatsApp* como ferramenta pedagógica.

Percebemos que estava havendo um grande prejuízo no aprendizado dos alunos, tendo em vista a precariedade do ensino remoto, sobretudo, em face da pouca participação nas atividades e a ausência de interação social entre os estudantes durante essas aulas. Veio então uma grande preocupação: como seria o comportamento desses alunos ao retornarem às aulas presenciais? Já que, além dos prejuízos educacionais, um dos grandes problemas causados pela pandemia foi a quebra das relações humanas dos estudantes entre si e com os seus professores. Surgiu um outro questionamento: como resgatar essa interação social, a qual consideramos de grande importância no processo formativo dos alunos?

A pandemia foi capaz de afastar as pessoas umas das outras, amigos e até mesmo parentes. A escola, que sempre foi espaço de aprendizagem e interação social, já não era a mesma. Estudar em casa, longe dos colegas e professores, pela tela de um aparelho celular, e tendo que dividir o espaço e o tempo com vários problemas provados pela pandemia, por exemplo, a preocupação com a saúde dos idosos, o desemprego, problemas financeiros, dentre tantos outros, com certeza contribuíram ainda mais para o fracasso do aprendizado dos estudantes.

As aulas estavam se encaminhando para o seu retorno presencial. Esses problemas estavam dificultando muito o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Era preciso pensar formas mais eficientes de trabalho remoto com os recursos que possuíamos. Foi quando fomos procurados por uma iniciativa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E para amenizar essa nossa preocupação em relação ao aprendizado dos estudantes, e também para

procurar trazer de volta a interação social, elemento de extrema importância para vida dos estudantes, mas que fora interrompida por causa do isolamento social provocado pela pandemia, aceitamos a proposta feita por três professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), quando propuseram um projeto de extensão universitária referente às Metodologias Ativas.

O projeto foi aplicado no mês de novembro de 2021, já quando estávamos voltando de forma gradual a trabalharmos de forma presencial. O referido projeto teve a sua execução realizada por três acadêmicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em minhas aulas de Filosofia e Sociologia, na turma da 1ª série “A” do Ensino Médio regular no turno tarde. Era um projeto interdisciplinar, organizado por um professor de Filosofia, um de Sociologia e uma pedagoga, preocupada em discutir a avaliação em contextos remotos de aprendizagem. O projeto tinha sido pensado todo para aplicação remota, através das condições possíveis de trabalho com o *WhatsApp*, mas acabou sendo reformulado para aplicação no retorno presencial. Foram trabalhados somente textos impressos com a turma, os quais os alunos liam, levavam a atividade para casa e voltavam para a sala de aula para discussão, mediados pelas acadêmicas.

Apesar de ter sido um trabalho simples, sem a utilização das tecnologias digitais, foi o suficiente para me inspirar a trabalhar com essas metodologias em minhas aulas, principalmente a partir dos bons resultados obtidos na aplicação do projeto. Os alunos participaram das atividades propostas, interagindo uns com os outros, o que não aconteceu em momento algum de nossas aulas remotas. Isso fez com que eu me lembrasse das minhas próprias atividades de formação na EAD. Pude lembrar como eram importantes os momentos de reunião depois de atividades feitas à distância. A partir de então, começamos a perceber que a educação pode ter uma perspectiva que dependa mais do estudante do que do professor, conforme acontece por exemplo, quando se estuda em cursos EAD, em que a responsabilidade maior é do estudante. E a nossa experiência mostra exatamente isso nessa modalidade de ensino. Portanto, autonomia é isso, e as Metodologias Ativas podem contribuir também com essa autonomia do estudante. E caso tenhamos que passar por situações semelhantes as dos anos de 2020/2021 no futuro, nas quais seja necessário interromper as aulas presenciais, podemos estar mais preparados para lidar com tal situação utilizando as Metodologias Ativas.

A partir de outubro de 2021, quando começamos a voltar de forma presencial, até o ano de 2023, nossa escola ainda mantinha a preocupação em relação à evasão escolar, reflexos ainda da pandemia. Foi necessário fazermos buscas ativas dos estudantes, visando a trazer de volta os alunos desistentes, principalmente os da EJA, dentre os quais o número de evasão era bem maior. Cheguei a dar aula para dois alunos, e algumas vezes tivemos que ir embora por falta de alunos. Ainda naqueles anos, fomos recomendados a não deixarmos nenhum aluno retido

(reprovado), e deveríamos focar em aulas de reforço para os estudantes. Tudo isso ainda reflexos da pandemia e, conseqüentemente, do fracasso que foi o ensino remoto na nossa região.

No final de 2021, tomei conhecimento do processo seletivo do mestrado profissional em filosofia. Soube que a Universidade Estadual do Piauí havia firmado uma parceria com a Universidade Federal do Tocantins, sendo possível cursá-lo aqui na minha cidade, pois as aulas seriam remotas, ainda por causa das restrições provocadas pela pandemia. Pensei que seria mais uma ótima oportunidade de continuar me qualificando, visando a trazer para a sala de aula um ensino de maior qualidade. Não pensei duas vezes. Primeiramente, enviei o meu pré-projeto para ser analisado. O professor Leandro Sardeiro, que depois viria a ser o meu orientador, sugeriu que eu apresentasse algo sobre as Metodologias Ativas aplicadas ao ensino de filosofia, haja vista a minha experiência recente com esse tipo de trabalho. Estudei o assunto e elaborei o pré-projeto sobre essas metodologias. A minha inscrição foi deferida. Depois fui aprovado na arguição de meu pré-projeto. Foi assim que fui aprovado nas etapas do processo seletivo. Iniciei o curso em março de 2022.

Posso afirmar que o PROF-FILO me ensinou e tem me ensinado muito. Tem sido uma ótima experiência para mim. Ter a oportunidade de aprender e interagir com professores doutores e com colegas mestrados tem sido muito gratificante para minha vida pessoal e profissional. As discussões e trocas de experiências durante as aulas do mestrado foram muito boas. Aprendi bastante e sinto muita falta desses momentos com os colegas mestrados e com os professores.

As disciplinas que mais gostei de estudar no mestrado, e que eu posso afirmar que estão contribuindo bastante com minha prática docente na sala de aula, foram *Laboratório do Ensino de filosofia* e *Filosofia na Sala de Aula*, pois pudemos trabalhar com temas que nos envolveram diretamente na rotina da sala de aula e compreender ainda mais a relevância e o papel do ensino de Filosofia na sala de aula. Por exemplo, na disciplina *Laboratório do Ensino de Filosofia*, além de gostar bastante das aulas ministradas pelo professor, a troca de experiência, os debates e o trabalho final da disciplina, uma a proposta de intervenção sobre a questão da imagem, da fotografia, foram um excelente aprendizado. Com certeza estudarei uma forma de trabalhar isso na sala de aula. Em relação à disciplina *Filosofia na Sala de Aula*, uma das coisas que mais me chamaram a atenção foi o carisma, a paciência e claro, a boa didática do professor. Também não faltaram bons momentos durante as aulas, excelentes debates, discordâncias. Aprendi muito, tanto com o professor da disciplina, como também com os meus colegas mestrados. Essa disciplina nos mostrou o quanto é importante estarmos preparados para ensinarmos filosofia, mesmo em situações adversas. Nosso trabalho final foi uma proposta de intervenção

como se estivéssemos ensinando filosofia em uma escola cívico militar. No dia de nossa apresentação foi algo muito gratificante ouvir o professor e os colegas mestrandos fazendo os elogios as críticas construtivas ao nosso trabalho.

Por fim, a outra disciplina que gostei muito foi a *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Através das leituras dos materiais e das aulas ministradas pelos dois professores da disciplina, eu posso afirmar que o meu maior aprendizado foi no que concerne a me desvencilhar de concepções machistas e preconceituosas que infelizmente eram muito fortes dentro de mim. Nessa disciplina, tivemos um professor que trabalhava as questões inerentes ao nome da disciplina, o qual me fez refletir sobre o grande desafio que é ensinar filosofia, tendo em vista as idas e vindas da disciplina ao currículo das escolas, pois a filosofia sempre incomodou e continuará incomodando o poder dominante. Tratamos questões que mexiam conosco, enquanto professores de filosofia, por exemplo, trabalhamos textos que provocavam discussões sobre “como ensinar filosofia?”, “O que ensinar?”. Isso me ajudou, porque me fez entender mais ainda a necessidade de procurar estar cada vez mais preparado tanto intelectualmente como do ponto de vista didático, rever minhas práticas, corrigir meus erros e aprender com outros professores. A professora que trabalhou com a turma abordou questões inerentes às pautas dos movimentos feministas, que até então eu não havia me interessado em me aprofundar, conhecendo melhor. Estudamos sobre o machismo, igualdade de gênero, aborto e outros temas ligados ao feminismo. Essa disciplina foi a que teve mais discussões, debates por causa de questões polêmicas, as quais mexem com questões morais e religiosas e que fazem parte de nossa sociedade. Essa disciplina me ajudou a respeitar as pautas reivindicadas pelos movimentos feministas, a ser um melhor professor, um marido bem melhor, enfim, evolui como ser humano. O trabalho final da disciplina foi um memorial descritivo em que expus os impactos causados em minha vida ao estudar sobre o feminismo.

Portanto, essas palavras foram sinceras, e é o que eu posso afirmar sobre a importância que essas três disciplinas tiveram e ainda têm tanto em minha formação como em minha vida. É claro que as outras disciplinas foram importantes, mas minha intenção aqui era registrar as que mais me marcaram. Por isso, nunca esquecerei dos ótimos momentos que tive o privilégio de participar com os professores e colegas de mestrado. Ainda que tenha sido de forma remota, foi diferente da experiência que vivi no meu trabalho escolar pelo *WhatsApp*. Não faltou interação entre nós estudantes e professores, pois estávamos ao vivo, ou seja, nos vendo em tempo real, lendo textos, discutindo, dialogando, enfim, aprendendo uns com os outros.

Diante do que fora exposto até aqui, e fazendo uma reflexão sobre as minhas trajetórias como estudante do ensino fundamental e médio, feitas 100% de forma presencial, bem como

na condição de estudante de filosofia na graduação, especialização e no mestrado, e fazer um paralelo com a minha prática docente no ano de 2014, 2018, até este ano de 2024, percebo o quanto são importantes as relações humanas dentro do ambiente de aprendizagem. Embora a minha graduação e especialização tenham sido feitas na modalidade à distância, não faltaram momentos de interação entre nós estudantes, tutores e professores. Isso ocorria nos encontros presenciais e quando me reunia com alguns colegas para fazermos atividades em grupo, conforme já explicitado no presente trabalho. Já no mestrado profissional, apesar das aulas serem realizadas de forma remota, elas aconteciam de forma síncrona, ao vivo, em tempo real. Isso tornava possível interagirmos uns com os outros, opinarmos e discordarmos dos colegas ou até mesmo do professor, além de termos o nosso *feedback* na mesma hora. Ou seja, apesar de estarmos distantes fisicamente uns dos outros, estávamos nos vendo e nos comunicando em tempo real, sendo, portanto, possível não somente aprender o conteúdo estudado nas disciplinas, mas também socializar uns com os outros nossos conhecimentos, nossas dúvidas e nossas opiniões.

Por isso, ao fazer uma comparação de minha experiência com ensino presencial, na condição de aluno e também de professor de ensino básico, o ensino à distância ao qual fui formado, com esse modelo de ensino remoto adotado em nossa escola, é possível perceber a discrepância, e conseqüentemente, os prejuízos na educação. Tivemos que improvisar nossas aulas mediante a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e ter, como conseqüências, prejuízos na aprendizagem dos estudantes e a quebra da interação social da comunidade escolar.

Por isso, afirmamos que o ensino remoto adotado em 2020-2021 foi uma experiência negativa e desastrosa para a nossa educação, haja vista os resultados nefastos na aprendizagem dos estudantes, os quais dificilmente serão recuperados em um curto período de tempo. É preciso refletirmos constantemente sobre o papel que a interação social exerce na vida dos estudantes. E o retorno às aulas presenciais após os momentos mais críticos da pandemia nos mostrou isso. Foi perceptível o quanto os alunos estavam com saudades das conversas com os colegas e professores, dentro e fora da sala de aula.

Daí a nossa proposta de trabalhar com as Metodologias Ativas dentro do modelo híbrido de ensino, utilizando a Sala de Aula Invertida como estratégia e com o auxílio das ferramentas digitais no ensino de filosofia na Educação Básica. Acreditamos que, além de contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes, essa metodologia lhes ajudará na construção da sua autonomia e protagonismo estudantil. Além disso, através das atividades desenvolvidas, os laços humanos poderão ser novamente fortalecidos, mediante pesquisas, trabalhos em grupos, rodas de conversas e discussões. Elementos esses que acreditamos poderão desenvolver nos

estudantes também a capacidade de escrever e argumentar, e o fortalecimento do seu pensamento crítico e reflexivo. Ou seja, os estudantes poderão exercer a reflexão filosófica e criar suas próprias ideias e conceitos.

### **3 METODOLOGIAS ATIVAS, EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA**

#### **3.1 A importância das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem da filosofia**

Durante o percurso deste tópico e eventualmente dos subseqüentes estaremos nos referindo, por meio de críticas, ao modelo de ensino tradicional adotado nas instituições de ensino de nosso país, e, ao mesmo tempo, apontando as Metodologias Ativas de Aprendizagem como alternativa a ser adotada nas aulas de filosofia, visando, assim, a superar as práticas do ensino que durante muito tempo vigoram em nosso país. É importante destacar que a educação brasileira sempre esteve permeada por debates e críticas quando o assunto é o modelo de ensino tradicional vigente nas escolas brasileiras. Esse modelo de ensino tem recebido muitas críticas em razão de sua atenção estar mais voltada para a figura do professor, como sendo aquele tudo sabe, e que considera o docente como autoridade máxima no âmbito da sala de aula, ficando o aluno erroneamente como parte secundária no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse modelo tradicional de ensino, o professor escreve o conteúdo no quadro, explica aos alunos, os quais prontamente escutam a explanação do professor, fazem as suas anotações do quadro e levam as atividades propostas pelo docente para serem feitas em casa. As críticas ao ensino tradicional ocorrem muito em face dessa metodologia de ensino reduzir a participação do aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como por causa do destaque que é dado ao professor, o qual têm a incumbência de transmitir o conhecimento ao aluno e exercer o controle dos resultados adquiridos pelo estudante.

Desde princípios do século XX, temos assistido a um debate sobre o grau de participação dos alunos no processo de aprendizagem. A perspectiva denominada “tradicional” atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimento e controladores dos resultados obtidos (Zabala, 1998, p. 89).

Observa-se que nesse tipo metodologia de ensino tradicional, além de todo o processo ser centralizado na figura do professor, bem como de o docente ser considerado como detentor de todo o conhecimento, esse mesmo professor ainda exerce autoridade sobre o aluno, o que inviabiliza o protagonismo e a autonomia do estudante. Porém, há algum tempo têm surgido mudanças de cunho social no que diz respeito ao entendimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essas mudanças fizeram surgir as Metodologias Ativas de Aprendizagem, que trazem o aluno para o protagonismo em seu processo de aprendizagem. Essas metodologias lhe possibilitam desenvolver competências que lhe tiram da passividade,

para que tenham a capacidade de iniciativa, sendo também estimulados a serem criativos e desenvolverem a colaboração para atividades realizadas em equipe<sup>1</sup>.

Assim, o ensino tradicional tem recebido muitas críticas em razão de colocar o aluno em situação de passividade, fazendo com que o estudante fique por horas somente a escutar o professor expor o conteúdo. Diante disso, temos em nossas escolas, alunos com pouco, ou mesmo sem nenhum, interesse em assistirem às aulas, o que, conseqüentemente, tem trazido, além do desinteresse, a desmotivação dos nossos alunos em permanecerem na sala ou até mesmo de continuarem estudando. Por isso, é de grande importância que tenhamos o entendimento de que: “[...] não cabe mais uma ação educativa, monótona e repressiva nos moldes da pedagogia tradicional” (Sampaio; Leite, 2013, p. 45-46). Por outro lado, a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem em sala de aula se apresentam como uma metodologia pedagógica alternativa que tem como objetivos precípuos o interesse, a autonomia e o protagonismo estudantil dos alunos no processo de construção de seus conhecimentos.

Dessa forma, percebemos que, no modelo de ensino tradicional que vem sendo praticado durante muito tempo nas instituições de ensino de nosso país, o professor é quem ganha o destaque no processo de ensino e aprendizagem em detrimento do aluno, o qual não tem participação ativa e efetiva em seu aprendizado. Por isso, esse tipo de ensino deve ser superado (Tavares, 2022), mediante a utilização de práticas pedagógicas que coloquem o aluno como protagonista, sendo, portanto, ativo em seu processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, então, que isso pode ser possibilitado aos estudantes de nossas escolas através da utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Não podemos mais nos limitar e nem nos conformar com as práticas do ensino de filosofia nos moldes do modelo tradicional. Devemos adotar, sim, práticas de ensino que venham a repensar o protagonismo exclusivo do professor e transferi-lo aos alunos, pois são eles os atores principais do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso também que as instituições de ensino forneçam todos os meios necessários – para professores, e sobretudo para os alunos – para que então haja a efetivação de uma educação ativa em sala de aula, pois é isso que se espera dos estudantes (Tavares, 2022). Entendemos que essa participação ativa do estudante de filosofia em seu processo de ensino e aprendizagem só pode

---

<sup>1</sup> A esse respeito, cf. Fabrício Lovato e al (2018, p. 154), quando dizem “Historicamente, os métodos tradicionais de ensino viram o professor como uma figura de autoridade sobre o aluno. Contudo, mudanças sociais têm levado a mudanças de percepção no processo de ensino-aprendizagem, levando ao surgimento das chamadas ‘metodologias ativas de aprendizagem’. Nessas metodologias, o aluno torna-se o protagonista central. Suas aplicações permitem o desenvolvimento de novas competências como a iniciativa, a criatividade reflexiva, a capacidade de autoavaliação e a cooperação para se trabalhar em equipe”.

ocorrer à medida que ele participe literalmente de todo o processo como ator principal, ou seja, o centro da aprendizagem deve ser o aluno, e não o professor. Essa participação ativa do aluno de filosofia constitui-se então mediante a construção de sua autonomia para realizar pesquisas e debates em busca de informações e novos conhecimentos, por meio da interação com a turma em sala de aula ao participar das atividades em grupo. Isso é possível mediante a oportunidade de expor suas opiniões e os seus questionamentos, pois é necessário “fazer uma aprendizagem mais compartilhada em que todos possam dar opiniões, participar, ser ouvido, buscar o conhecimento da realidade do mundo juntos” (Rodrigues, 2016, p. 261). Esse processo dá ao aluno a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, pois ele participa ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso é o que, diferentemente do ensino tradicional, as Metodologias Ativas de Aprendizagem proporcionam aos estudantes, tendo em vista que elas: “[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (Berbel, 2011, p. 28).

Assim, com a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem, vivenciadas por meio das atividades propostas pelo professor, o estudante estará de fato sendo ativo e protagonista em seu processo de aprendizagem. Tais metodologias trabalham para envolver o aluno na resolução de problemas, dos mais simples aos mais complexos, e na busca de novos conhecimentos, preocupação que não acontece explicitamente com o modelo de ensino vigente nas escolas de nosso país, tendo em vista que esse modelo de ensino está centralizado na figura do professor. A atividade docente, naquele caso, se sobrepõe à aprendizagem do estudante. Tudo isso faz com que o aluno assuma uma postura passiva durante todo o seu percurso de aprendizagem, sendo, portanto, um receptor do conteúdo (Santos, 2021).

Diante desse cenário negativo, muitos teóricos vêm propondo outras propostas pedagógicas que coloquem o aluno no centro das atenções, além de tecerem críticas aos métodos do modelo de ensino tradicional que impera em nossas escolas. As Metodologias Ativas de Aprendizagem surgem nesse contexto, e têm como um de seus pressupostos metodológicos exatamente o protagonismo e a participação mais ativa do aluno em seu processo de ensino e aprendizagem. Isso lhe assegura um grau de grande importância na construção de seu próprio conhecimento.

Não obstante não serem utilizadas por muitos de nossos professores nas escolas de nosso país, em face das práticas pautadas no modelo de ensino tradicional adotado em nossas instituições de ensino, há muito que se fala sobre Metodologias Ativas de aprendizagem,

sobretudo, de sua importância no contexto da educação, e, principalmente, sobre a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo Moran:

Dewey (1950), Rogers (1973), Freinet (1975), Bruner (1978), Ausubel (1980), Freire (1996), Vygotsky (1998), Piaget (2006) – entre tantos outros e com ênfases distintas – mostram como cada pessoa (criança e adulto) aprende de forma ativa e diferente, a partir do contexto em que ela se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de desenvolvimento e competência que possui (Moran, 2019, p. 11).

É pensando em tudo isso que pretendemos propor um aprendizado ativo e protagonista aos alunos de filosofia do Ensino básico, que lhes possibilite construir de maneira autônoma os seus conhecimentos. Entendemos que, nesse sentido, a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem é uma excelente proposta. Com isso, temos a intenção de buscar formas de trabalho que permitam ao professor tornar as aulas de filosofia mais interessantes, viscerais, problemáticas, e, sobretudo, mais filosóficas aos alunos. E assim, venhamos enxergar no discente as suas potencialidades na construção e produção de seu próprio conhecimento (Freire, 2016). Ademais, “É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la ou domesticá-la’” (Freire, 2016, p. 121).

Sob esse aspecto, entendemos que as Metodologias Ativas de Aprendizagem são um importante caminho nesse processo de transformação da educação e, conseqüentemente, da superação do ensino tradicional, pois todo o processo é centrado na figura do aluno, que deixa de ser essa “figura domesticada”, como falara Paulo Freire (2016), e passa então a desempenhar um papel ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, visto que as

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (Bacich; Moran, 2017, p. 39).

Nesse sentido, entendemos que o desvencilhamento dos métodos e práticas tradicionais adotados no ensino de filosofia podem ocorrer por meio desse contato do professor e dos estudantes com as Metodologias Ativas de Aprendizagem, e isso proporcionará aos alunos a oportunidade de desenvolver o protagonismo e a autonomia em seu processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a busca da autonomia dos estudantes de filosofia por meio das Metodologias Ativas de Aprendizagem seja capaz de proporcionar um aprendizado mais eficiente, sobretudo mais produtivo, uma vez que o estudante terá a oportunidade de ser emancipado intelectualmente pelo seu professor, tendo, portanto, a oportunidade de buscar por si só os conhecimentos necessários ao seu aprendizado. De acordo com Sílvia Gallo (2012, p. 48) “O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a

emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso”. Diante disso, e seguindo o pensamento citado, entendemos que a adoção das Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino de filosofia na educação básica possibilitará grandes benefícios aos alunos. Eles, assim, deixarão de ser meros expectadores de seu professor e desenvolverão uma participação mais ativa no que concerne à produção e criação de seus conhecimentos (Gallo, 2012).

No entanto, partimos do pressuposto de que, para haver essa superação do modelo tradicional de ensino, é preciso ressignificar o espaço da sala de aula, sobretudo, no que diz respeito às nossas práticas pedagógicas. Com isso, as aulas de filosofia poderão ser mais interessantes e atrativas aos nossos alunos, para que eles participem de fato e ativamente de todo o processo em que estão inseridos. Paulo Freire (1975) já nos chamava à atenção, ao propor um tipo de ensino que voltasse suas preocupações para o aluno, dando-lhe autonomia. O autor tece uma crítica ao modelo tradicional adotado em nossas escolas, que centraliza o processo na figura do professor, denominando tal modelo de “educação bancária”, segundo a qual o discente fica sentado somente a ouvir o professor falar.

Concordamos plenamente com o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à crítica ao ensino bancário. Ele contribui para o processo de aprendizado do aluno, visto que o estudante não tem uma participação ativa em seu próprio aprendizado. Nesse modelo de ensino, o aluno pouco participa. Sobre essa mesma perspectiva, Tavares afirma que:

A educação bancária, ao colocar a memória do estudante como um depósito de informação destituída dos processos de transformação livre e autônoma da construção da consciência, atende um grupo marcado pela opressão, que desvalida a essência do ser humano (Tavares, 2022, p. 27).

Entendemos que esses erros provocados historicamente pelo modelo de ensino tradicional vêm prejudicando o aprendizado dos alunos de filosofia, bem como das demais áreas do conhecimento. Eles servem de obstáculos ao protagonismo estudantil e à sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, além das aulas serem muito cansativas para os alunos em razão de o professor passar muito tempo falando e explicando o conteúdo, o docente é considerado o personagem central do processo de ensino e aprendizagem. A ideia é que um ensino desenvolvido por meio das Metodologias Ativas de Aprendizagem fomentará exatamente uma participação mais ativa, dinâmica, problematizadora, sobretudo, mais eficiente no que se refere ao aprendizado dos alunos, o que o tornará, de fato, protagonista durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma questão que consideramos essencial para o desenvolvimento de uma disciplina como a Filosofia.

Para que essa transformação ocorra na prática e não fique somente no campo da teoria é de suma importância que tanto os professores quanto os alunos compreendam muito bem os seus papéis nessa abordagem metodológica de ensino. Com as Metodologias Ativas de aprendizagem, o professor não deve mais ser considerado o detentor de todo o conhecimento. O docente não deve ser visto como aquele que sabe tudo, conforme é pressuposto no modelo tradicional de ensino. Cabe ao professor desempenhar um papel de curador, orientador, que está na sala de aula para dar apoio e orientar os alunos tanto em atividades realizadas em grupos como em atividades individuais (Moran, 2015).

É importante também destacar que, ao contrário do que alguns profissionais da educação equivocadamente possam pensar – por exemplo, gestores e principalmente professores – o ensino por meio de Metodologias Ativas de Aprendizagem não diminui a importância e a necessidade da presença e atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, o professor não deixará de ser relevante para seus alunos, pois “os bons professores sempre serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem” (Moran, 2019, p. 17). O professor continua sendo essencial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas passa a desempenhar um papel diferente. Com a prática das Metodologias Ativas de Aprendizagem, o papel de protagonista passa a ser dos alunos. O professor tem sim seu grau de relevância, mas atuando de outra forma.

O papel ativo do professor como designe de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (Moran, 2015, 26-27).

Diante disso, percebe-se nitidamente que, com adoção das Metodologias Ativas de Aprendizagem, o professor ganha mais responsabilidades, além de continuar sendo uma figura de grande importância para o aprendizado dos alunos. Ele não vai ficar mais na condição tão somente de um mero repassador ou transmissor de informações para os alunos, o que é um dos pontos mais negativos do ensino tradicional e tão criticado por especialistas da área da educação.

Para tanto, é preciso que o espaço da sala seja um espaço de interação, de abertura para diálogos filosóficos entre aluno e professor, bem como é preciso que o professor ultrapasse as barreiras do ensino por transmissão de conteúdos e construa as condições necessárias para que o estudante questione, opine, interrogue e disponha de uma vontade de saber, pois:

O desafio de todo docente – e muito em especial do que ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, além de transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há diálogos filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o

professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber (Cerletti, 2009, p. 37).

Assim, entendemos que é de grande importância também que o aluno, parte principal no processo de ensino e aprendizagem, compreenda muito bem que suas práticas ou atividades escolares estão intrinsecamente relacionadas às ações de seu professor. A ajuda e atenção dadas pelo seu professor em sala de aula são essenciais para o aluno no processo de construção de seu conhecimento (Zabala, 1998). Então, é preciso compreendermos que esse entendimento do aluno em relação ao papel do seu professor em seu aprendizado nos dá a ideia de que é de suma importância que haja uma relação interativa e colaborativa entre professor e aluno, e assim, compartilhem conjuntamente as atividades propostas, visando a proporcionar a construção de um aprendizado eficiente. Os resultados de tudo isso são o protagonismo e a autonomia do aluno em seu aprendizado, conforme postulam as Metodologias Ativas de aprendizagem.

É todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamentam na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada, de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar (Zabala, 1998, p. 92).

Essa interação entre professor e aluno faz com que ambos aprendam e ensinem mutuamente, e assim, “[...] a sala de aula se torne ‘uma comunidade de aprendizagem’, espaço em que professor e alunos ensinam e aprendam mutuamente, com ênfase na partilha de saberes e no diálogo como forma de interação” (Bannel *et al.*, 2016, p. 11). Porém, apesar das vantagens provenientes de práticas de ensino mediante a utilização de Metodologias Ativas, sobretudo no que concerne ao protagonismo e à autonomia dos estudantes, ainda encontramos muitos professores que resistem às mudanças, entendendo que com o uso das Metodologias Ativas eles ficam em segundo plano, por perderem de certa forma o protagonismo (Moran, 2015). Por isso, muitos preferem continuar com as práticas do ensino tradicional por meio de aulas expositivas. No entanto, isso não é bem verdade, porque, com as Metodologias Ativas, o professor ganha novas atribuições no processo de ensino dos alunos, apesar de deixar de ser visto como o ator principal do processo de ensino e aprendizagem. Ele continua sendo importante, por ser um mediador entre o conteúdo e o aluno (Moran, 2015). Dentro dessa perspectiva, o docente assume a responsabilidade de fazer a mediação entre o estudante e o conhecimento. É importante destacar que a mediação:

[...] é necessária para ajudar o estudante a perceber o mundo, no sentido de compreendê-lo. Dessa forma, as habilidades e o saber do professor são valorizados como conhecimento sistematizado, e sua ação de mediação consiste em apropriar aos estudantes possibilidades de internalizar/externalizar formas socialmente construídas

de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a mediação é algo que acontece na relação professor-conhecimento-aluno (Bannell *et al.*, 2016, p. 120).

Para que o professor de filosofia venha a exercer esse papel de mediador porém, é necessário que se desvincilhe das práticas tradicionais de ensino e, assim, possa adotar com êxito as Metodologias Ativas de Aprendizagem nas suas aulas, visando ao protagonismo do aluno e, conseqüentemente, a sua autonomia em seu processo de ensino e aprendizagem.

É nítido que a sociedade contemporânea tem passado por vários avanços, e a educação não fica de fora. Temos sim que propor novas formas de ensinar e aprender. Hoje são várias as formas através das quais os professores e alunos podem adquirir informações e novos conhecimentos. Formas essas que vão além do espaço físico da sala de aula (Bannell *et al.*, 2016). Além disso, com a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem, não prevalece mais a visão do aluno como receptor e do professor como transmissor do conteúdo, pois docente e aluno são entendidos como parceiros ou colaboradores no processo de construção do conhecimento, principalmente em razão dos avanços na área das tecnologias e nas pesquisas voltadas para a educação<sup>2</sup>.

Diante disso, nota-se que precisamos de novas práticas pedagógicas de ensino em nossas aulas, que tirem o aluno dessa situação passiva, de quem está na sala de aula somente a receber informações, e o coloque como o cerne de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nossos alunos têm que ser ativos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo curiosos, e sobretudo têm que ter vontade de aprender. E isso pode ser muito bem instigado ou provocado pelo professor de filosofia. De acordo com a perspectiva de Sílvio Gallo (2012, p.32),

Somos professores, feitos para desaparecer, embora nosso narcisismo nem sempre nos permita tal ato de desprendimento. No caso da filosofia, medimos a relação com os conceitos. Militantes contemporâneos da causa da autonomia, nossa arma de luta são os conceitos; mas não os conceitos em si mesmos e sim os seus usos, os seus mecanismos de criação, apropriação, recriação. Mas só ensinamos de fato quando os alunos passam, eles próprios, a manejar os conceitos como ferramentas, independentemente de nossa supervisão, por mais que, como um pai diante do filho pequeno que brinca com uma faca, fiquemos preocupados com isso e tenhamos perder o controle.

Assim, entendemos que por meio de práticas pedagógicas versadas nas Metodologias Ativas de Aprendizagem as aulas de filosofia, sem dúvida alguma, serão mais interessantes, dinâmicas e com uma participação ativa dos os estudantes na construção de seus conhecimentos. Por isso, é importante destacar que “[...] deveremos refletir sobre o lugar que

---

<sup>2</sup> Sobre isso, *cf.* Vila e Farias Júnior (2020, p. 75), quando afirmam que “[...] com o avanço das tecnologias e pesquisas em educação, novas formas de ensinar têm surgido nos últimos anos. Uma delas é chamada de metodologias ativas. O aluno passa a ser o cerne da aprendizagem, não adotando mais uma postura passiva diante do conhecimento. Professor e alunos são colaboradores de um novo saber, em uma atitude colaborativa, incentivando a participação autônoma do saber”.

ocupa quem aprende filosofia, que protagonismo tem na própria aprendizagem e qual é a sua relação com quem lhe ensina” (Cerletti, 2009, p. 31).

Visando a esse protagonismo dos alunos de filosofia, compreende-se que há a necessidade de nossas aulas serem mais pautadas no diálogo e na criatividade dos alunos. E isso é possível com a prática das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Entendemos que para isso ocorrer, porém, o professor tem que dar todo o apoio necessário no que concerne à orientação, incentivo aos estudantes. Dessa forma, os seus alunos terão, na prática, mais autonomia na construção de seus conhecimentos, seja no espaço físico da sala aula ou fora dela, na busca de novas informações e novos conhecimentos, mediante pesquisas.

Outro fator importante que os alunos, e sobretudo os professores, devem entender é que as práticas de ensino versadas na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, ou seja a prática do ensino expositivo ou explicativo, não cabem mais nos tempos atuais. Ampliaram-se as formas de obtenção de informações e, sobretudo, de aquisição de conhecimentos. As aulas expositivas, além de serem muito cansativas, monótonas, desinteressantes e, conseqüentemente, com pouca participação dos estudantes, não garantem o sucesso dos estudantes no diz respeito à apreensão dos conteúdos. Nas aulas pautadas na exposição de conteúdos há um alto risco de não aprendizagem em razão da pouca interação na sala de aula (Vasconcelos, 1992).

Pode-se perceber até aqui que a emancipação intelectual é algo extremamente valioso e necessário para todos aqueles que busquem desenvolver processos didático-pedagógicos pautados pelas Metodologias Ativas de Aprendizagem. Sem emancipação não há autonomia. Conseqüentemente, não há protagonismo do aluno. Nesse contexto, a filosofia nos ajuda a compreender os aspectos ligados à emancipação intelectual de diferentes maneiras, e diferentes filósofos podem nos servir de exemplo para tanto. Jacques Rancière, filósofo francês, propõe um modelo pedagógico de emancipação intelectual do aluno. Ao criticar o método explicativo de ensino, o filósofo francês toma como parâmetro a história do pedagogo francês Joseph Jacotot, que se encontrava exilado nos Países Baixos e recebeu o convite para lecionar (Rancière, 2002). O filósofo como Jacotot passara por um grande dilema. Ele não falava o idioma Holandês e seus alunos, por conseguinte, também não sabiam o francês. Isso certamente seria um empecilho não só na comunicação entre ele e seus alunos, mas também teria como consequência a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Apesar disso, ele quis responder as suas expectativas. Para tanto, era preciso estabelecer entre eles, o laço mínimo de uma coisa comum. Ora, publicara-se, naquela época em Bruxelas, uma edição bilingue do *Telémaco*: estava encontrada a coisa em comum, e dessa forma, *Telémaco* entrou na vida de Joseph Jacotot. Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem,

amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que havia aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. Era uma solução de improviso, mas também em pequena escala, uma experiência filosófica, no gosto daquelas tão apreciadas no Século das luzes (Rancière, 2002, p. 15-16).

Com isso, Rancière observa como Jacotot fugira da estrutura tradicional para que pudesse implicar os seus alunos no processo de aprendizagem. Ofereceu-lhes um desafio, estabeleceu um ponto de interesse comum e fez com que os próprios estudantes empreendessem esforços para conseguir aprender os pontos básicos da comunicação, o que possibilitaria a construção de uma relação de ensino e aprendizagem necessária para que pudesse trabalhar naquela turma. Compreende-se, portanto, a partir da perspectiva filosófica de Rancière, que o professor não deve ficar limitado a métodos tradicionais de ensino, pautando-se tão somente por aulas expositivas. É preciso que ele, e sobretudo os seus alunos, assumam posturas autônomas, críticas e criativas durante o processo de ensino e aprendizagem. É necessário ir além, ultrapassando as barreiras com propostas pedagógicas desafiadoras, que tirem os alunos das suas zonas de conforto e os provoquem a buscarem outros meios de adquirirem conhecimento, sem que os estudantes fiquem na dependência exclusiva do professor para isso. Acreditamos que esse tipo de perspectiva justifica a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de filosofia.

Segundo Rancière, no início Joseph Jacotot pensava que a sua experiência ousada por meio desse improviso seria um desastre com os seus alunos, o que para sua surpresa não ocorreu. Deu-se o contrário, pois apesar de os seus alunos não terem tido a explicação por parte de seu professor, “se saíram tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses” (Rancière, 2002, p. 16). Isso nos faz compreender que é possível sim os alunos aprenderem mesmo sem o método explicativo do professor. Foi exatamente o que aconteceu com os alunos do Joseph Jacotot, que obtiveram de seu mestre a oportunidade de exercerem a própria autonomia de buscarem sozinhos o conhecimento. Dessa forma, aprenderam o francês por meio da obra *Telêmaco*. No entanto, é importante frisar que, para que o aprendizado acontecesse, os estudantes tiveram que ter vontade de aprender. “Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder?” (Rancière, 2002, p. 16). Assim, por meio dessa experiência do pedagogo Joseph Jacotot, compreende-se que todos os homens têm condições de compreenderem o que os outros eventualmente tenham feito, e conseqüentemente, compreendido (Rancière, 2002). Essa postura pedagógica, a qual podemos chamar de arriscada, e sobretudo de radical, do professor Joseph Jacotot o fez mudar de opinião em relação às suas próprias práticas pedagógicas, pois até então ele também acreditava, como os demais docentes, que a incumbência do professor era

tão somente transmitir os conhecimentos aos seus alunos, e assim, de forma paulatina, eles chegariam ao conhecimento. Porém, segundo Rancière,

Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito. Até ali ele havia acreditado no que acredita todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência (2002, p. 16).

Acreditamos que dificilmente conseguiríamos colocar em prática nas aulas de filosofia o que fora feito pelo professor Joseph Jacotot em sua plenitude nas instituições escolares de nosso país. Ainda contamos com uma educação institucionalizada, e que em muitas situações não permite ao professor desenvolver novas práticas de ensino. Isso se explica pelo fato de que, no contexto de nossas escolas, temos que seguir os programas, currículos e os métodos das instituições de ensino, o que inevitavelmente traz como consequência a possibilidade da perda da autonomia e do protagonismo estudantil. Isso também reflete na dificuldade de o aluno desenvolver o pensamento próprio.

A questão da relação entre a prática emancipatória e a institucionalização é naturalmente complexa, pois, uma atmosfera onde as inteligências vivenciam uma mesma regra (programas, currículos e métodos), faz com que o sujeito perca seu protagonismo e o livre exercício do pensar, transformando cada uma das inteligências numa massa uniforme desprovida de um pensamento próprio (Tavares, 2022, p. 41).

Porém, entendemos ser possível seguirmos o exemplo de Joseph Jacotot no que diz respeito a darmos mais liberdade e autonomia para os alunos buscarem os seus conhecimentos, mas é claro, com orientação ou tutoria do seu professor. E isso justifica a necessidades de novas práticas pedagógicas que assegurem uma maior probabilidade de aprendizado por parte dos alunos do que as que se obtêm no modelo tradicional de ensino. Essa perspectiva está em consonância com o que consignam as Metodologias Ativas de Aprendizagem. Por isso, muitos estudiosos da área da Educação, pedagogos e filósofos preocupados com o aprendizado dos alunos no ensino baseado no modelo tradicional de ensino expõem muitas críticas às aulas expositivas, propondo que, em vez da figura do professor explicador na sala de aula, o aluno deveria dispor de autonomia na busca de seus conhecimentos, como é o caso proposto por Rancière (2002). Segundo ele, “ O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole, que a desdobra e absorve no seio de sua palavra” (Rancière, 2002, p. 18). Essa conduta autoritária do professor explicador pode ser suprimida nas salas de aulas pensadas a partir do uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem, pois ao contrário do professor explicador, o qual procura demonstrar que tudo sabe, o docente adota em suas aulas uma conduta pautada no diálogo em sala de aula, na interação entre os colegas e

entre o professor. Portanto, o professor deveria assumir uma postura não daquele que tudo sabe, e que detém todo o conhecimento, mas de um mestre ignorante, como compreendia Rancière (2002). Uma vez que o professor, sobretudo o de filosofia, estiver pensando dessa forma, a consequência será a construção da autonomia e do protagonismo do aluno em seu processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, essa postura ousada de Joseph Jacotot nos faz refletir sobre nossas práticas de ensino. O pedagogo e filósofo francês em meio a dificuldade que se encontrava não se deixou vencer pela sua ignorância do Holandês, e nem pelo fato de seus alunos não saberem o francês. Ao contrário, o professor Jacotot os provocou, estimulando-os a irem sozinhos em busca dos conhecimentos na obra *Telêmaco*, visando ao aprendizado da língua francesa. Isso é o que chamamos de um Ensino Ativo, pois o professor Jacotot fez com que os estudantes participassem ativamente do processo de aprendizagem, não ficando na sua dependência enquanto docente.

Da mesma forma, o aprendizado do aluno de filosofia está muito relacionado ao seu interesse em querer aprender a disciplina, e não apenas através da explicação de seu professor. De nada adianta o professor passar boa parte do tempo de sua aula explicando um conteúdo se o aluno não manifesta nenhum interesse em aprendê-lo. Foi exatamente isso que vimos acontecer com os alunos de Joseph Jacotot. Eles queriam aprender. “Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (Rancière, 2002, p. 25).

Segundo Paula Rodrigues:

Jacotot estabelece aqui uma relação baseada na vontade de aprender dos alunos, sem para isso, reservar várias horas de explicações detalhadas para atingir a aprendizagem, sem a determinação embrutecedora do conhecimento do professor para obter os resultados propostos (Rodrigues, 2016, p. 261).

Percebe-se, portanto, que o aprendizado dos alunos de Joseph Jacotot foi possível graças à vontade de aprender dos estudantes que foram provocados pelo seu mestre a irem ao encontro do aprendizado, sem que o professor se utilizasse do método tradicional das explicações. Porém, apesar dessa vontade dos alunos de aprenderem uma língua que não sabiam, eles dispunham apenas de uma obra bilíngue. É importante destacar que os alunos de Joseph Jacotot não ficaram sem o mestre. O que ocorreu foi que os alunos aprenderam sem a interferência explicativa do mestre, que lhes deu total liberdade e autonomia em seus estudos, mas nunca sem o mestre (Rancière, 2002).

O sucesso no aprendizado dos alunos do professor Joseph Jacotot se deve muito a essa vontade de aprender que eles apresentaram, pois mesmo sem a transmissão de informações vindas de seu mestre conseguiram aprender o francês, pois “[...] Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno” (Rancière, 2002, p. 26). Assim, de acordo com o filósofo francês, os alunos de Joseph Jacotot foram despertados por ele para o seu estado mais primitivo, qual seja, o da capacidade de aprender, pois “Quando Rancière, por meio de seu conceito de emancipação intelectual, aborda sobre o aprendiz emancipado, apresenta um sujeito que assume a consciência da sua habilidade mais primitiva, a capacidade de aprender” (Tavares, 2022, p. 38). Por isso, acreditamos que os alunos de filosofia podem aprender de forma autônoma, ou seja, sem que para isso o professor esteja presente a todo instante, utilizando o método explicativo do ensino tradicional. Isso fica ainda mais evidente nos dias atuais, em que há várias formas e meios de se adquirir conhecimentos. Ora, os alunos de Jacotot “[...] haviam aprendido sozinhos e sem mestre explicador” (Rancière, 2002, p. 24). Portanto, defendemos a ideia de que os alunos de filosofia podem muito bem aprender mediante pesquisas autônomas, por meio da utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem (seguindo, é claro, a tutoria de seu professor). Para isso, o estudante não precisa ficar por horas na sala de aula ouvindo ao seu professor explicar o conteúdo.

Acreditamos que o espaço da sala de aula pode ser reservado para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelo aluno em debates, discussões e atividades em grupos e personalizadas. As Metodologias Ativas de Aprendizagem, quando utilizadas no ensino de filosofia da Educação Básica, buscam um ensino que veja no aluno a capacidade intelectual de aprender, sem necessitar exclusivamente da explicação do professor. Por isso, nossa admiração à ousadia do professor Joseph Jacotot em aplicar uma prática pedagógica, mesmo que improvisada, ou seja, algo totalmente diferente do que ele estava acostumado aplicar em suas aulas. Prática essa que possibilitou aos alunos aprenderem sozinhos em detrimento do ensino baseado em aulas expositivas. Rancière postula a ideia de que Joseph Jacotot deixou os seus alunos entregues à própria inteligência, visando à emancipação intelectual deles. Com isso, os discentes buscaram trilhar os seus próprios caminhos. Para isso, Rancière defende a ideia de que o mestre deve ser um “provocador da emancipação” (Tavares, 2022).

Portanto, para que os alunos de filosofia atinjam essa emancipação intelectual dentro dessa perspectiva de Rancière, o professor tem que propor as condições necessárias para que o estudante possa percorrer por si mesmo os seus próprios caminhos. Os estudantes devem, portanto, ser autônomos e livres em seu processo de aprendizagem. Além disso, o professor deve ser um provocador, que estimule os estudantes a buscarem os conhecimentos necessários

ao seu aprendizado por conta própria, sem, no entanto, ficarem na dependência exclusiva da explicação de seu professor. É exatamente o que o propomos com a adoção das Metodologias Ativas de aprendizagem no ensino de filosofia na Unidade Escolar Marocas Lima. Pretendemos proporcionar aos estudantes um aprendizado ativo, que os coloquem como o centro do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando-lhes o desenvolvimento das suas autonomia e dos seus protagonismos.

É importante destacarmos que, muitas vezes, pensar em Metodologias Ativas de Aprendizagem é pensar também no uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Embora também seja possível trabalhar em sala de aula com as Metodologias Ativas sem que para isso tenhamos que utilizar esses recursos tecnológicos (Silva, 2020), entendemos que a utilização das tecnologias digitais nas aulas de filosofia trará uma maior dinamicidade e a participação mais ativa do aluno, e conseqüentemente, teremos aulas mais interessantes, atrativas para os nossos alunos de filosofia. Isso precisa ser discutido.

### **3.2 A utilização de recursos digitais aplicados ao ensino de filosofia**

É preciso que todos compreendamos que, nos dias atuais, o processo de aquisição de conhecimentos e informações vão além do espaço da sala de aula, bem como das bibliotecas físicas e dos livros impressos, tendo em vista que estamos vivendo na era das tecnologias da comunicação e informação (TICs). Hoje, temos a nosso favor as tecnologias digitais, excelentes ferramentas que podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem de nossos alunos. Com isso, temos a possibilidade de obtermos uma gama enorme de conteúdos que podem ser acessados de qualquer lugar e a qualquer hora, ao utilizarmos um computador, um aparelho de celular ou *tablet*, por meio do acesso à rede mundial de computadores, a internet, tendo em vista que “A rede é antes de tudo, um instrumento de comunicação entre os indivíduos, um lugar virtual no qual as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber” (Lévy, 1999, p. 244).

É preciso destacar que as discussões sobre as Metodologias Ativas, tendo como suporte as tecnologias digitais na educação, não são recentes. Estudiosos como Lévy (1999), Moran, Masetto e Behrens (2000), bem como Kenski (2012) e outros já teciam discussões nesta área temática há décadas. É preciso percebermos que o recurso a novos suportes de tecnologia para utilização no ensino implica também uma concepção diferenciada acerca da prática didática, momento em que se faz importante a discussão sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Afinal, mesmo com o uso das tecnologias digitais é possível continuar com práticas de ensino tradicional. Isso não traz inovações significativas no processo de ensino e aprendizagem. É preciso que repensemos os papéis dos professores e dos alunos em todo esse. Porém, apesar de haver referencial teórico consistente sobre o uso das tecnologias digitais na Educação, as experiências nesta área ainda podem ser consideradas como resumidas nas práticas de ensino da maior parte dos professores de nosso país.

O filósofo francês Pierre Lévy já nos chamava à atenção na década de 1990, ao defender que as tecnologias digitais seriam um espaço para obtenção de informação e de conhecimento, pois “as tecnologias digitais surgiram, então, como infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (Lévy, 1999, p. 32). É claro que o filósofo não previa os riscos que a internet poderia causar, ou não, às vidas dos seus usuários da rede mundial de computadores. Visualizamos atualmente, por exemplo, a utilização da internet para promover a pornografia infantil, o *bullying* e o *cyberbullying*, as *fake news*, etc. Esses são pontos negativos que não foram previstos, e que mostram que a utilização de tecnologias não é algo perfeito e acabado em si mesmo. Nossa pretensão em retomar o pensamento de Pierre Lévy no presente trabalho se deve ao seu entusiasmo em relação ao uso da tecnologia/internet, e em favor do conhecimento. Neste sentido, compreende-se que o investimento nas propostas focadas na preparação de Metodologias Ativas tendo como suporte as tecnologias digitais aplicadas ao ensino de filosofia no Ensino Médio seja um importante caminho a ser trilhado no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos. Buscamos nesse caminho, sobretudo, estabelecer novas relações de ensino e aprendizagem, que ressignifiquem as práticas pedagógicas de nossas escolas. Entendemos que a utilização de recursos digitais na sala de aula pode contribuir com o aprendizado mais satisfatório dos estudantes, proporcionando aulas de filosofia mais dinâmicas e atrativas, tendo em vista que os alunos de hoje sabem manejar essas tecnologias em diversas situações do dia a dia. É importante que os professores aproveitem esse conhecimento dos alunos sobre as tecnologias digitais e o utilizem em suas aulas.

É importante destacar que os estudos mais recentes sobre a utilização das tecnologias digitais na Educação, principalmente Moran (2015), mostram que os alunos já têm uma relação diferenciada com os novos suportes digitais. Porém, essa relação dos alunos com as tecnologias digitais é mais visualizada em ambientes externos à escola. Tudo isso nos traz constantemente novos desafios, pois não é possível fazer uma simples “transposição” daquilo que é trabalhado na sala de aula para os ambientes digitais, principalmente se eles apresentarem recursos limitados. Portanto, não devemos utilizar as tecnologias digitais em nossas escolas de qualquer

forma. É preciso que haja uma mudança em nossas instituições de ensino em relação à inserção das tecnologias digitais, principalmente em relação ao papel do professor e do aluno:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar a tecnologia a qualquer custo, mas sim acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo, os papéis de professor e aluno (Lévy, 1999, p. 172).

Estamos vivendo em outros tempos, em que há outras formas de ensinar e aprender, e as tecnologias digitais fazem parte da vida das pessoas, sobretudo, dos jovens. Sem dúvida alguma, eles são mais ativos e dinâmicos no processo de aprendizagem e não se satisfazem com as aulas monótonas e cansativas das metodologias tradicionais de ensino adotadas em nossas escolas.

[...] estamos falando de um novo século, em que a tecnologia é parte fundamental na vida de qualquer cidadão. Quando se volta a atenção para o nosso público-alvo, a geração Z, os métodos de ensino são mais importantes, visto que se trata de pessoas ativas, dinâmicas e que não conseguem aprender com o velho arroz e feijão (Vila; Farias Júnior, 2020, p. 79).

Portanto, pensar em Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo, sem dúvida alguma, é pensar também na inserção de tecnologias digitais no contexto das salas de aulas, visando a que o aluno desenvolva a construção de seu conhecimento, pois este “[...] é um recurso a serviço de ser humano na sua trajetória de construção do conhecimento” (Sampaio; Leite, 2013, p. 104). Assim, pensamos que, com a utilização das tecnologias digitais nas aulas de filosofia, os alunos terão mais autonomia na aquisição de novos conhecimentos, ou até mesmo na ampliação do que já sabem. Isso pode acontecer mediante pesquisas na internet, para as quais dispomos de uma variedade de material que pode ser visualizado e baixado. Além disso, outra vantagem é que a internet disponibiliza um ambiente mais ativo do que a sala de aula clássica de nossas escolas (Bannell *et al.*, 2016). Portanto, com essa prática pedagógica adotada em sala de aula, o professor deixa de ser aquele que fornece conhecimento e assume o papel de alguém que dá ânimo à inteligência de seus alunos, seja por meio de atividades individualizadas ou de aprendizagens realizadas em grupos. Para Lévy:

[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a torna-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento (Lévy, 1999, p. 158).

Assim, entendemos que o professor de filosofia pode contribuir para o aprendizado, a autonomia e o protagonismo dos seus alunos utilizando as Metodologias Ativas de

Aprendizagem em suas aulas, com o subsídio das tecnologias digitais e do acesso à internet. Os estudantes podem fazer pesquisas em sites, no *Youtube*, em blogs, plataformas de ensino ou até mesmo em material impresso, e assim, de posse dessas informações, podem trazer novos conhecimentos para a sala de aula. Nesse espaço poderão participar de estudos, debates, discussões, sejam em grupo ou mesmo de forma individual, mediados pelo professor. Como observam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, “Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor” (2015, p. 42). Dessa forma, a aprendizagem mediante a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem está voltada para o aluno, que desenvolve mais autonomia para adquirir conhecimentos, investigar e resolver problemas.

Para Moran:

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital (Moran, 2019, p. 7).

Não temos como negar que o avanço das tecnologias digitais é uma realidade em todas as áreas da sociedade contemporânea. Por isso, a Educação não pode e não deve ficar inerte ao mundo das tecnologias digitais no processo de aquisição de conhecimentos e informações. As escolas, sobretudo os professores, devem estar preparados para a utilização das tecnologias no contexto das salas de aulas, e não devem demonstrar aversão quanto a isso, pois os estudantes de hoje têm um maior contato com as tecnologias digitais. Porém, é importante destacar que “a inserção das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão de seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informação” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 41). É perceptível que os alunos de hoje têm outras maneiras e outras fontes disponíveis para adquirirem e ampliarem seus conhecimentos, não estando mais limitados somente ao espaço da sala de aula como o único local de aprendizagem. O aprendizado pode acontecer em vários espaços, sejam eles físicos ou digitais, dentro da escola ou em ambientes externos, bem como em atividades realizadas de forma individual ou em grupos (Moran, 2019).

A internet é um dos espaços onde podemos aprender cada vez mais, em razão da possibilidade de encontrarmos quase tudo o que precisamos para construção e desenvolvimento de nosso conhecimento. O mundo da rede mundial de computadores disponibiliza tanto para o professor como para o aluno uma variedade de situações que podem favorecer o seu

aprendizado. Segundo Lévy, “Posso não apenas ler um livro, navegar em um hipertexto, olhar uma série de imagens, ver um vídeo, interagir com uma simulação, ouvir uma música, gravada em uma memória distante, mas também alimentar essa memória com textos, imagens, etc.” (Lévy, 1999, p. 94). Assim, acreditamos que as aulas de filosofia podem se tornar mais atrativas, interessantes e dinâmicas para os estudantes, tendo em vista essa riqueza de materiais que a rede mundial de computadores pode proporcionar aos alunos. Isso certamente contribuirá em seus processos de ensino e aprendizagem:

Há materiais disponíveis sobre qualquer assunto, recursos que o aluno pode percorrer por ele mesmo, no ritmo que for mais adequado. O docente propõe o estudo de determinado tema e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na web ou na biblioteca da escola (Bacich; Moran, 2017, p. 53).

Para isso, é necessário que os estudantes tenham autonomia na construção de seu próprio conhecimento, embora sejam orientados pelo professor. Eles devem ser livres para realizarem pesquisas, interagindo não só com o docente, mas também com os colegas de classe. Assim, eles precisam ser mais curiosos, criativos e críticos em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, acreditamos que as Metodologias Ativas de Aprendizagem serão utilizadas exitosamente, alcançando, os resultados esperados, quais sejam, um aprendizado autônomo e protagonista por parte do aluno na construção e desenvolvimento de seu próprio conhecimento.

Vê-se, portanto, que nos dias atuais essa relação entre a escola, professor, aluno, tecnologias digitais – incluindo a internet – se torna essencial para a construção de conhecimento. Essa é uma realidade a qual não devemos evitar, caso busquemos um ensino de mais qualidade. Caso contrário, ficaremos para trás no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, pois essas ferramentas aumentam as condições de aprendizagem de todos os envolvidos, sobretudo dos alunos. As escolas e os professores devem estar mais próximos e, principalmente, devem aproximar mais ainda os seus alunos de tais ferramentas para que os discentes possam aprender com mais propriedade os conteúdos das disciplinas estudadas e não fiquem somente de posse das informações repassadas pelo professor durante as aulas expositivas.

Essa aproximação com as tecnologias digitais já é mais evidente em algumas instituições de ensino de nosso país, mas ainda de forma tímida, o que coloca seus alunos em vantagem em relação aos demais, que estejam vinculados a escolas em que ainda enfrentam resistências ao uso das tecnologias digitais na sala de aula. Desde os tempos de Pierre Lévy (1999), as instituições ensino superior, e principalmente as escolas de ensino básico, estavam possibilitando aos seus estudantes o acesso à informação e ao conhecimento mediante a

utilização da internet. A rede mundial de computadores trouxe um leque enorme de vantagens para os estudantes, tendo em vista a grande quantidade de informações e conteúdos disponíveis. Isso tudo faz com que o professor exerça um outro papel no processo de ensino e aprendizagem, e não somente o de transmissor de conhecimento. Para Pierre Lévy:

As últimas informações atualizadas tornam-se fácil e diretamente acessíveis através dos bancos de dados on-line e da World Wide Web. Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializadas nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. A partir daí a principal função do professor não pode mais ser a difusão dos conhecimentos, que agora é feito de forma mais eficaz por outros meios. (Lévy, 1999, p. 171).

Ora, quando Pierre Lévy nos chamava à atenção para as vantagens que a rede mundial de computadores poderia proporcionar na seara do campo educacional, a internet ainda não estava universalizada como nos tempos atuais. Imaginemos, portanto, o que podemos aprender com a utilização da internet em nossas aulas de agora. Temos uma internet muito mais rápida do que naqueles tempos. Além disso, temos à nossa disposição muito mais aparelhos tecnológicos, como por exemplo os computadores, tablets e celulares, que podem ser utilizados durante as aulas, baixando livros, vídeos, músicas, etc. Assim, passamos a ter a possibilidade de desenvolver aulas muito mais interessantes do que as que costumávamos ter há algum tempo em nossas escolas.

Ainda segundo Lévy:

As reflexões e as práticas sobre a incidência das novas tecnologias na educação desenvolveram-se em vários eixos. Há por exemplo, numerosos trabalhos versando a multimídia como suporte de ensino ou sobre os computadores como substitutos incansáveis dos professores (ensino assistido por computadores). Nessa visão – a mais clássica possível – a informática oferece máquinas de ensinar. De acordo com outra abordagem, os computadores são considerados como instrumentos de sua comunicação, de pesquisa de informações, de cálculo, de produção de mensagens (textos, imagens, som) a serem colocados nas mãos dos estudantes (Lévy, 1999, p. 172).

Portanto, fica mais evidente que, com a expansão das tecnologias digitais e da internet, as aulas se tornam mais dinâmicas e interessantes para os alunos, o que traz profundas mudanças em nossa relação com o saber. De acordo com Lévy, “A perspectiva aqui é ainda outra. O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber” (1999, p. 172). Essa mutação a que o filósofo se referia hoje é uma realidade em nossa sociedade, porque o aprendizado de nossos alunos não está mais restrito ao espaço físico da sala de aula, nem somente na figura do professor. O conhecimento está acessível a todos. Basta o aluno dar um *click* que ele pode encontrar quase tudo o que procura.

Porém, ainda há muito o que ser feito para que possamos ter em nossas instituições de ensino uma certa mentalidade, e por conseguinte, uma mudança de postura em relação aos processos de ensino e aprendizagens adotados em nossas escolas no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais durante as aulas. Não basta tão somente implantar a utilização das tecnologias digitais nas escolas, é preciso algo mais. “Usar todas as novas tecnologias na educação e na formação sem mudar em nada os mecanismos de validação das aprendizagens seria o equivalente a inchar os músculos da instituição escolar bloqueando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de seus sentidos e de seu cérebro” (Lévy, 1999, p. 175).

É perceptível nas salas de aulas de nossas escolas que a relação de nossos alunos com as tecnologias digitais tem mudado, sobretudo quando se trata de aparelhos de celulares e tablets que os estudantes trazem para o ambiente da sala aula, ainda que não seja com o objetivo precípua de utilizá-los como ferramentas de estudos. Entendemos que cabe ao professor elaborar e desenvolver estratégias para que esses aparelhos tecnológicos sejam utilizados pedagogicamente em sala de aula, pois eles estão repletos de recursos e aplicativos que os alunos utilizam para se entreterem. Podemos muito bem usar a criatividade em nossas aulas, aproveitando esses aparelhos dos alunos e solicitando que eles façam pesquisas referentes aos conteúdos trabalhados. Assim, usaremos a tecnologia presente em sala a favor da aprendizagem dos estudantes. Dificilmente iremos encontrar um aluno que não tenha habilidades em manusear o seu *smartphone*. Mesmo que encontremos algum nessa situação, caberá ao professor auxiliá-lo. Outro fator importante é que: “É claro que o uso da tecnologia é uma tendência forte, e que em um futuro bem próximo, todas as escolas deverão investir nesses recursos. Porém, enquanto isso não acontece, é possível fazer pequenas adaptações, sem a necessidade de transformar tudo de uma única vez” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 116).

Portanto, entendemos que é necessário haver um bom planejamento e mudança de posturas das escolas e de seus professores para que a utilização das ferramentas digitais aplicadas ao ensino de filosofia possa lograr êxito no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso é o que se espera, pois não podemos simplesmente trazer as tecnologias para o ambiente da sala de aula sem mudarmos nossa postura em relação a elas. Essa mudança de atitude se inicia por tratar as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas aliadas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes ao invés de tratá-las como inimigas.

### **3.3 Os desafios educacionais impostos pelo uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem mediante a utilização das tecnologias digitais**

É importante destacar que há alguns desafios que devem ser levados em consideração no que diz respeito à implementação das Metodologias Ativas de Aprendizagem e da inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre esses desafios, podemos destacar o ambiente físico das escolas e o preparo dos professores para trabalhar essas metodologias com as tecnologias digitais.

Em relação ao ambiente físico das escolas, a nossa experiência como professor nos mostra as estruturas comprometidas de algumas de nossas escolas. Outras, com espaços limitados, salas de aulas pequenas, sem iluminação e sem ventilação adequadas, superlotadas de alunos, os quais quase sempre são organizados de forma perfilada. Esses são alguns dos problemas estruturais que podem comprometer o sucesso da utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de nossos alunos.

Para que as Metodologias Ativas de Aprendizagem sejam aplicadas com êxito, é preciso que mudemos esse cenário. Esses espaços das escolas precisam ser remodelados com novos formatos, dentro dessa nova compreensão mais ativa, que esteja mais centrada na figura do estudante (Moran, 2015). Assim, uma vez o espaço físico da escola sendo configurado de uma forma que venha proporcionar um maior conforto e comodidade para professores e alunos, as aulas poderão ser mais diversificadas e atrativas, possibilitando que docentes e estudantes possam realizar vários tipos de atividades, sejam em grupos ou individuais. Fazendo algumas adaptações de seu espaço físico, as escolas poderão obter melhores resultados no que concerne ao aprendizado de seus alunos mediante a implementação das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Além de fazerem as adaptações necessárias em suas instalações para utilizarem exitosamente as Metodologias Ativas de Aprendizagem, as escolas poderiam também estender as suas aulas para outros ambientes, e assim, “[...] repensar esses espaços tão quadrados e descentralizarem para espaços mais abertos, onde lazer e estudos estejam mais integrados” (Moran, 2015, p.19). Isso é o que propomos também em nossas aulas de filosofia. Esses espaços poderiam ser, por exemplo, o pátio das escolas, bem mais amplo para a realização de atividades em grupos. No pátio, numa quadra poliesportiva, ou até mesmo numa praça. Essas são alternativas interessantes que poderiam contribuir com a inserção de práticas de ensino ativo nas escolas, acabando com a ideia equivocada que muitos professores ainda têm de que só aprendemos no ambiente interno das escolas, ou seja, nas salas de aulas. “A escola, portanto,

deixou de ser o único já não tem mais essa prerrogativa de ser o único lugar legítimo do saber, em função da legitimação social de uma variedade de saberes que circulam por outros canais difusos e descentralizados“ (Bannell, *et al.*, 2016, p. 77).

O outro desafio educacional imposto pela utilização das Metodologias Ativas em sala de aula é posto pela necessidade de os professores estarem preparados para trabalhar suas aulas com essas metodologias de ensino. Entendemos que além de as escolas terem que ajustar os seus espaços físicos para que haja uma implementação mais eficiente e produtiva das Metodologias Ativas de Aprendizagem, é de grande importância também que o professor seja capacitado para saber utilizá-las pedagogicamente em suas aulas. Assim, seus alunos possam ter um bom desempenho escolar em seu processo de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, eles possam ser autônomos e protagonistas na construção de seu conhecimento. Portanto, compreendemos ser de grande importância que os professores se atualizem por meio de cursos sobre essas metodologias de ensino, mediante a utilização das tecnologias digitais, para que possam então realizar as atividades docentes de forma exitosa, e assim, possam contribuir na prática com um aprendizado ativo dos estudantes, e, por conseguinte, com um ensino de maior qualidade.

É importante destacarmos que o currículo das licenciaturas, de uma maneira geral, continua sendo bem tradicional. Não há uma educação inclusiva e inovadora. Via de regra, o professor em sua formação inicial não se vê preparado para trabalhar com o diferente ou com o novo. Por exemplo, apesar de os currículos de formação de professores ofertarem disciplinas que visem a trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), infelizmente tudo é feito de forma muito teórica. Então, toda a inclusão digital fica mesmo na teoria estudada na graduação. É necessário que a atualização do professor em relação às tecnologias digitais seja feita por meio da realização de cursos que venham a capacitar os docentes a utilizarem essas tecnologias em suas aulas através de Metodologias Ativas de Aprendizagem. Essa capacitação pode aumentar a probabilidade do sucesso nesse desafio contemporâneo, que é o professor inserir essas Metodologias Ativas no contexto de suas aulas, tendo em vista que “[...] de nada adianta a escola adotar excelentes metodologias, se o mestre não as domina” (Vila; Farias Junior, 2020, p. 87).

No que diz respeito ao professor ter um bom domínio sobre as tecnologias digitais, elementos de grande importância na utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem, é necessário que as escolas deem verdadeiramente a importância devida à formação tecnológica do professor (Sampaio; Leite, 2013). É importante haver investimentos em cursos de formações iniciais e continuadas sobre a utilização das tecnologias digitais, pois a utilização

dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem constituem uma tendência que, mais cedo ou mais tarde, as instituições de ensino deverão implantar em suas atividades pedagógicas por meio de seus professores. Portanto, entendemos que o professor precisa estar mais preparado para saber lidar com as diversas tecnologias disponíveis, visando a aplicá-las no dia a dia em suas atividades docentes. Com esse preparo do professor em relação ao bom manejo das tecnologias digitais, há uma maior possibilidade de sucesso no aprendizado de seus alunos, mediante a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem.

É perceptível que neste século XXI a tecnologia está cada vez mais presente em todas as áreas de nossas vidas, o que se comprova desde uma simples compra que fazemos em lojas físicas ou virtuais, e até na emissão de um simples documento. Isso exige de todos nós uma maior aproximação com as tecnologias digitais. É necessário, portanto, que o professor saiba manusear bem essas tecnologias para que ele tenha condições de inseri-las em suas aulas por meio de metodologias diferenciadas, tornando suas aulas mais interessantes e atrativas para os seus alunos. Dessa forma, os estudantes poderão desenvolver melhor as suas potencialidades em seu processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, entendemos que as ferramentas de trabalho do professor nesse mundo dominado cada vez mais pelas tecnologias digitais não podem estar mais limitadas ao uso do pincel, da lousa e do livro didático. É preciso que o professor se envolva de forma mais precisa e habitual em sua rotina de trabalho com as ferramentas digitais disponíveis. Os alunos de hoje fazem parte de uma geração que manuseia as tecnologias digitais no seu dia a dia, o que pode configurar ainda mais a necessidade de o docente estar mais preparado do ponto de vista técnico com essas ferramentas.

No entanto, apesar de nosso trabalho perceber a importância desses desafios educacionais impostos pelo uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem mediante a utilização das tecnologias digitais, não vamos nos debruçar sobre isso nesse momento. Deixemos essas questões referentes a esses desafios deixaremos para serem aprofundadas e desenvolvidas de forma mais detalhada em trabalhos posteriores. No próximo capítulo, iremos tentar estruturar a nossa proposta de sequência didática pautada pelos pressupostos das Metodologias Ativas de Aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao Ensino híbrido, através da “Sala de aula invertida”. O nosso intuito é utilizar a tecnologia presente na sala a nosso favor.

## **4 METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA UNIDADE ESCOLAR MAROCAS LIMA**

### **4.1 Ensino híbrido e sala de aula invertida nas aulas de filosofia da Unidade Escolar Marocas Lima**

Antes de adentrarmos nas discussões sobre o Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertidas, objetos de estudos precípuos do presente trabalho que pretendemos desenvolver na escola em que trabalhamos, consideramos ser de grande importância conhecermos melhor a Unidade Escolar Marocas Lima, local onde aplicamos a nossa intervenção didática. Assim poderemos ter uma melhor percepção acerca das condições da escola, para trabalharmos com as Metodologias Ativas de Aprendizagem dentro do Modelo Híbrido de Ensino e a Sala de Aula Invertida.

De acordo com informações colhidas no Projeto Político Pedagógico da escola, o município de Ilha Grande do Piauí possui 02 (duas) escolas pertencentes à rede Estadual de Ensino: A Unidade Escolar Marocas Limas e a Unidade Escolar Jonas Correia. Nesta última funciona o Ensino fundamental. Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PI, 2022), a Unidade Escolar Marocas Lima está inscrita no CNPJ sob o número 01.726.045/0001-00, com endereço na Praça Clodoaldo Furtado, nº 490, centro, Cidade de Ilha Grande (PI). É uma escola pública, que faz parte da 1ª Gerência Regional de Educação (1ª GRE), cuja sede se encontra em Parnaíba-PI. A escola oferece o Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos manhã, tarde e noite.

Consta ainda no Projeto Político Pedagógico que a Unidade Escolar Marocas Lima nasceu devido ao aumento do número de alunos no Ensino Fundamental do 2º ao 5º ano, tendo em vista que as duas escolas públicas estaduais existentes na cidade de Ilha Grande do Piauí não estavam em condições de receber a quantidade alunos que as procuravam. Dessa forma, por solicitação da população de Ilha Grande do Piauí, e da professora Maria da Conceição Mendes<sup>3</sup> ao então governador de Estado, Alberto Tavares Silva, foi construída a nova escola na cidade. A solicitação da população ilhagrandense e da professora Maria da Conceição Mendes foi atendida aos 10 dias do mês de novembro de 1972, quando começaram as atividades da nova escola, oferecendo o Ensino Fundamental da 1ª à 4ª séries nos turnos da manhã e tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da I à III etapa, com funcionamento no horário da noite (Piauí, 2022).

---

<sup>3</sup> Então diretora da Unidade Escolar Jonas correia.

Cumprir destacar que, visando a melhorar o conforto e segurança de seus alunos e funcionários ao longo dos anos, a Unidade Escolar Marocas Lima passou por várias mudanças em sua estrutura física, quais sejam: a construção do muro, fechamento do pátio, ampliação da cantina e as construções de uma biblioteca e de uma sala de informática. Já no ano de 1983, essa unidade escolar passou a oferecer também o Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e, em 1996, passou a ofertar o curso supletivo referente as referidas séries, com duas turmas de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> etapas (Piauí, 2022).

Porém, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (Piauí, 2022), em razão do aumento do número de alunos com Ensino Fundamental completo, bem como em face da falta de transporte para a cidade mais próxima (Parnaíba), a Unidade Escolar Marocas Lima passou a oferecer o Ensino Médio, primeiramente à noite, no ano de 2001, e depois à tarde, no ano de 2004. De acordo com o referido documento, no ano de 2013, a escola passou a funcionar somente com o ensino Médio Regular e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir do ano de 2023, a escola passou por outra mudança. Desta feita, a instituição de ensino passou a funcionar em Regime de Tempo Integral Parcial, apenas para as turmas 1<sup>a</sup> séries do Ensino Médio. As aulas para esse regime de ensino começam às 7h30 da manhã, até às 17h20. Já as turmas das 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio Regular seguiram nos turnos manhã e tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas VI e VII, que correspondem à 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, à noite. A escola possuía em 2023 um total de 597 (quinhentos e noventa e sete) alunos, distribuídos da seguinte forma: 07 (sete) turmas no turno manhã, 06 (seis) turmas no turno tarde, com alunos matriculados nas 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries respectivamente, e 04 (quatro) turmas no horário noturno, matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas Etapas VI e VII. Já neste ano de 2024, as 2<sup>a</sup> séries foram incluídas também no regime de tempo integral. A expectativa é que as 3<sup>a</sup> séries façam parte também do tempo integral no ano de 2024.

Consta no Projeto Político Pedagógico da escola que “as atividades pedagógicas são planejadas por meio de reuniões, encontros entre gestores, coordenadores e professores, e realizadas através de aulas presenciais, projetos, avaliações, preenchimento de fichas e diários, formação continuada, atividades extraclasse, dentre outras” (Piauí, 2022, local. 8).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, com o objetivo de atender a sua demanda educacional, a Unidade Escolar Marocas Lima dispõe da seguinte estrutura física:

uma área construída de 829,28m<sup>2</sup> e uma área coberta de 928,54 m<sup>2</sup>. Tal espaço é distribuído da seguinte maneira: 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala multimídia, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) sala dos professores, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) secretaria, 01 (um) pátio, 01 (uma) cantina, 01 (uma) despensa, 01 (uma) área arborizada e 01 (uma) biblioteca (Piauí, 2022, local. 8).

Em relação aos recursos tecnológicos, a escola possui 01 (um) aparelho de TV, geralmente utilizado pelos professores para exibição de vídeos para os alunos, 01 (uma) caixa de som, 02 (dois) aparelhos de data show. Além disso, o Governo do Estado disponibilizou *Chromebooks* para todos os professores da rede estadual no final de 2022, para que pudessem utilizá-los nas atividades pedagógicas. Essa estrutura é mínima, mas facilitará o trabalho com o Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida nas aulas de filosofia da escola.

É importante lembrarmos também que o ensino remoto foi adotado de forma improvisada pelas instituições de ensino de nosso país durante o período mais crítico da pandemia do novo Coronavírus, mais precisamente, nos anos de 2020 e 2021, incluindo, é claro, a escola em que trabalhamos. Isso evidenciou a necessidade de nossas escolas, e sobretudo de nós professores, estarmos mais preparados em relação a utilização das tecnologias digitais em nossas aulas, visando com isso a contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Grande parte dos professores não estavam habituados a utilizarem as ferramentas digitais em suas aulas. Isso, de certa forma, gerou incertezas quanto a continuidade das aulas e quanto ao êxito no processo de aprendizagem dos estudantes.

Por isso, os professores tiveram que repensar suas estratégias de ensino, bem como os mecanismos a serem aplicados no processo de aprendizagem dos estudantes. Como consequência, ainda que de forma tímida, as tecnologias digitais passaram a fazer parte do dia a dia das escolas e dos professores (Piauí, 2021). Mesmo assim, o ensino remoto evidenciou que a falta de preparo das escolas – e claro, de muitos professores – em lidar com as ferramentas digitais em sala de aula era latente, tendo em vista que tais ferramentas não faziam parte das práticas pedagógicas da maioria. Em nossa escola, por exemplo, tivemos que preparar apostilas com as atividades propostas e entregá-las aos alunos para que eles não ficassem desassistidos e ainda mais prejudicados em seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, foram criados grupos de *WhatsApp* em cada turma para um melhor acompanhamento dos estudantes em suas atividades escolares. No entanto, muitos dos nossos alunos não pegavam o material impresso e nem manifestavam interesse em entrar no aplicativo de mensagens, o que ocasionou uma evasão escolar bastante significativa, bem como incertezas no grupo docente quanto a eficácia do método do ensino remoto. Esses foram os principais problemas que enfrentamos na Unidade Escolar Marocas Lima durante a fase mais crítica da pandemia ao utilizarmos o ensino remoto como prática pedagógica.

Essa situação nos instigou a conhecermos e aprofundar os estudos sobre a emprego das tecnologias digitais e a utilização das Metodologias Ativas de aprendizagem em nossas aulas.

Essas alternativas se apresentaram como uma proposta interessante, a qual entendemos que podem contribuir bastante com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de filosofia da Unidade Escolar Marocas Lima, em Ilha Grande do Piauí. O pleno domínio delas teria sido muito útil no momento dos trabalhos remotos. Acreditamos que, ao adotarmos essa metodologia de ensino nas aulas de filosofia, os alunos passarão a ser protagonistas e autônomos em seu processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, serão mais ativos, interagindo com os demais colegas, participando de debates, discussões e resolução de problemas em atividades individuais ou coletivas, o que não vem ocorrendo em nossa escola desde a retomada das atividades presenciais.

Vale a pena ressaltar que, quando falamos em Metodologias Ativas de Aprendizagem, estamos nos referindo não somente a uma estratégia de ensino, mas a várias delas. Por isso, falamos no plural. O Ensino Híbrido constitui, portanto, apenas uma dessas estratégias das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Podemos citar, por exemplo, a aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Narrativas, jogos e Maker<sup>4</sup>, dentre tantas outras que existem e podem ser aplicadas de acordo com a realidade de cada instituição de ensino e conhecimentos do professor.

Há uma certa concordância entre muitos especialistas quando o assunto é as Metodologias Ativas de Aprendizagem aplicadas ao ensino: a ideia de que o Ensino Híbrido traz para os estudantes a possibilidade de promoção da autonomia e do protagonismo dos em seu processo de ensino e aprendizagem. Seguimos também nessa linha de pensamento, tendo em vista que, por meio do Ensino Híbrido, o aluno terá maior liberdade para realizar sozinho, de forma autônoma, as atividades extraclases proposta pelo docente, ainda que sob a orientação/tutoria de seu professor. Por exemplo, ele poderá buscar contato com espaços virtuais, visando a trazer o que aprendeu sozinho para o espaço físico da sala de aula. Assim, os estudantes podem interagir com os demais colegas em sala de aula e aprofundar os conhecimentos adquiridos, com a mediação do professor. É importante destacarmos também que, em todas as atividades em que os professores e os estudantes venham a trabalhar com a Metodologia Ativa do Ensino Híbrido, os alunos estarão envolvidos com atividades on-line, ou seja, via internet (Horn; Staker, 2015), e atividades realizadas em espaços físicos. De acordo com Christensen; Horn; Staker (2013, p. 7):

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do

---

<sup>4</sup> Como o nosso trabalho está pautado no Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida, para maiores informações sobre essas estratégias, cf. MORAN, José M. **Metodologias Ativas de Bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Brasil, 2019.

estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

É importante também frisar que, em 2021, visando a um retorno presencial das aulas de uma forma mais segura possível, em razão ainda dos riscos de contaminação da pandemia do novo Coronavírus, o Governo Estado do Piauí editou um documento denominado *Educação Híbrida: Primeiro Guia de Possibilidades para as Atividades Pedagógicas Flexíveis* (Piauí, 2021), para que as escolas do estado adotassem o modelo de Ensino Híbrido que mais se encaixasse a sua realidade. Porém, como não era um documento impositivo às escolas, mas de caráter meramente sugestivo (e que, portanto, deveria ser aplicado de acordo com a realidade de cada escola do estado), a sugestão não foi adotada na escola em trabalhamos, a Unidade Escolar Marocas Lima. Isso nos incita ainda mais a colocarmos em prática essa abordagem metodológica em nossas aulas de filosofia, tendo em vista ser uma metodologia de ensino nova para os nossos alunos, o que gera expectativa sobre obtermos sucesso na utilização do ensino Híbrido.

Portanto, defendemos a importância do modelo Ensino Híbrido em nossas aulas de filosofia na Unidade Escolar Marocas Lima por entendermos que isso contribuirá positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entendemos, igualmente, dentro da mesma linha de pensamento de Christensen; Horn; Staker (2013), que, por meio dessa abordagem metodológica, nossas aulas serão contempladas com uma maior flexibilidade e possibilidades de tempo, lugar e espaços para a realização das atividades propostas aos estudantes. Flexibilidade no sentido de que o aluno, sem o controle de seu professor, poderá se adaptar ao seu próprio ritmo de estudo. Tempo, no sentido de o estudante escolher o melhor momento para realizar as suas tarefas escolares. E lugar, no sentido de o aluno poder realizar as suas atividades em qualquer espaço físico, seja na escola, em casa, numa biblioteca ou em outro local, enfim, poder cumprir com os seus compromissos escolares. O estudante passará a ter mais autonomia em seu processo de construção de seu conhecimento.

Com isso, professores e estudantes podem aprender e ensinar de várias maneiras, em tempos e espaços diferentes. O ponto principal é: a menos que um programa educacional inclua o ensino on-line com pelo menos algum elemento de controle por parte do estudante em termos de tempo, lugar, caminho e/ou ritmo, ele não é ensino híbrido (Horn; Staker, 2015, p. 35). Além de o ensino híbrido possibilitar que o aprendizado e o ensino ocorram de forma mais flexível, acreditamos que ele pode acontecer de forma personalizada, humana e colaborativa. O aluno pode ser acompanhado tanto coletivamente como de forma individualizada, principalmente

aquele que apresentar uma maior dificuldade de compreensão dos conteúdos, possibilitando ainda a combinação de vários espaços e tempos para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, entendemos que ao adotarmos o Ensino Híbrido como metodologia de ensino na Unidade Escolar Marocas Lima em nossas aulas, com o subsídio das tecnologias digitais disponíveis aos nossos alunos, será possível que eles desenvolvam um aprendizado mais autônomo, protagonista e eficiente. De acordo com Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015), “híbrido” significa misturado, mesclado, *blended*. Para esses autores, a educação sempre foi híbrida, pois sempre houve a combinação de vários espaços, atividades, metodologias e públicos. “Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais” (Moran, 2015, p.16). Segundo esses autores, isso ficou mais evidente em razão da mobilidade e conectividade. Tanto podemos ensinar como aprender de várias maneiras, em momentos distintos e em vários locais. Essa mistura entre a sala de aula e mundo virtual é essencial para conectarmos a escola com o mundo e, por conseguinte, trazer o mundo para o ambiente da escola (Moran, 2015). Isso sem dúvida alguma possibilitará um aprendizado autônomo de nossos estudantes, bem como lhes proporcionará o protagonismo estudantil, conforme pretendem as Metodologias Ativas de Aprendizagem.

A Metodologia Ativa do Ensino Híbrido pode ser muito proveitosa em nossas aulas. Ela irá facultar aos alunos um aprendizado mais autônomo e livre, algo tão necessário a quem estuda filosofia e que, por conseguinte, pode trazer o protagonismo do estudante como consequência na construção de seu conhecimento, sem que para isso dependa exclusivamente de informações repassadas pelo seu professor por meio de aulas expositivas.

Ao propor trabalhar com a proposta do Ensino Híbrido, pretendemos utilizar as ferramentas digitais disponíveis na escola e as ferramentas que os estudantes já possuem, para um melhor aprendizado e engajamento deles. Porém, vale destacar que temos plena consciência de nosso contexto educacional. Ali, tudo tem seus limites e possibilidades, e é sabido que nem todos os estudantes dispõem de acesso à internet, de um computador, ou mesmo de um aparelho celular, por causa das desigualdades sociais existentes em nosso país. Porém, “Apesar das desigualdades sociais, econômicas, tecnológicas e educacionais, percebemos um movimento crescente de projetos pedagógicos e estratégias ativas de aprendizagem” (Piauí, 2021, p. 7). Diante disso, faz-se necessário investigarmos caminhos e possibilidades que venham abranger os alunos no processo de ensino e aprendizagem mediante o modelo de Ensino Híbrido. Entendemos que, embora uma determinada escola tenha suas dificuldades estruturais e

tecnológicas, esse não é o caso da escola em que trabalhamos. Mesmo assim, defendemos a ideia de que é possível implantar o Ensino Híbrido em todas as escolas, sejam as mais estruturadas ou mais carentes do ponto de vista tecnológico. Isso já é defendido por aqueles que estudam essa temática:

Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os estudantes ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples – como o celular, por exemplo – e buscando o apoio de espaços mais conectados da cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos gere muitas possibilidades de integrar atividades presenciais e on-line, muitos professores conseguem realizá-las de forma estimulante com recursos tecnológicos mínimos (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 36)

É preciso que nós professores compreendamos bem o nosso papel nesse formato de ensino. Enquanto docentes, não deixaremos de ter uma função de importância ao trabalhar em nossas aulas com a proposta de Ensino Híbrido. Ao contrário, o que muda com essa proposta de ensino é o nosso papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O professor que utiliza o Ensino Híbrido em suas práticas de ensino tem, como uma de suas incumbências, tutorear, cuidar, orientar os seus alunos nas atividades pedagógicas, e não mais, tão somente, transmitir informações por meio de aulas expositivas. É importante destacarmos também que as atividades realizadas por meio do Ensino Híbrido não estão mais limitadas ao ambiente físico da sala de aula, pois essa Metodologia Ativa de Aprendizagem é uma modalidade de ensino na qual desenvolvemos atividades on-line e atividades presenciais, e ela tem como objetivo “[...] construir uma prática pedagógica inovadora e que potencialize o aprendizado dos alunos por meio de tecnologias digitais” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 75).

Isso está em consonância com o que disciplina a 5ª competência geral da BNCC, que versa sobre a cultura digital, a qual entendemos ser essencial para nossos alunos, tendo em vista estarmos em um mundo cada vez mais digital e conectado. Entendemos que, se houver uma participação efetiva dos professores, e sobretudo, um engajamento por parte dos alunos, vistos pelas Metodologias Ativas de Aprendizagem como os atores principais dentro do contexto educacional, o Ensino Híbrido possibilitará que os alunos assumam na prática o papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante destacarmos que “[...] a proposta de uma Educação Híbrida, ao almejar o protagonismo dos estudantes, possibilita avanços no desenvolvimento de competências gerais, como o pensamento crítico, a argumentação, a criatividade, entre outras (Piauí, 2021, p. 7), características essas que são elementos essenciais ao estudante de filosofia. Portanto, mediante a utilização do Ensino Híbrido, entendemos que os alunos serão mais ativos e participativos na realização das atividades propostas, à medida que eles terão mais autonomia para, sozinhos, sem a intervenção

docente, fazerem suas pesquisas em bibliotecas, sites e plataformas de ensino sobre os conteúdos trabalhados pelo professor. Assim, os estudantes adquirirão conhecimentos de forma autônoma, e trarão esses conhecimentos para os momentos da sala de aula, para ampliação e socialização com os demais alunos nas atividades propostas pelo professor.

Compreende-se, portanto, que o Ensino Híbrido é uma modalidade de ensino que possibilita ao aluno uma maior capacidade de desenvolver uma postura crítica e ativa no seu processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, o ensino híbrido uma realidade presente em nossas vidas, que de certa forma é inevitável. Ademais, é perceptível que “o acesso e a utilização das ferramentas digitais estão cada vez mais simples, e isso é importante” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 78), o que facilita tanto para professores como para os alunos trabalharem com o ensino híbrido. Porém, é preciso compreender que, quando um docente escolhe trabalhar em suas aulas utilizando o Ensino Híbrido, ele tem necessariamente que, além de demonstrar conhecimento, fazer testes, escolher, bem como validar as ferramentas digitais (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Além dos conhecimentos necessários sobre as tecnologias digitais que o professor deve ter para que ele possa trabalhar melhor com o modelo de Ensino Híbrido durante as suas aulas, é importante também destacar que: “Inovar exige disposição. Essa é a principal habilidade que um professor precisa ter para usar a tecnologia de forma pedagogicamente intencional em um modelo híbrido” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 79). Ensino Híbrido, portanto, é um programa de ensino que procura mesclar atividades presenciais com atividades on-line. Daí o significado do termo em inglês, *blended*, misturado. De acordo com José Moran (2015), a educação sempre foi misturada. Misturada no sentido de mesclar tempo, lugar e espaço.

#### **4.2 Possibilidades de trabalhar com o Ensino Híbrido e a questão da Sala de Aula Invertida**

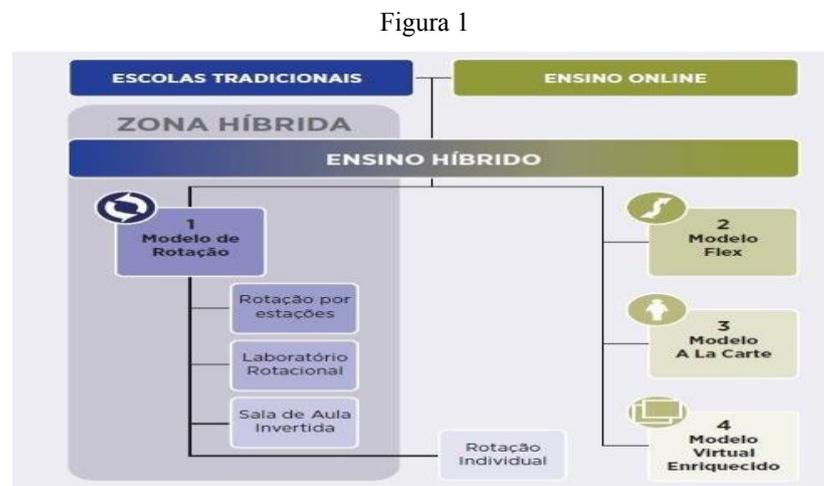
Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27), referências no assunto, o Ensino Híbrido segue os seguintes modelos:

O modelo de Rotação: é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria, os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino *on-line*. Ainda segundo esses autores, o modelo de Rotação é subdividido em quatro submodelos, quais sejam: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual. O modelo de Rotação por Estações – ou o que alguns chamam de Rotação de Turmas ou Rotação em classe – é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula. O modelo de Laboratório Rotacional é aquele no qual

a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado por ensino *online*. O modelo de Sala de Aula Invertida é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições *online*.

De acordo com os referidos autores, temos ainda o modelo de rotação individual, o modelo flex, o modelo A La Carte e o modelo virtual enriquecido<sup>5</sup>. Reconhecemos a grande importância de cada modelo de Ensino Híbrido que os autores nos apresentam. Nossa intenção, no entanto, é desenvolver a discussão sobre a Sala de Aula invertida, tendo em vista ser este o modelo que será objeto de estudo de nosso trabalho.

A figura a figura 1 ilustra muito bem como fica dividida a sala de aula dentro da proposta do modelo de Ensino Híbrido:



Fonte: Christensen, Horn e Staker (2013).

A Sala de Aula Invertida é vista por muitos especialistas do Ensino Híbrido como uma das estratégias mais viáveis de ser adotada nas instituições de ensino. A escola ou professor pode adotar a Sala de Aula Invertida durante as suas aulas e combiná-la com outros modelos de ensino Híbrido ou, caso seja a sua intenção, pode também trabalhar com outro modelo. Tudo depende do professor e da realidade de cada escola. Em relação à Unidade Escolar Marocas Lima, estendemos ser possível adotarmos em nossas aulas de filosofia qualquer um dos modelos de Ensino Híbrido. Optamos, por acreditar ser algo mais de acordo com a nossa realidade, por

<sup>5</sup> Como nosso trabalho está pautado no Ensino Híbrido voltado para a Sala de Aula Invertida, não vamos nos debruçar sobre os demais modelos. Para maiores informações sobre os outros modelos de ensino híbrido, cf. Horn, M. B; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

trabalhar em nossa escola com a Sala de Aula Invertida. Passemos, então a falar minuciosamente a partir de agora dessa estratégia.

\*\*\*

A Sala de Aula Invertida surgiu mediante a dificuldade que os professores de química, Jonathan Bergmann e Aaron Sams tiveram ao ensinarem em uma escola da zona rural. Eles tinham que passar os conteúdos de suas aulas aos alunos faltosos e não sabiam como fazer isso. As faltas de muitos desses alunos eram em razão de atividades esportivas desempenhadas por eles e de outras atividades. Segundo os autores, houve uma mudança significativa em relação a isso ao lerem uma revista sobre tecnologia, na qual constava um artigo sobre um *software* que gravava apresentações de *slides* em *PowerPoint*, voz e anotações, e convertia a gravação em arquivo de vídeo, que podia ser distribuído de forma *on-line*. Então, os professores perceberam que o programa poderia evitar que os alunos faltosos fossem prejudicados em seu processo de aprendizagem dos conteúdos. Seguindo esta ideia, em 2007 os dois professores começaram a gravar as suas aulas ao vivo, usando o *software* de captura de tela.

Os autores postavam suas aulas *on-line* e os alunos as acessavam. Os resultados dessa experiência surpreenderam os professores, pois os alunos conseguiam aprender o que haviam perdido em face de suas ausências às aulas presenciais, além de gostarem das aulas gravadas. Já os alunos que frequentavam as aulas e tinham acesso às atividades ao vivo passaram a assistir também aos vídeos gravados. Bergmann e Sams afirmam terem ficados satisfeitos em razão de não perderem muito tempo após o horário escolar, durante as refeições, ou no planejamento de suas aulas, auxiliando as crianças a recuperarem o conteúdo perdido (Bergmann; Sams, 2021).

Segundo Bergmann e Sams, apesar de muito tempo de prática de ensino, eles sempre se consideraram frustrados com a incapacidade de seus alunos em traduzir o conteúdo de suas aulas em conhecimentos úteis, que lhes dessem, portanto, as condições necessárias de fazerem as atividades de casa. Segundo Aaron, o momento em que os estudantes necessitavam de sua presença era quando paravam e precisavam de ajuda individual. Os estudantes não precisavam dele, falando e passando informações. Os alunos poderiam receber os conteúdos sozinhos

Então eles tiveram a ideia gravar as suas aulas para que os alunos as assistissem como atividade de casa e o tempo da aula seria utilizado para auxiliar os alunos em conceitos que não haviam compreendido. Surgiu assim a Sala de Aula Invertida. Os professores perceberam que o desempenho dos alunos após assistirem aos vídeos disponibilizados melhorou, porque ao chegarem em sala de aula para realizarem as atividades propostas por eles, os estudantes já

vinham de posse de um conhecimento prévio do assunto. O tempo da sala de aula era reservado para aprofundamento dos conteúdos, socialização com os demais colegas nas atividades e orientação por parte dos professores. Os professores então perceberam que, através da utilização da estratégia Sala de Aula Invertida, poderiam fazer um acompanhamento personalizado dos alunos, principalmente dos que apresentavam um grau maior de dificuldades no aprendizado. Isso se caracterizou como uma das grandes vantagens proporcionadas pela Sala de Aula Invertida.

Conforme já mencionamos no presente trabalho, o modelo de Ensino Híbrido tem a Sala de Aula Invertida como uma de suas estratégias metodológicas (Camargo; Daros, 2018). Assim, a Sala de Aula Invertida funciona de forma diferente do modelo tradicional de ensino praticado há anos em nossas escolas. No modelo tradicional, o aluno assiste à aula expositiva do professor, o que torna os alunos ouvintes e passivos durante as aulas. Os alunos copiam textos do quadro e levam as atividades para fazer em casa (dever de casa), para depois serem corrigidas em sala de aula. Já no ensino através da Sala de Aula Invertida, o aluno tem o contato com o conteúdo de forma prévia, ou seja, por meio de pesquisas que ele faz, seja na internet ou em bibliotecas. O aluno chega mais preparado e traz para o ambiente da sala de aula esses conhecimentos, para que possam ser socializados com a turma nas atividades propostas pelo professor. “Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é feito em casa, o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann; Sams, 2021, p. 11).

Percebe-se, portanto, que a Sala de Aula Invertida propõe o acesso antecipado ao conteúdo por parte do aluno como um de seus benefícios. Isso faz com que ele possa ler e reler os textos indicados pelo professor ou assistir a um vídeo quantas vezes achar necessário. Assim, ele pode vir para a sala de aula mais preparado para realização das atividades propostas. Já na sala de aula, a ideia é que tanto o espaço como o tempo sejam utilizados pelo aluno de forma mais produtiva, em debates, discussões, resolução de problemas, etc., ou para o aprofundamento dos conhecimentos mediante a orientação do professor.

Na sala de aula invertida típica, por exemplo, os estudantes usam dispositivos conectados após a escola – geralmente de casa – para assistir a vídeos pedagógicos assíncronos e completar questões. Na escola, eles praticam e aplicam o que aprenderam com um professor presencial. Esse modelo não define o desempenho de uma maneira nova, como simplicidade e conveniência. Na verdade, ele utiliza o ensino on-line como inovação sustentada para ajudar a sala de aula tradicional a desempenhar sua antiga função ainda melhor (Horn; Staker, 2021, p. 73).

Com a aplicação da Sala de Aula Invertida, entendemos que o professor passa a ter um papel diferente do que vem exercendo há anos em sala de aula por meio do ensino tradicional.

O professor deixa de ser aquela pessoa que está responsável pela transmissão de informações e/ou conhecimentos para os seus alunos, por meio de aulas expositivas, e passa a ter um novo papel em relação aos seus alunos. Com isso, os docentes deixam de ser transmissores de conteúdos e adotam uma postura de tutor, orientando os seus alunos. A Sala de Aula Invertida faz assim com que as aulas estejam centralizadas no estudante, e não mais na figura do professor. Nessa estratégia de ensino, o estudante assume a responsabilidade de ler antecipadamente algum texto indicado pelo professor, ou assistir a um vídeo, e então, caso seja necessário, se dirigir ao professor para fazer as perguntas adequadas e necessárias a uma melhor compreensão ou aprofundamento do conteúdo estudado.

Ao trabalhar com a Sala de Aula Invertida nas aulas de filosofia, o papel do professor passa a ser o de dar assistência ao aluno no que ele precisar saber, sobretudo no que diz respeito a uma melhor compreensão dos conteúdos estudados. Não cabe mais ao professor, nesse modelo, tão somente transmitir conhecimento e informações aos seus alunos, conforme acontece nas aulas expositivas em nossas escolas. O aluno passa então a ter um papel principal na construção de seu conhecimento. Isso faz com que ele passe a ser protagonista em seu processo de ensino e aprendizagem, elementos esses que entendemos serem de grande importância ao estudante de filosofia.

A figura 2 ilustra como ficaria dividido o tempo gasto na sala de aula tradicional, em comparação com a sua divisão na da Sala de Aula Invertida.

Figura 2

Sala de aula tradicional		Sala de Aula invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasse do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o assunto	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20-35 minutos		

Fonte: Bergman; Samms (2021)

\*\*\*

Apesar de os tempos atuais serem de alunos mais conectados à rede mundial de computadores e que, portanto, manejam bem as tecnologias digitais disponíveis, percebemos que ainda há muita resistência por parte de muitos professores e gestores escolares em relação à utilização das tecnologias digitais na sala de aula. No entanto, entendemos que essas

ferramentas são essenciais uma educação mais produtiva, no sentido de maiores possibilidades na aquisição de conhecimentos, bem como para a implantação da Sala de Aula Invertida. A inversão da sala de aula possibilita ao professor trabalhar de forma personalizada com os seus alunos, acompanhando-os de forma individualizada, o que de certa forma contribui para que os docentes identifiquem os eventuais problemas no que concerne ao aprendizado por parte dos alunos. Dessa forma, ele consegue colaborar para esse aprendizado, apresentando as soluções necessárias para que esses estudantes com dificuldades não fiquem prejudicados em seu processo de ensino e aprendizagem. Ao invertermos a sala de aula, contribuimos para o aprendizado daqueles estudantes que apresentam problemas na construção de seu conhecimento. Por exemplo, um estudante pode assistir a um vídeo quantas vezes quiser, passando e voltando com a explicação. Outro fator de extrema importância que acontece ao fazermos a inversão da sala de aula é que os alunos ganham mais atenção do professor nas tarefas realizadas em sala de aula, fazendo com que haja uma maior interação entre os alunos e o docente (Moran, 2019).

Compreendemos que a adoção da Sala de Aula Invertida poderá proporcionar aos estudantes uma participação mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na construção de seu conhecimento. Seguindo esse modelo didático-pedagógico, os estudantes têm mais liberdade e mais autonomia para construir os seus conhecimentos por conta própria. Assim, eles não ficam dependendo única e exclusivamente da transmissão de informações do professor para aprenderem. Os alunos são levados a desenvolver essa autonomia na construção de seus próprios conhecimentos. Além de seguirem por uma diversidade de possibilidades, eles podem recorrer à internet, que dispõe de uma gama enorme conteúdos e vídeos, e que vêm aumentando cada vez mais. Todo esse material disponível na rede mundial de computadores pode ser usado pelo professor em uma Sala de Aula Invertida. Assim, entendemos que, utilizando da metodologia da Sala de Aula Invertida durante as aulas de filosofia na Unidade Escolar Marocas Lima, o aprendizado poderá acontecer de uma forma que seja muito mais interessante, que venha provocar os alunos ao exercício da reflexão filosófica.

Percebemos que um dos grandes problemas do processo de ensino e aprendizagem de nossas escolas está relacionado ao fato de haver pouca interação entre o aluno e o professor na sala de aula, e entre os próprios estudantes. Um ensino de qualidade passa também pela interação social entre alunos e seus colegas de turma, bem como com o seu professor durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa falta de interação, por sua vez, termina refletindo na dificuldade de aprendizado dos estudantes. Eles ficam entregues ao controle do

professor, o qual passa quase toda a aula falando, expondo o conteúdo aos estudantes, que por sua vez, quase não têm o seu momento de se posicionar, participando de modo pouco ativo durante as aulas. Dessa forma, não tem como o professor fazer um acompanhamento individual, personalizado dos alunos, para que assim possa perceber quem está em um nível mais avançado de aprendizado e quem está precisando de uma maior atenção, em razão apresentar dificuldades em seu processo de aprendizagem. A Sala de Aula Invertida permite como uma de suas vantagens justamente essa interação entre professores e alunos. Através da Sala de Aula Invertida, o professor pode realizar diversas atividades, dividindo a turma em vários grupos e passando a utilizar o tempo de suas aulas mais orientando os alunos do que expondo conteúdos. Isso contribui também para um acompanhamento individualizado dos estudantes.

Entendemos que o modelo de Sala de Aula Invertida traz ainda como vantagem a mudança de postura do professor. Ele agora figura como esclarecedor de dúvidas dos estudantes, os quais se ajudam mutuamente, interagindo, ensinando e aprendendo uns com os outros. Por meio da Sala de Aula Invertida, os alunos colaboram uns com os outros, desenvolvem atividades em conjunto e aprendem de forma coletiva (Bergmann; Sams, 2021) e não ficam na dependência exclusiva do auxílio do professor para obterem informações e/ou conhecimentos. Assim, os próprios estudantes são os responsáveis pela construção de seu conhecimento.

### **4.3 A Unidade Escolar Marocas Lima e a relação com as Metodologias Ativas de Aprendizagem**

Apesar de entendermos que a Unidade Escolar Marocas Lima possui um grande potencial para trabalharmos com Metodologias Ativas de aprendizagem, a sua única experiência sobre essa metodologia de ensino ocorreu no ano de 2021, durante nossas aulas de filosofia e sociologia, quando três professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) apresentaram à escola um projeto de extensão universitária, referente às Metodologias Ativas de Aprendizagem, porém, sem a utilização de recursos digitais. A escola então aprovou a proposta apresentada pelos professores. Ela foi aplicada no mês de novembro de 2021, já quando estávamos aos poucos retornando às atividades de forma presencial (algumas turmas estavam revezando os seus alunos nos dias de aula, visando a evitar aglomerações em razão do novo Coronavírus). O projeto foi aplicado por três acadêmicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) durante as aulas de Filosofia e Sociologia na turma da 1ª série “A” do Ensino

Médio regular no turno tarde. O projeto contou também com a nossa aprovação e acompanhamento durante toda a sua aplicação, tendo em vista que éramos o professor titular da turma. Além de nosso acompanhamento, o projeto contou também com a supervisão dos professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), responsáveis pelo projeto.

Esse contato com as Metodologias Ativas de Aprendizagem possibilitou uma participação mais efetiva dos alunos nas aulas de filosofia e sociologia. Durante o acompanhamento da aplicação do projeto, percebemos uma maior participação e interação deles nas atividades propostas durante todo o processo. Os alunos levaram para casa os textos entregues pelas acadêmicas com a instrução de como deveriam estudar e responder às questões contidas nos textos. Os estudantes então voltavam nas aulas seguintes com as atividades respondidas de forma individual ou em grupos. Em seguida, as acadêmicas dividiram a sala em grupos de 04 alunos, colocando-os em círculos, e propuseram os debates e discussões sobre o conteúdo abordado no texto. Os encontros foram bem interessantes, pois alguns alunos superaram a timidez e participaram das aulas expondo seus pontos de vistas e fazendo questionamentos com auxílio das acadêmicas como mediadoras.

Mediante a aplicação do projeto, percebemos que os alunos passaram a ser mais ativos durante as aulas de filosofia e sociologia, passando então a serem mais interativos, participando de debates, discussões, expondo os seus pontos de vistas acerca dos conteúdos estudados. Quando eles tinham alguma dificuldade na compreensão do conteúdo, as acadêmicas os orientavam, fazendo, assim, o papel de mediadoras, conforme pressupõem as Metodologias Ativas de Aprendizagem. É claro que os alunos estavam voltando de um isolamento social provocado pela pandemia, e não é possível afirmar de forma contundente que essa participação mais efetiva foi tão somente por causa da aplicação do projeto. Por isso, propomos uma análise específica sobre a eficácia das Metodologias Ativas de Aprendizagem em nossas aulas de filosofia como um de nossos objetivos.

Essa experiência com as Metodologias Ativas de Aprendizagem nos fez acreditar que é possível tornar nossas aulas de filosofia bem mais atraentes aos alunos de nossa escola, o que nos permite afirmar que os resultados dessa experiência foram positivos no que concerne ao ensino e aprendizagem dos alunos. Percebemos que a autonomia e o protagonismo fizeram parte da vida dos estudantes durante a aplicação do projeto. Por isso, esse contato que tivemos com as Metodologias Ativas de Aprendizagem nos fez refletir sobre nossa prática de ensino, e nos fez estudar com mais profundidade essas metodologias para aplicarmos em nossas aulas,

tendo em vista os bons resultados alcançados pelas acadêmicas durante a aplicabilidade do projeto.

A partir disso, procuramos a equipe gestora da escola e dissemos que pretendíamos adotar as Metodologias Ativas de Aprendizagem em nossas aulas de filosofia. A equipe gestora apoiou a nossa proposta. Com esse apoio, procuramos nos aprofundar ainda mais no assunto das Metodologias Ativas de Aprendizagem e nos interessamos pelo modelo do Ensino Híbrido, percebendo a Sala de Aula Invertida como a estratégia mais interessante para o nosso propósito. Decidimos então, após várias pesquisas e estudos, trabalhar essa metodologia de ensino em nossas aulas de filosofia, com a pretensão de aplicarmos no primeiro semestre de 2023.

Ao lermos cuidadosamente o Projeto Político Pedagógico da escola, constatamos que o documento não aborda em nenhuma parte a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem em sala de aula. Porém, cabe destacarmos que o documento ainda está em construção. Apesar disso, encontramos elementos importantes no Projeto Político Pedagógico da escola que podem ser aprimorados pelos docentes e pela equipe gestora, de modo que tornem possível um trabalho voltado para essas metodologias de ensino. O documento fala, por exemplo, que uma de suas pretensões consiste em ser uma escola referência e com a possibilidade de trabalharmos com novas metodologias de ensino. Ao nosso entender, isso nos dá a abertura necessária para inserirmos no documento a proposta da escola trabalhar com as Metodologias Ativas de aprendizagem.

Ser uma Escola de referência a nível local, estadual e nacional por suas ações, pelo sucesso acadêmico e profissional dos seus alunos impulsionando-os para uma aprendizagem efetiva e significativa em um espaço de inovação e novas metodologias, com práticas flexíveis e criativas que lhes permitam desenvolver uma visão global de empatia e progresso, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias (Piauí, 2022, localização 9).

Ainda de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a escola objetiva dinamizar o processo ensino-aprendizagem considerando o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem (Piauí, 2022). Isso está em consonância com os nossos objetivos ao utilizarmos as Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino de filosofia. Sabemos que tais metodologias não são algo novo na educação, e que muitas discussões têm sido feitas por muitos teóricos sobre essa temática. No entanto, durante esse período de cinco anos que lecionamos na Unidade Escolar Marocas Lima, nunca tratamos em nossas reuniões pedagógicas sobre a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem na escola. Temos a pretensão de contribuirmos com a escola no que tange a inserir as Metodologias Ativas de Aprendizagem em seu Projeto Político Pedagógico, pois ela possui uma estrutura física e tecnológica adequada para tal tipo de trabalho, bem como um corpo docente capacitado para isso.

Em um mundo cada vez mais conectado, entendemos que escola não pode ignorar a importância das ferramentas digitais e das Metodologias Ativas de Aprendizagem em sala de aula. Por meio da Sala de Aula Invertida, pretendemos que haja um maior interesse dos alunos pela filosofia. Por isso, defendemos a ideia da utilização de novas práticas pedagógicas, que provoquem o engajamento dos alunos e os coloquem como sujeitos ativos e protagonistas no processo de construção de seus conhecimentos. A Sala de Aula Invertida apresenta-se como uma proposta que visa a proporcionar um novo tipo de experiência, a qual, se bem aproveitada, poderá ocasionar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que, com a estratégia da Sala de Aula Invertida, os alunos da Unidade Escola Marocas Lima poderão ter um maior interesse para estudar filosofia. Isso pode ocorrer porque essa estratégia de ensino torna as aulas mais dinâmicas e interessante para os alunos. Além disso, por meio dessa estratégia de ensino, os alunos desenvolverão a sua autonomia e poderão ocupar o tempo livre da sala aula para realizarem os seus estudos por meio de pesquisas e leituras. Já nos momentos presenciais em sala de aula, o tempo pode ser melhor aproveitado para as discussões, realização de seminários, debates, atividades em grupos ou individuais. Assim, acreditamos num aumento não só do interesse dos alunos pela filosofia, mas também facultará a possibilidade de um aprendizado eficaz dos estudantes, atingindo assim a autonomia e o protagonismo estudantil. A Sala de Aula Invertida apresenta-se como uma boa alternativa para possibilitar tudo isso.

Ao nosso entender, as Metodologias Ativas de Aprendizagem e a filosofia têm em comum o pressuposto de contribuir para a autonomia e o protagonismo do estudante em seu processo de ensino e aprendizagem, por possibilitarem ao aluno um aprendizado que o leve a pensar por si mesmo e a construir seu próprio conhecimento. Entendemos que um ensino que não possibilite ao estudante pensar por si mesmo não atende às expectativas dessas metodologias, muito menos às expectativas do ensino de filosofia. Postulamos a ideia de que o estudante tem que ter condições de elaborar suas próprias ideias e conceitos e acreditamos que, mediante o contato com a filosofia, ele possa desenvolver essa potencialidade.

O ensino de filosofia deve instigar os alunos a pensarem por si mesmos, sem o moldarmos a nossa própria maneira de pensar os conceitos filosóficos. Por isso, entendemos que há uma relação muito forte entre o ensino de filosofia e as Metodologias Ativas de Aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à autonomia do estudante. No caso do ensino da filosofia, os estudantes são convidados a pensarem por si mesmos (Gallo; Cornelli; Danelon, 2003). Essa característica também pode ser vista nas Metodologias Ativas de Aprendizagem,

principalmente na utilização da Sala de Aula Invertida. Ao trabalharmos com essa estratégia, pensamos que o estudante virá para a sala de aula com um conhecimento prévio dos conteúdos. Em sala de aula, caberá a nós professores contribuirmos para que os estudantes, de posse desses conhecimentos, possam aprofundá-los e desenvolver um pensamento cada vez mais crítico, reflexivo e autônomo. O nosso papel enquanto professores de filosofia vai muito além de transmitir ideias, conceitos ou conteúdos aos estudantes.

[...] em outras palavras, não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos (Carvalho; Cornelli, 2013, p.78).

Nessa perspectiva, compreende-se que o ensino de filosofia deve possibilitar ao estudante o desenvolvimento de um pensamento próprio, bem como lidar cada vez mais com os problemas inerentes à natureza filosófica. Dessa forma, à medida que o estudante vai estudando os textos de filosofia, ele vai, por conseguinte, refletindo e, sobretudo, criando ou fabricando os seus próprios conceitos. Por isso, as aulas de filosofia podem ser tratadas pelo professor como uma oficina de conceitos, na qual se possibilite o exercício do pensamento filosófico. Por essa razão, entendemos haver essa relação entre as Metodologias Ativas de Aprendizagem e o ensino de filosofia. Ambas possibilitam ao aluno uma maneira específica de refletir, problematizar, questionar, e principalmente, criar os seus próprios conceitos. Destacamos que essa relação entre as Metodologias Ativas de aprendizagem e o ensino de filosofia se estreitam ainda mais quando o assunto é o pensamento, em face de ambas convidarem o aluno a pensar, sobretudo, a filosofia (Carvalho; Cornelli, 2013).

#### **4.4 Uma possibilidade de sequência didática de Sala de aula invertida para o ensino de filosofia: utilização possível na Unidade Escolar Marocas Lima**

Pensando em todas as questões expostas até agora, acreditamos que o desenvolvimento de uma sequência didática pautada pelo uso do Ensino Híbrido na nossa escola constituísse um Produto Educacional digno de uma pesquisa em um Mestrado Profissional de Filosofia. Nesse sentido, o modelo de Metodologia Ativa que escolhemos trabalhar com os estudantes foi o do Ensino Híbrido, tendo como estratégia a Sala de Aula Invertida. A proposta de sequência didática que pretendemos defender foi estruturada e desenvolvida na turma em 5 momentos, sendo 3 momentos presenciais e 2 *on-line*. Nesses momentos, apresentamos o passo a passo das

atividades a serem desenvolvidas com os alunos, tanto no espaço físico da sala de aula durante os momentos presenciais (aulas presenciais), como nos momentos *on-line*. O desenvolvimento de cada etapa dos 5 momentos da sequência didática será apresentado no decorrer deste tópico. A nossa pretensão ao propor a aplicabilidade de nossa sequência didática é a de que os alunos possam atingir a autonomia e o protagonismo no processo de construção de seu conhecimento. Isso possibilitará também o seu crescimento pessoal.

Por meio de cada momento da sequência didática que propomos desenvolver com os estudantes, pretendemos também que eles possam ter a capacidade de utilizarem em diversas situações de suas vidas os conhecimentos adquiridos, no entanto, sem o auxílio do professor. Acreditamos que essa autonomia do estudante será alcançada à medida que professores e alunos assumam as suas responsabilidades a partir dos conteúdos estudados, para que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos de forma autônoma.

As atividades realizadas nos momentos *on-line* foram pensadas para serem desenvolvidas mediante pesquisas que os alunos realizarão em *sites* e, principalmente, assistindo a vídeos pré-selecionados do *YouTube*. Posteriormente, os alunos devem trazer o que foi pesquisado para os momentos presenciais, visando a ampliar esses conhecimentos em sala de aula, bem como a compreensão e o aprofundamento daquilo que não ficou compreendido em suas pesquisas (Bergmann; Sams, 2021). Isso está em conformidade com o que pressupõe a Sala de Aula Invertida, pois:

[...] nesse modelo, o/a estudante estuda previamente em casa ou em outro local com acesso a internet, as atividades propostas. Com isso, o/a docente consegue analisar as maiores dificuldades dos/das estudantes e, nos momentos em sala de aula, retornar eventuais dificuldades e aprofundar o conteúdo (CIEB, 2021, p.11).

Durante a aplicação da sequência didática, o professor e os alunos estão autorizados a utilizar também as redes sociais ou aplicativos de mensagens para se comunicarem em relação às atividades propostas e para dirimir as dúvidas que surgirem. Portanto, as aulas serão norteadas pelos encontros presenciais, seguindo a carga horária normal da disciplina, e por atividades realizadas *on-line*. Com isso, os alunos utilizarão outros espaços e tempo, com o auxílio das ferramentas digitais, ampliando assim o tempo de estudo da disciplina de filosofia. Ademais, será disponibilizado material de apoio para os estudantes no grupo de *WhatsApp*, visando a alcançar sobretudo os alunos que eventualmente faltarem os momentos presenciais durante a aplicação da sequência didática.

Ao trabalharmos com a Sala de Aula Invertida, os alunos são os responsáveis pelo controle do tempo de estudo e têm autonomia para utilizarem outros espaços, além da sala de

aula, e podem utilizar também as ferramentas digitais disponíveis. A nossa proposta de produto educacional, pensada na forma de uma sequência didática, será desenvolvida e pensada de acordo com o modelo de ensino híbrido, tendo como estratégia a Sala de Aula Invertida. Entendemos que essa metodologia de ensino é muito importante no processo de ensino e aprendizagem do estudante, tendo em vista que ela lhe dá a possibilidade de ser um sujeito autônomo em seu processo de ensino e aprendizagem, em face de lhe possibilitarmos que seja o responsável pela construção de seus conhecimentos. Ao trabalharmos com a Sala de Aula Invertida, é importante que aproveitemos as tecnologias digitais disponíveis e as apliquemos no dia a dia da sala de aula, para que obtenhamos sucesso ao utilizarmos essa estratégia.

Segue abaixo o roteiro que propomos para cada momento de nossa proposta de sequência didática:

**Organização do tempo e espaços:**

Quantidade de aulas presenciais: 03

Duração de cada aula: 60 min.

Momentos on-line: 02

Disciplina: Filosofia

Conteúdo: Cidadania

**Objetivos do conteúdo:**

- Compreender o conceito de cidadania;
- Compreender como se dão as principais violações dos direitos dos cidadãos;
- Compreender que, como membros de uma sociedade, temos que cumprir com os nossos deveres;
- Refletir sobre a importância da participação dos indivíduos nos problemas da sociedade.

**Objetivos da estratégia (ou Competências a serem desenvolvidas):**

**Geral:** Desenvolver a autonomia e o senso crítico dos alunos, implicando-o como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

**Específicos:**

- Ampliar a visão dos alunos por meio da participação ativa, bem como desenvolver a capacidade de argumentação;
- Conscientizar os alunos sobre a importância de realizarem atividades colaborativas;
- Promover a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem.

**1º Momento: aula presencial** – Nesse primeiro encontro presencial, o professor explicará aos alunos os conceitos de metodologias ativas, ensino híbrido e sala de aula invertida, bem como explicará a forma como se dará o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de filosofia com a utilização das metodologias ativas. Com isso, ele explanará para a turma os papéis do professor e dos alunos nessa metodologia de ensino, nos termos do que expressam Bergmann e Sams, no livro *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Ao final da aula será disponibilizado um *link* para os alunos assistirem a um vídeo em casa, em biblioteca, *lan-house* ou em outro espaço qualquer, sobre o conteúdo “Cidadania”. Também propomos criar um grupo de *WhatsApp* da turma, visando a comunicação entre o professor e os alunos, no que diz respeito a dirimir as dúvidas que eventualmente vierem a surgir.

Propomos, como objetivo desse 1º momento, estabelecer uma compreensão mútua acerca do processo de ensino e aprendizagem de acordo com as metodologias ativas (ensino híbrido e sala de aula invertida) e a utilização das tecnologias digitais para que fique claro o papel do estudante e do professor no que concerne essa metodologia de ensino.

**2º Momento: atividade on-line** – Os alunos assistirão ao vídeo que versa sobre a cidadania e Direitos Humanos e farão registros dos principais pontos que considerarem relevantes, e também as suas eventuais dúvidas, para que possam ser trabalhadas em sala de aula no próximo encontro presencial, seguindo o roteiro de audiência descrito abaixo:

- Observar atentamente o conceito de cidadania;
- Observar em que consiste a cidadania;
- Observar como se dá a participação do indivíduo no exercício da cidadania;
- Observar se os direitos Políticos, Cívicos e Sociais abordados no vídeo são estendidos de forma plena à população de sua rua, bairro, de sua cidade ou se ainda falta muito desses direitos para o exercício pleno da cidadania, exemplificando o que mais faz falta em relação a esses direitos.

O objetivo do 2º momento é possibilitar o conhecimento prévio do assunto para ser trabalhado posteriormente em sala de aula, para que os estudantes possam ter uma visualização ativa do material audiovisual indicado pelo professor (vídeo sobre a cidadania e os Direitos Humanos).

**3º Momento: aula presencial** – Nesse encontro, os alunos serão divididos em pequenos grupos de 04 pessoas: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4, e discutirão entre si, fazendo as anotações que considerarem relevantes sobre o conteúdo abordado no vídeo, conforme o roteiro de audiência do 2º momento, para que sejam utilizados nos momentos subsequentes. Ao final da aula, será entregue para cada grupo um texto impresso sobre o mesmo conteúdo abordado no vídeo, mas com assuntos diferentes, para que os alunos façam a leitura em casa ou em qualquer espaço fora da sala de aula e respondam a questão que consta no final de cada texto (atividade do 4º momento). É importante que cada grupo discuta entre si e tome nota da posição do grupo, e que os alunos levem para casa essas anotações para que possam utilizá-las nos momentos subsequentes.

O objetivo desse 3º momento consiste em promover a sociointeração dos alunos em seus respectivos grupos por meio de discussões referentes ao vídeo assistido e às anotações feitas previamente, que servirão para os outros momentos da sequência didática, bem como para conscientizar os alunos sobre a importância da realização de atividades em grupo no processo de aprendizagem.

**4º Momento: on-line** - Os alunos deverão ler os textos que foram entregues no 3º momento (aula presencial), específico sobre o assunto do seu próprio grupo, e anotar em seus cadernos os principais conceitos e/ou ideias abordados no texto que considerarem relevantes, e compará-los ou relacioná-los com a discussão do 3º momento. Além disso, os alunos deverão responder à pergunta que consta no final do texto. As respostas a essas perguntas deverão ser trazidas para o 5º momento (aula presencial) para serem debatidas com a turma.

O objetivo do 4º momento é amadurecer a perspectiva adotada na sala de aula e aprofundar ainda mais a discussão desenvolvida no 3º momento.

**5º Momento: aula presencial**: Dividimos este último momento da sequência didática em 5 passos:

1º Passo: os grupos pequenos terão um tempo de 05 minutos para discutirem entre si e trocarem ideias sobre as anotações que fizeram a partir das leituras dos textos recebidos, bem como a partir do que eles perceberam ao assistir ao vídeo sobre cidadania e Direitos Humanos. Assim, esses grupos poderão fechar um ponto de vista e abrir a discussão para o grande grupo.

2º Passo: organizar a sala de aula em círculo junto com os alunos para o momento de sócio interação;

3º Passo: o professor fará uma breve introdução sobre a temática da cidadania, objetivando contextualizar o tema para a turma;

4º Passo: Para suscitar o debate, cada grupo pequeno apresentará à turma (grande grupo) o tema do texto recebido e estudado em casa, socializando as ideias para a turma do que fora discutido em seu grupo, apontando as reflexões feitas sobre o conteúdo e as perguntas dos textos com as suas respectivas respostas.

5º Passo: Considerações finais do professor.

Após todos esses passos, fica claro o objetivo do 5º momento de nossa proposta de sequência didática: promover no grande grupo, em forma de debates, a sociointeração dos pequenos grupos, visando a ampliar/aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em cada etapa da sequência didática.

A turma essa escolhemos para trabalhar com essa abordagem metodológica foi a 2ª série do Ensino Médio Regular, turno tarde. É importante ressaltar que antes de aplicarmos a intervenção, e visando a obter um resultado satisfatório e exitoso na utilização da Sala de Aula Invertida ao ensino de filosofia em nossas aulas, foi preciso fazer uma análise de diagnóstico na turma. A nossa intenção ao efetuarmos o diagnóstico visava a verificarmos o grau de acesso que os estudantes tinham em relação às tecnologias digitais, incluindo o acesso à internet, para que assim pudéssemos entender como essas ferramentas poderiam ser utilizadas pelos estudantes nos momentos que seriam propostos em sala de aula e fora dela. Além disso, era preciso analisar a facilidade (ou dificuldade) que os estudantes apresentavam com o estudo autônomo, ou seja, como se dava o processo de aprendizagem quando o estudante estudava sozinho, sem a presença física do professor, para entendermos qual a relação do aluno com estudo autônomo. Entendemos que esse processo de diagnóstico seja muito importante quando tratamos de Sala de Aula Invertida, sobretudo com o uso de tecnologias auxiliares.

Com essa análise diagnóstica inicial, constatamos que a maioria dos estudantes da turma possuía aparelho celular, computador em casa e tinha acesso à internet em casa através da rede *Wi-fi*. Além disso, ficou claro que a maioria também utiliza esse acesso para realizar as suas pesquisas via internet, além de ter facilidade em utilizar tecnologias digitais em seu dia a dia. Além disso, percebeu-se também que cada aluno possui perfil no Instagram, tem e-mail, e o seu aparelho celular tem espaço disponível para instalar outro tipo de app (como o *Telegram*), além de dispor de tempo para responder às atividades de filosofia fora do horário da aula (contraturno). Ademais, a maioria dos alunos respondeu que tem o hábito de realizar pesquisas na internet visando a resolver as atividades propostas pelos professores.

Diante desse resultado, entendemos que era viável o trabalho com os alunos da estratégia da Sala de Aula Invertida. Podemos afirmar que os resultados foram satisfatórios no que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sobretudo no que concerniu à

autonomia e ao protagonismo dos alunos nos processos de construção de seus conhecimentos ao conteúdo de filosofia estudado. Destacamos que esse levantamento foi feito através de aplicação de questionário não identificado.

A sequência didática proposta para aplicação da Sala de Aula Invertida ocorreu da seguinte forma:

Ela foi aplicada nos dias 10, 17 e 24 de maio de 2023, e foi realizada em 5 (cinco) momentos, os quais passamos a discorrer.

Iniciamos o 1º momento da sequência didática (aula presencial) no dia 10 de maio de 2023. Nesse 1º momento da aplicação da sequência didática, achamos por bem explicarmos de forma minuciosa para a turma os conceitos de Metodologias Ativas de Aprendizagem, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida, a importância desses elementos no processo de ensino e aprendizagem do aluno, e o papel do professor e do aluno nessa metodologia de ensino. Explicamos para os estudantes que as Metodologias Ativas não são algo novo (Moran, 2019), porém ainda são poucas utilizadas por muitos professores. Destacamos para os alunos que, para trabalharmos utilizando o Ensino Híbrido e a Sala de Aula Invertida, iríamos utilizar as tecnologias digitais disponíveis, as quais eles nos informaram ter acesso através do diagnóstico. Esclarecemos ainda o que diferencia as Metodologias Ativas de Aprendizagem do Ensino Tradicional, em especial que as aulas na perspectiva das Metodologias Ativas de Aprendizagem são centralizadas no aluno, e não mais no professor. Explicamos, por fim, que a construção da autonomia e do protagonismo, tão necessários ao processo de construção do conhecimento, são os principais resultados dentre as vantagens em trabalharmos através de Metodologias Ativas de Aprendizagem durante nossas aulas de filosofia.

Perguntado se eles haviam compreendido o significado dos termos Metodologias Ativas de Aprendizagem, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida, e como iam funcionar as nossas aulas, os alunos afirmaram que haviam compreendido. Porém, falaram que nunca haviam trabalhado com as Metodologias Ativas de Aprendizagem, bem como que nunca haviam sequer ouvido falar nelas. Os alunos destacaram que estavam entusiasmados com essa “nova” proposta para o ensino de filosofia pois, segundo eles, costumeiramente há pouca oportunidade de se manifestarem durante as aulas, e que as aulas são muito cansativas porque os professores falam muito. Os estudantes compreendem as aulas tradicionais como monótonas e cansativas, e refletem um aprendizado ineficiente. Afirmaram, além disso, que se o ensino baseado nas Metodologias Ativas de Aprendizagem de fato funcionar da forma como foi explicado pelo professor, a expectativa era que as aulas fossem bem mais atrativas e interessantes.

Ao final da aula, formamos os grupos e demos as instruções necessárias à realização das atividades propostas nos momentos subsequentes. Os grupos ficaram assim divididos<sup>6</sup>: Grupo 1: Maria Aparecida, José Paulo, Samara Silva, e Francisco José; Grupo 2: Mário Jorge, Ednaldo Pereira, Gustavo Freire e Joelinton Feitosa; Grupo 3: Adriana Souza, João Paulo, Késia Fonseca, Maria Vitória e Liduina Azevedo; Grupo 4: Ana Paula, Luiza Menezes, Penélope Oliveira e Carla Santiago.

Por fim, demos as orientações sobre como deveria funcionar as atividades referentes ao 2º momento da sequência didática, as quais seriam realizadas de forma on-line. Também foi criado um grupo de *WhatsApp* para tirar dúvidas e combinado que, caso fosse necessário, postaríamos algum material de reforço para os alunos.

Em relação ao 1º momento, tínhamos como objetivo estabelecer uma compreensão mútua dos estudantes acerca do processo de ensino e aprendizagem de acordo com as Metodologias Ativas de Aprendizagem (Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida) e a utilização das tecnologias digitais, para que ficasse claro para os estudantes o papel deles e o papel do professor no que concerne a essa metodologia de ensino.

O 2º Momento que aconteceu de forma *on-line*. Os alunos assistiram a um vídeo que versa sobre a cidadania e Direitos Humanos, disponível em <https://youtube.com/watch?v=sH6Pvowg1U8&feature=share>, e fizeram registros dos principais pontos que consideraram relevantes, bem como as suas dúvidas, para serem trabalhadas em sala de aula no próximo encontro presencial. Para desenvolverem melhor a atividade desse 2º momento, os estudantes seguiram o roteiro de audiência disponibilizado em nossa proposta de sequência didática. O objetivo do 2º momento foi possibilitar aos estudantes o conhecimento prévio do assunto para ser trabalhado posteriormente em sala de aula, para que os alunos pudessem ter uma visualização ativa do material audiovisual indicado pelo professor (vídeo sobre a cidadania e os Direitos Humanos).

No encontro referente ao 3º Momento (aula presencial), separamos os pequenos grupos, conforme a divisão feita no 1º momento, e eles discutiram entre si, fazendo as anotações que consideraram relevantes sobre o conteúdo abordado no vídeo, conforme o roteiro de audiência do 2º momento, para serem utilizados nos momentos subsequentes. Ao final da aula, entregamos para cada grupo um texto impresso sobre o mesmo conteúdo abordado no vídeo (cidadania e direitos humanos), mas com assuntos diferentes, para que os alunos fizessem a leitura em casa ou em qualquer espaço fora da sala de aula e respondessem à questão que

---

<sup>6</sup> Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes, tendo em vista que são menores de idade. Os nomes verdadeiros estão guardados e fazem parte dos dados da pesquisa.

constava no final de cada texto (atividade do 4º momento). Esse material também foi enviado ao grupo de *WhatsApp*, para que os alunos ausentes na aula pudessem ter acesso ao material. Enfatizamos para a turma que seria de grande importância que cada grupo discutisse entre si e tomasse nota da posição do grupo sobre o conteúdo abordado no vídeo, e que os alunos levassem para casa as suas anotações para que pudessem ser utilizadas nos momentos subsequentes.

Esse 3º momento tinha como objetivo promover a sociointeração dos alunos em seus respectivos grupos por meio de discussões referentes ao vídeo assistido e às anotações feitas, as quais serviriam para os outros momentos da sequência didática, bem como para a conscientização dos alunos sobre a importância da realização de atividades em grupo no processo de aprendizagem. Abaixo seguem os textos que foram entregues para os grupos, bem como o objetivo pretendido e a pergunta a ser respondida pelos estudantes:

### Grupo 1

<b>Texto:</b>	Lei Federal 12.711, de 29 de junho de 2022, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições Federais de ensino de nível Médio e dá outras providências. Visando a uma maior compreensão dos alunos sobre o funcionamento das cotas, disponibilizamos um texto complementar e um a vídeo da cantora Bia Ferreira, no qual ela canta a música “cota não é esmola”, disponível no link <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM">https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM</a>
<b>Objetivo do texto e do vídeo:</b>	Compreender como funciona o sistema de cotas
<b>Pergunta:</b>	Vocês são contra ou a favor a Lei que trata das cotas em Universidades Públicas e nas Instituições Federais de Nível Médio? O grupo deve justificar a sua resposta.

### Grupo 2

<b>Texto:</b>	Letra da música <i>Comida</i> , do grupo Titãs.
<b>Objetivo:</b>	Compreender que além do alimento, enquanto cidadãos, precisamos do acesso à cultura, a arte e a diversão. O grupo foi orientado a ler atentamente a letra da música e a assistirem ao vídeo clip da banda Titãs,

	disponível em: <a href="https://www.google.com/search?q=musica+comida+tit%C3%A3s&amp;aq=&amp;aq=chrome.0.35i39i362l8.1342088682j0j15&amp;sourceid=chrome&amp;ie=UTF-8">https://www.google.com/search?q=musica+comida+tit%C3%A3s&amp;aq=&amp;aq=chrome.0.35i39i362l8.1342088682j0j15&amp;sourceid=chrome&amp;ie=UTF-8</a>
<b>Pergunta:</b>	Qual a importância da arte, da cultura e do lazer para o exercício da cidadania? O grupo deve justificar a sua resposta.

### Grupo 3

<b>Texto:</b>	Lei Federal 12.933, de 26 de dezembro de 2013.
<b>Objetivo:</b>	Conhecer a abrangência do público amparado pela Lei Federal 12.933, de 26 de dezembro de 2013, que beneficia o pagamento de meia-entrada em eventos, espetáculos artísticos-culturais e esportivos. Falamos aos alunos que em agosto de 2022, o então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, se reuniu com alguns dos principais cantores sertanejos de nosso país, tendo como pauta o fim da meia entrada em shows, conforme matéria disponibilizada no link, a qual os estudantes foram orientados a acessarem <a href="https://seucreditodigital.com.br/bolsonaro-acabar-meia-entrada-sertanejos/">https://seucreditodigital.com.br/bolsonaro-acabar-meia-entrada-sertanejos/</a> , e que eles deveriam acessar esse link para ler a matéria.
<b>Pergunta:</b>	Vocês concordam ou não com o benefício da meia-entrada a estudantes, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos em eventos e espetáculos artísticos-culturais? O grupo deve justificar a sua resposta.

### Grupo 4

<b>Texto:</b>	Um texto sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
<b>Objetivo:</b>	Compreender a relação que há entre cidadania e Direitos Humanos.
<b>Pergunta:</b>	O que vocês pensam sobre os Direitos humanos? O grupo deve justificar a sua resposta.

O 4º momento foi desenvolvido de modo on-line. Os alunos deveriam então ler os textos que foram entregues no 3º momento (aula presencial), específico sobre o assunto do seu próprio grupo, e anotar em seus cadernos os principais conceitos e/ou ideias abordados no texto, que considerassem relevantes para compará-los ou relacioná-los com a discussão do 3º momento. Além disso, os alunos deveriam responder à pergunta que constava no final do texto. As respostas dessas perguntas deveriam ser trazidas para o 5º momento (aula presencial), para serem debatidas com a turma.

O objetivo do 4º momento foi amadurecer a perspectiva adotada na sala de aula e aprofundar ainda mais a discussão desenvolvida no 3º momento.

No 5º e último momento (aula presencial), as atividades foram realizadas de acordo com os seguintes passos:

**1º Passo:** os grupos pequenos tiveram um tempo de 5 minutos para discutirem entre si e trocarem ideias sobre as anotações que fizeram a partir das leituras dos textos recebidos, bem como do que eles viram a partir do vídeo sobre cidadania e Direitos Humanos, para que, assim, pudessem fechar um ponto de vista comum, antes de abriremos a discussão para o grupo grande.

**2º Passo:** organizamos a sala de aula em círculo para o momento de sociointeração.

**3º Passo:** Fizemos uma breve explanação para os alunos sobre a temática da cidadania e Direitos Humanos, objetivando a contextualização do tema para a turma.

**4º Passo:** para suscitar o debate, cada grupo pequeno apresentou à turma (grande grupo) o tema do texto recebido e estudado em casa, e socializou as ideias do que fora discutido em seu grupo, apontando as reflexões feitas sobre o conteúdo e sobre as perguntas dos textos, com as suas respectivas respostas.

**5º Passo** – Foram feitas as considerações finais do professor, abarcando o conjunto das discussões desenvolvidas. Além disso, demos os parabéns para a turma. Dissemos que estávamos muito felizes satisfeitos com o desempenho no trabalho desenvolvido por eles durante as atividades propostas. Elogiamos também a forma como cada componente dos grupos se engajou durante todo o processo, fazendo pesquisas, participando ativamente das atividades propostas. Por fim, falamos que a nossa intenção era que continuássemos realizando atividades por meio da Sala de Aula Invertida. O objetivo deste último momento foi promover no grande grupo, em forma de debates, a sociointeração dos pequenos grupos visando a ampliar/aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em cada etapa da sequência didática.

Abaixo seguem as respostas de cada grupo, referente à questão que constava no final de cada texto:

### Grupo 1

<b>Pergunta:</b>	Vocês são contra a ou a favor da Lei que trata das cotas em Universidades Públicas e nas Instituições Federais de Nível Médio?
<b>Resposta:</b>	Resposta: Somos a favor, pois há muita desigualdade social no nosso país. E o sistema de cotas facilita o acesso de pessoas carentes ao ensino superior.

### Grupo 2

<b>Pergunta:</b>	Qual a importância da arte, da cultura e do lazer para o exercício da cidadania?
<b>Resposta:</b>	A arte é importante para se expressar. Além disso, muitas pessoas vivem da arte. Já a cultura está presente na vida das pessoas desde o seu nascimento, então a cultura é importante para moldagem do indivíduo. O lazer é um direito que todos devemos ter, porque, é um momento de descanso, um momento para se divertir. A cultura e a arte podem construir também a própria identidade da pessoa. O lazer e o esporte também são momentos de diversão e de uma melhor qualidade de vida.

### Grupo 3

<b>Pergunta:</b>	Vocês concordam ou não com o benefício da meia - entrada a estudantes, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos em eventos e espetáculos artístico-culturais?
------------------	---

<b>Resposta</b>	Sim, concordamos, porque é assegurado o acesso de estudantes e demais pessoas que têm o direito ao benefício da meia entrada ao cinema, espetáculos artísticos, atividades esportivas, etc.,
-----------------	--

#### Grupo 4

<b>Pergunta:</b>	O que vocês pensam sobre os Direitos humanos?
<b>Resposta:</b>	Os direitos humanos são essenciais para termos uma vida digna. Todas as pessoas são merecedoras de terem seus direitos de cidadania resguardados e protegidos. Ninguém é melhor que ninguém, pois todos são iguais de acordo com as leis.

Ao final da aula desse último momento, o aluno Mário Jorge nos procurou para elogiar o trabalho desenvolvido com a turma e perguntou quando iríamos fazer esse tipo de atividade novamente. Os demais alunos disseram que gostaram bastante da forma como as atividades foram realizadas por meio da Sala de Aula Invertida, principalmente da autonomia dada a eles para realizarem as pesquisas sobre o assunto estudado, para depois ser aprofundado em sala de aula, bem como das discussões desenvolvidas em sala de aula.

#### 4.5 Considerações gerais sobre a intervenção proposta

Ao analisarmos cuidadosamente cada momento da aplicação da sequência didática trabalhada com os alunos, percebemos que houve uma mudança de postura dos estudantes no que diz respeito à participação deles nas atividades desenvolvidas, sobretudo no que concerne à participação nas atividades realizadas em grupo, bem como ao que diz respeito ao interesse dos discentes em estudar filosofia. Acreditamos que isso se deve ao engajamento dos alunos desde o 1º momento de cada etapa da sequência didática, pois houve o comprometimento dos

estudantes tanto nas atividades realizadas nas aulas presenciais como nos momentos *on-line*. Caso não tivesse ocorrido tal engajamento, o trabalho não teria dado certo.

Percebemos interação entre os alunos durante as atividades realizadas em sala de aula. Cada membro dos grupos participando ativamente de seu grupo, lendo, escrevendo e se posicionando, discutindo, debatendo com os colegas. Até mesmo aqueles que eram vistos como mais tímidos superaram a timidez. Por isso, acreditamos que a sequência didática foi concluída com sucesso, sobretudo porque presenciamos a participação efetiva e o entusiasmo dos alunos ao discutirem entre si, concordando e, principalmente, discordando das colocações dos colegas. Alguns dizendo o que deveria ou não ser registrado no caderno para as etapas seguintes da sequência didática.

Acreditamos que o nosso trabalho foi desenvolvido de forma exitosa, haja vista que os alunos foram protagonistas e autônomos na construção de seus conhecimentos durante todo o percurso da sequência didática. Foi perceptível o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Outro fator importante que percebemos em nossas observações foi que os estudantes lidaram bem com as tecnologias digitais. Percebemos que a Sala de Aula Invertida proporcionou aos estudantes a compreensão de seu papel e também do professor nessa estratégia de ensino, tendo em vista que eles cumpriram as atividades presenciais e *on-line*, seguindo assim a nossa proposta. Percebemos também que os alunos compreenderam bem os conceitos de cidadania e Direitos Humanos, conteúdos trabalhados na sequência didática. Tudo isso nos faz acreditar que atingimos os objetivos pretendidos em nossa proposta de sequência didática.

Por fim, acreditamos que as atividades realizadas com os estudantes desenvolveram neles a capacidade de construir suas próprias ideias e conceitos, sem que para isso precisassem constantemente de nossa interferência. Ao nosso entender, isso resultou no aumento da autonomia e no protagonismo dos estudantes, elementos esses que pretendíamos alcançar ao trabalharmos a estratégia Sala de Aula Invertida com a turma.

#### **4.6 Avaliação**

A avaliação de todo o processo foi feita mediante a observação que fizemos da turma no que diz respeito ao grau de compreensão do conteúdo trabalhado. Foi observado o modo como a discussão se desenvolveu nos grupos e o modo como os integrantes dos grupos participaram das atividades propostas. Por meio das atividades que foram desenvolvidas

percebemos que os estudantes de fato assistiram aos vídeos, leram os textos, fizeram as anotações sugeridas pelo professor, haja vista interação em sala de aulas durante as discussões.

Observamos atentamente o desenvolvimento dos grupos pequenos durante a realização das atividades propostas, bem como fizemos um acompanhamento personalizado de alguns alunos que apresentaram algumas dificuldades. Percebemos que cada grupo desenvolveu bem o seu papel nas atividades propostas. Porém, ressaltamos que a avaliação dessa atividade não teve um caráter quantitativo, ou seja, não resultou na atribuição de notas. É importante destacar que a nossa intenção foi avaliar os alunos de forma qualitativa, visando a constatar como se deu a aprendizagem a partir das Metodologias Ativas, e se a metodologia aplicada trouxe um avanço para o ensino de filosofia. Apesar de a avaliação ter sido de caráter qualitativo, aplicamos um questionário não-identificado para que os estudantes expressassem, caso quisessem, as suas impressões sobre o processo desenvolvido. O questionário apresentou duas questões sobre o assunto trabalhado, visando ao controle de conteúdo, para que assim fosse possível analisar se os alunos compreenderam de fato a temática da cidadania de Direitos humanos. Além disso, apresentamos seis questões sobre a metodologia trabalhada com os estudantes. Atuamos durante todo o processo como mediador, não só passando pelos grupos, mas auxiliando de forma personalizada aos alunos que apresentaram dificuldades em relação ao conteúdo trabalhado com eles, qual seja, cidadania e Direitos Humanos. Segue abaixo o questionário aplicado com os estudantes:

1ª) Para você, o que significa exercer a cidadania?

2ª) Após estudar sobre cidadania, quais direitos sociais que você entende que faltam aos moradores de seu bairro ou de sua rua?

3ª) Você já havia estudado com a utilização do ensino híbrido por meio da sala de aula invertida?

Sim      Não

4ª) Você Gostou de estudar filosofia mediante o uso da inversão da sala de aula?

Sim      Não        Pouco

5ª) Você acha que aprendeu mais com a sala de aula invertida do que com o método tradicional de ensino?

Sim       Não

6ª) Você gostaria de continuar estudando filosofia por meio do ensino híbrido, mediante a sala de aula invertida?

Sim     Não

7ª) Você acha que a sala de aula invertida deveria ser trabalhada pelos professores das outras disciplinas?

Sim     Não     Não faz diferença

8ª) Você apresentou dificuldades em estudar de forma on-line, mediante acesso à internet, utilizando as ferramentas digitais, por exemplos, celular, tablete, computador?

Muita     Pouca     Nenhuma

## 5 Considerações finais

Com o presente estudo consideramos relevante apresentarmos inicialmente como surgiu nosso interesse e porque não dizer, a nossa vocação para a filosofia, a qual ocorreu em uma fase muito cedo de minha vida, porém que veio a se concretizar já em uma fase bem madura de minha vida. Por isso, consideramos importante escrever um capítulo relatando tanto a minha vocação como também a minha formação acadêmica, tanto no âmbito da graduação como da pós-graduação. Demonstramos o quanto foi desafiador estudar em cursos na modalidade à distância, ao mesmo tempo, acreditamos que foi e tem sido bastante gratificante nossa formação filosófica. Formação essa que nos proporcionou grande aprendizados não somente na seara intelectual, mas também, no que diz respeito às relações humanas durante os encontros presenciais e realização das atividades propostas.

Sempre tivemos a preocupação de envolver os alunos em aulas mais dinâmicas e atrativas que proporcionasse um melhor aprendizado, tendo em vista que, ao nosso entender, isso não vinha acontecendo nas aulas tradicionais pautadas somente por meio da transmissão de conhecimentos nas aulas expositivas. Além disso, tínhamos a preocupação, é claro de que os alunos exercem a reflexão filosófica, questionando, pensando e elaborando conceitos de forma crítica e autônoma. Por isso buscamos nos qualificar, visando a ressignificar o espaço da sala de aula, dando mais liberdade e autonomia para os estudantes, e assim, eles pudessem ser protagonistas e responsáveis pela construção de seus próprios conhecimentos. Para corroborar ainda mais com esses nossos objetivos, resolvemos trabalhar com as Metodologias Ativas de Aprendizagem em nossas aulas de filosofia após um contato inicial que tivemos com tais metodologias ao retornarmos às aulas presenciais no final de 2021. Isso nos inspirou, bem como nos provocou a estudar e a nos aprofundar na temática das Metodologias Ativas de Aprendizagem visando a trabalhar com elas em nossas aulas. Assim, percebemos que as Metodologias Ativas proporcionariam um aprendizado ativo e protagonista dos estudantes, mas

também fortaleciam os laços afetivos entre os estudantes através das atividades a serem realizadas em grupos.

É importante refletir sobre a importância desse fortalecimento dos laços afetivos entre os estudantes. Hoje, entendo o quanto eles foram importantes nas atividades realizadas durante a minha graduação e pós-graduação. No que diz respeito às relações humanas em um ambiente de ensino e aprendizagem, aquele foi um período da minha vida em que eu mais me reuni com colegas, visando a fazer os trabalhos das disciplinas que estávamos cursando. Aprendi, ensinei, troquei experiências. Isso me fez compreender a relevância da interação social na vida de um estudante, e como ela pode contribuir com o aprendizado dos alunos, mediante estudos em grupos e a troca de experiências. Ao estudar as Metodologias Ativas, percebi algo em comum com a minha experiência acadêmica. As atividades nessa metodologia podem ser feitas em grupos. Podemos fazer com que os alunos interajam uns com os outros. Isso me fez lembrar todos os bons momentos que passei com os colegas de universidade em nossos encontros, tanto na sala de aula, mas, sobretudo, fora dela. Assim, foi diante dessa semelhança entre o que vivenciei no estudo à distância e aquilo que vivenciei com as Metodologias Ativas que organizei e estruturei uma sequência didática pautada em atividades em que os estudantes pudessem se reunir em grupos para estudarem, discutirem, interagirem uns com os outros e trazerem para a sala de aula o que aprenderem entre eles. São momentos como esse que propiciam uma aprendizagem efetiva.

Acreditamos também que o Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO, além de contribuir em meu processo de aprendizagem intelectual, me proporcionou a possibilidade de desenvolver com os alunos uma boa sequência didática baseada no Ensino Híbrido com a estratégia da Sala de Aula Invertida, e isso com o subsídio das tecnologias digitais. Dessa forma, foi possível continuar melhorando minhas práticas docentes, melhorar o aprendizado e interesse dos alunos pela filosofia. Essa foi uma das melhores experiências profissionais que tivemos durante essa ainda curta jornada que temos como professor, mas que trouxe resultados positivos.

Os resultados atingidos por nossa pesquisa nos permitem afirmar que os estudantes desenvolveram a autonomia e foram protagonistas na construção de seus próprios conhecimentos durante todo o processo de aplicação da sequência didática. A justificativa dessa nossa afirmação decorre do fato da análise feita durante todo o percurso da pesquisa por meio de um acompanhamento minucioso que fizemos não só das atividades realizadas pelos grupos, mas também pelo acompanhamento personalizado dos estudantes. Percebemos que os alunos, apesar do receio inicial em fazer atividades escolares envolvendo a inversão da sala de aula, se

envolveram ativamente em todas as atividades propostas em nossa sequência didática, seja através das pesquisas ou dos encontros dos grupos em espaços fora da sala de aula. Nesses espaços extrassala de aula, os alunos estudaram, discutiram, elaboraram e organizaram as suas falas para os encontros presenciais. Já nesses encontros houve a socialização dos conhecimentos em seus próprios grupos e depois exposição de suas ideias nas discussões em sala de aula. O que nos permite afirmar que os estudantes demonstraram domínio do conteúdo, argumentando com segurança, expondo os seus pontos de vistas, e quando questionados ou contrariados por outros colegas, respondiam com propriedade e segurança.

Destaca-se também que, em nossa pesquisa ficou evidenciado que houve um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula para o estudo da filosofia, uma vez que, isso não seria possível sem a inversão da sala. Temos somente uma aula de 60 minutos por semana. Em sala de aula, os alunos passaram a aproveitar o tempo para aprofundar os conhecimentos adquiridos em suas pesquisas, e assim, de forma autônoma, construir suas próprias ideias e conceitos. Isso tudo resultou em um melhor aprendizado dos estudantes. A capacidade dos alunos em articular bem as suas ideias, defender criticamente seus pontos de vistas e fazer questionamentos, características essas inerentes à filosofia, ficaram evidentes.

Acreditamos que, no que diz respeito à autonomia e ao protagonismo dos estudantes para o estudo da filosofia, nossa pesquisa atingiu o seu objetivo. Porém, o trabalho não finaliza por aqui. Temos a pretensão de dar sequência em nossos estudos sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem aplicadas ao ensino de filosofia e continuar contribuindo no processo de aprendizagem dos estudantes da Educação básica.

Por fim, a conclusão que temos de nossa pesquisa é que, após a aplicação da sequência didática com os alunos, as aulas tornaram-se mais interessantes e dinâmicas. Os estudantes que foram sujeitos da pesquisa passaram a participar mais das aulas de filosofia, fazendo questionamentos, dando opiniões, e até mesmo discordando do professor em alguns momentos das aulas. Até os alunos mais tímidos, que pouco se manifestavam, passaram a participar mais das aulas. Diante disso, percebemos o quanto foi importante os momentos de interação social entre os estudantes, o que, para nós, evidenciou que a interação social contribuiu no processo de aprendizagem dos estudantes, além de fortalecer os laços afetivos. Trabalhar com a Sala de Aula Invertida em conjunto com as tecnologias digitais contribuiu para que isso fosse possível.

Porém, reconhecemos que o nosso trabalho poderia ter sido feito bem melhor. Sugerimos para os professores que venham a tomar conhecimento de nossa pesquisa e que pretendam reaplicá-la em suas aulas organizem uma sequência didática que a torne possível de ser reaplicada com o maior número de turmas possível, bem como um maior número de

momentos presenciais e *on-line*. Talvez esse tenha sido o nosso maior erro, aplicar somente em uma turma, da qual somente 20 alunos participaram. Chegamos à conclusão de que aplicar em mais de uma turma nos permite a possibilidade de fazer uma análise e coleta de dados maior e bem mais precisa, que identifique as turmas e os alunos com maior e menor desenvolvimento na construção de seu conhecimento. Outra sugestão é que os professores procurem fazer registros de fotos, claro, desde que os sujeitos da pesquisa autorizem. Os registros são importantes porque, de certa forma, servem como evidências de que o trabalho foi realizado. Outro fator que consideramos importante, mas que não fez parte de nossa pesquisa, tendo em vista que o nosso objetivo era trabalhar com a Sala de Aula Invertida, é que os professores procurem trabalhar com outras Metodologias Ativas. Fazendo isso, o professor pode avaliar qual metodologia deu mais certo com seus alunos. De repente, uma turma, de acordo com o perfil de seus alunos, se encaixe em uma determinada metodologia, e uma outra turma venha a se encaixar em outro de tipo de estratégia metodológica.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto alegre: Penso, 2017.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BANNEL, Ralph Ings *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: Uma Metodologia ativa de Aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília-DF: MEC, 2017.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar filosofia**. Vol. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (org.). **Metodologias ativas**: sequências didáticas. 1. ed. [S. l.]: FTD, 2016.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **Notas Técnicas #18**: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica. São Paulo: CIEB, 2021. Ebook.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. San Mateo: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/> Acesso em: 08 dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975.
- GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabrielli; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio.

Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOVATO, Fabrício Luís *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/3690/2967>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MARTINS, Cabral Costa (org.). **Metodologias ativas**: métodos e práticas para o século XX. Quirinópolis: IGM, 2020.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simples e profunda. São Paulo: Brasil, 2019.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. **Mídias Contemporâneas**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. II, p. 15-33.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação tecnológica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do estado. **Educação Híbrida**: Primeiro Guia de Possibilidades para as Atividades Pedagógicas Flexíveis. 2021. Disponível em: [https://www.seduc.pi.gov.br/arquivo/voltaSegura/educacao\\_hibrida\\_gui\\_a\\_possibilidades\\_piau\\_i\\_final\\_v5.pdf](https://www.seduc.pi.gov.br/arquivo/voltaSegura/educacao_hibrida_gui_a_possibilidades_piau_i_final_v5.pdf). Acesso em: 13 maio 2022.

PIAUÍ. Unidade Escolar Marocas Lima: **Projeto Político Pedagógico**, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: 5 Lições sobre a emancipação intelectual. Traduzido por Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, Paula Izabela Nogueira Bartkiw. O mestre ignorante e o processo da experiência e do conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/download/3717/3087/9124](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/download/3717/3087/9124). Acesso em: 25 nov. 2022.

SAMPAIO, Maria Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2013.

SANTOS, Patrícia Vieira (org.). **Metodologias ativas**: modismo ou inovação? Quirinópolis, GO: IGM, 2021.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Ufla, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/42956/1/Guia%20pr%C3%A1tico%20de%20metodologias%20ativas%20com%20uso%20de%20tecnologias%20digitais%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TAVARES, Alexon. **O Mestre emancipador**: uma proposta didático-filosófica para ensinar filosofia no ensino Médio. São Paulo: Dialética, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, n. 83, abr. 1992. Disponível em <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

VILA, I.L.F.; FARIAS JUNIOR, J.P. Metodologias Ativas no Ensino de Filosofia. **Open Mins International Journal**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 74-88, set./out./nov./dez., 2020. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/74>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ZABALA, Antoni: **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

### 1 - Sequência didática para uso da Sala de Aula Invertida nas aulas de Filosofia

Esta é uma proposta de utilização da estratégia de Ensino Híbrido para Sala de Aula Invertida, conforme apresentado no decorrer do trabalho, a ser empregada nas aulas de Filosofia de turma da Educação Básica.

Nesta proposta, o nosso intuito é apresentar um ponto de partida para a utilização da estratégia estudada. Ela pretende ser a materialização do nosso Produto Educacional, entendido aqui como busca de uma forma de aproveitamento das tecnologias na aulas, para consequente ampliação do nosso espaço de atuação para além dos espaço da sala. Visto se tratar de um modelo de proposta, todos os elementos aqui devem ser adaptados ao uso do interessado. Ela partiu da nossa própria aplicação, tal qual apresentada e discutida no capítulo 4 deste trabalho. Sendo assim, esta não é nada mais do que uma generalização dos procedimentos que seguimos, com base na bibliografia de referência.

#### Quadro de caracterização geral da estratégia

Escola de aplicação	Aqui se deve descrever a Escola em que se pretende aplicar a estratégia, com o máximo de detalhes possível, principalmente acerca dos recursos e espaços disponíveis para o trabalho a ser desenvolvido.
Professor responsável	Indicação do professor responsável pela atividade.
Área	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (a nossa estratégia foi pensada especificamente para essa área, o que não impede que ela seja adaptada para áreas diferentes).
Público alvo	Deverá ser definido a partir do grau de conhecimento que o professor tem da turma, por exemplo, se os alunos têm facilidade em lidar com as tecnologias digitais e se se têm o hábito de

	realizarem pesquisas utilizando a internet. Isso pode contribuir para o sucesso da aplicação da metodologia.
Quantidade alunos participantes	Sugere-se a participação de um grupo total de até 20 alunos. Isso facilita a divisão dos pequenos grupos, bem como pode tornar mais fácil o acompanhamento por parte do professor.
Componente curricular	Filosofia
Tipo de atividade	Sequência didática
Estratégia de ensino	Sala de aula invertida
Quantidade de aulas presenciais sugeridas	3 (no momento da adaptação, pode-se pensar outros momentos presenciais, se o professor responsável assim julgar pertinente).
Duração de cada aula	60 minutos
Momentos on-line sugeridos	2 (essa quantidade de atividades on-line foi pensada em vista da quantidade de momentos presenciais propostos. Ela pode ser alterada, na medida que os momentos presenciais sejam alterados).
Conteúdo	Sugere-se que a escolha do conteúdo priorize questões que possam ser discutidas pelos estudantes e imediatamente vivenciadas nos seus contextos sociais. Essa conexão entre os conceitos abordados e a sua própria realidade pode ser muito útil na construção das suas autonomias e na concretização das competência defendidas pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **2 - A sala de aula invertida e as diferentes competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

A estratégia de Sala de Aula Invertida, tal qual proposta por nós, está fundada em diferentes competências previstas pela BNCC atual. É importante tê-las em mente, para que se possa pensar as adaptações de modo adequado:

### **Competências gerais da BNCC**

**Competência geral 5** - 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;
<b>Competência geral 6</b> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
<b>Competência geral 9</b> - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.
<b>Competência geral 10</b> – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Fonte: Brasil, 2018, p. 9-10.

### **Competências específicas e habilidades:**

<p><b>Competência específica 5</b> – Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivo e solidários, respeitando os Direitos Humanos.</p> <p><b>Habilidade:</b> (EM13CHS502) – Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solida e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p>
<p><b>Competência específica 6</b> – Participar de debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p><b>Habilidade:</b> (EM13CHS603) – Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania, etc.).</p>

### **3 - Estruturação dos objetivos do trabalho**

#### **Objetivos dos conteúdos:**

- Compreender os conceitos trabalhados em contextos concretos;
- Compreender como se dão as principais implicações dos estudantes em relação à(s) questão(ões) trabalhada(s);
- Compreender que, como membros de uma sociedade, somos capazes de encontrar a expressão concreta dos conceitos trabalhados em sala;
- Refletir sobre a importância da participação dos indivíduos nos problemas da sociedade.

#### **Objetivos da estratégia Sala de Aula Invertida (ou Competências a serem desenvolvidas):**

**Geral:** Desenvolver a autonomia e o senso crítico dos alunos, colocando-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

#### **Específicos:**

- Ampliar a visão formativa dos alunos por meio da participação ativa, bem como desenvolver a sua capacidade de argumentação;
- Conscientizar os alunos sobre a importância de realizar atividades colaborativas;
- Promover a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem

### **4 - Organização dos momentos de atividade da Sequência didática proposta**

Diante de um mundo cada vez mais digital e conectado no qual estamos inseridos, faz-se necessário que nossos estudantes utilizem tais tecnologias com maior frequência em suas atividades escolares, visando à construir de forma autônoma os seus saberes. De acordo com BNCC:

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nas nossas bolsas, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas, etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo

movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (Brasil, 2018, p. 473).

A presente sequência didática foi pensada e estruturada para ser aplicada em 5 momentos, sendo 3 aulas presenciais, em que os alunos participaram das atividades propostas pelo professor e 2 momentos *on-line*, nos quais é explicado de forma detalhada como ocorrerá cada etapa da sequência didática. Os estudantes em sala de aula participarão das atividades realizadas em grupos e as atividades realizadas fora do espaço da sala de aula serão realizadas em casa ou em qualquer outro espaço físico fora do ambiente físico da sala de aula, como por exemplo, em bibliotecas, numa praça, no pátio da escola, ou numa *lan house*, ficando a critério dos estudantes a escolha desses locais.

É importante que o professor conscientize os estudantes sobre a necessidade de eles se envolverem de forma efetiva em cada momento proposto da sequência didática, realizando todas as atividades propostas, para que então, ao final do trabalho, os estudantes possam ter alcançado o protagonismo e a autonomia na construção de seus conhecimentos, conforme propõem as Metodologias Ativas de Aprendizagem, nesse caso específico, de acordo com o modelo de Ensino Híbrido, e a estratégia da Sala de Aula Invertida. Portanto, com a aplicação dessa sequência didática, espera-se que os estudantes desenvolvam o protagonismo estudantil e autonomia para pensarem, refletirem e construïrem suas próprias ideias e conceitos. Esses elementos se constituem essenciais durante todo o processo para que obtenhamos êxito na aplicação da sequência didática.

A sequência didática pode ser iniciada mediante uma explanação conceitual por parte do professor sobre os conceitos de Metodologias Ativas de Aprendizagem, sobretudo, o Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida, visando à compreensão de tais conceitos por parte dos alunos, bem como sensibilizá-los e atraí-los ao engajamento e envolvimento nas atividades a serem desenvolvidas dentro do espaço físico da sala de aula, ou fora dela, conforme descrito abaixo em cada momento:

**1º Momento: aula presencial** – Nesse primeiro encontro presencial, o professor explicará aos alunos os conceitos de Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida, bem como explicará a forma como se dará todo o processo de ensino e aprendizagem, mediante a utilização dessa abordagem metodológica de ensino, e explanará para a turma os papéis do professor e dos alunos ao trabalharem com a estratégia Sala de Aula Invertida, nos termos do que expressam Bergmann e Sams, no livro *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Ao final da aula pode ser disponibilizado um *link* para os alunos assistirem a um vídeo em casa, em biblioteca, *lan-house* ou em outro espaço sobre o conteúdo “cidadania”.

Também propomos criar um grupo de *WhatsApp* da turma, a qual o professor pretende trabalhar essa metodologia, visando a comunicação entre o professor e os alunos, no que diz respeito a dirimir as dúvidas que eventualmente vierem a surgir, bem como para postagem de material didático. O professor poderá utilizar também outras formas virtuais de ensino a serem utilizadas nos momentos *on-line*, como por exemplo, o *Instagram*, o *Google Classroom*, ou qualquer outra plataforma que se encaixe com o perfil da turma.

Para não tornar a aula muito cansativa, o professor poderá entregar para os alunos um material impresso, explicando os conceitos de Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida, e alternar a leitura do material com os alunos. Além disso, é importante destacar para os alunos que, para trabalhar utilizando o Ensino Híbrido e a Sala de Aula Invertida com eles, serão utilizadas as tecnologias digitais disponíveis. Para isso, é importante também que o professor faça um diagnóstico da turma, visando a verificar principalmente o acesso que os estudantes têm às tecnologias digitais, o acesso à internet para que possam ser utilizadas nos momentos que serão propostos, bem como a facilidade que os estudantes têm com o estudo autônomo. Dito de outro modo, é preciso que o professor avalie como se dá o processo de aprendizagem quando o estudante estuda sozinho, sem a sua presença, e qual a relação do aluno com estudo autônomo.

O professor deve deixar claro para os alunos que um dos fatores que diferenciam as Metodologias Ativas de Aprendizagem do ensino tradicional é que as aulas dentro dessa perspectiva são centralizadas no aluno, e não mais no professor. Deve ser explicado também aos alunos que, dentre essas vantagens em trabalhar com eles as Metodologias Ativas de Aprendizagem, encontram-se a autonomia e o protagonismo, tão necessários ao processo de construção do conhecimento do estudante. É importante programar um tempo razoável da aula (por exemplo, uns vinte minutos) para que os alunos apresentem suas perguntas, apresentem suas dúvidas e seus pontos de vistas sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem. Essa parte da sequência didática é muito importante, porque o sucesso dos momentos subsequentes dependerá de uma boa compreensão e participação dos alunos nesse primeiro momento.

Propomos como objetivo desse 1º momento o estabelecimento de uma compreensão mútua acerca do processo de ensino e aprendizagem de acordo com as Metodologias Ativas de Aprendizagem (Ensino Híbrido e sala de Aula Invertida) e com a utilização das tecnologias digitais, para que fique claro o papel do estudante e do professor no que concerne a essa metodologia de ensino.

**2º Momento: *on-line*** – Os alunos assistirão ao vídeo que versa sobre o assunto escolhido para a atividade e farão registros dos principais pontos que considerarem relevantes, além de

registrarem também as suas eventuais dúvidas, para que possam ser trabalhadas em sala de aula no próximo encontro presencial. Para um melhor desenvolvimento dessa etapa da sequência didática, o professor poderá disponibilizar um roteiro de audiência, conforme descrito abaixo:

- Observar atentamente no vídeo as implicações do conceito a ser trabalhado;
- Observar em que consiste o conceito a ser aprofundado na atividade;
- Observar como se dá a implicação do indivíduo na materialização do conceito estudado;
- Observar se os conceitos gerais abordados no vídeo são estendidos de forma plena à sociedade em geral.

Como forma de controle – para avaliar se de fato os discentes assistiram ao vídeo, e para que eles não se sintam soltos, sem amparo, ou seja sem acompanhamento pedagógico – o professor poderá estabelecer um meio de contato com o grupo – pelo WhatsApp, por exemplo – para que eles enviem as informações prévias sobre o conteúdo do vídeo. Além disso, caso tenham algum questionamento, ele pode ser direcionado ao grupo, para que sejam auxiliados pelo professor como mediador, sem que, para isso, percam a autonomia no processo de construção do conhecimento. É importante que os alunos façam registros dos principais pontos que consideraram relevantes no material disponibilizado, para serem trabalhados em sala de aula no próximo encontro presencial.

O objetivo do 2º momento é possibilitar o conhecimento prévio do assunto para ser trabalhado posteriormente em sala de aula, para que os estudantes possam ter uma visualização ativa do material audiovisual indicado pelo professor (vídeo sobre a temática ou conceito escolhido para trabalho na turma). Assim, esses conhecimentos poderão ser aprofundados em sala de aula, conforme pressupõe a estratégia Sala de Aula Invertida, na perspectiva de Jonathan Bergman e Aaron Sams (2021).

**3º Momento: aula presencial** – Nesse encontro, os alunos podem ser divididos em pequenos grupos (por volta de 04 pessoas): grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4. Após isso, eles discutirão entre si, fazendo as anotações que considerarem relevantes sobre o conteúdo abordado no vídeo, conforme o roteiro de audiência do 2º momento, para que sejam utilizados nos momentos subsequentes. Ao final da aula, deverá ser entregue para cada grupo um texto impresso sobre o mesmo conteúdo abordado no vídeo, mas com assuntos diferentes entre os grupos, para que os alunos façam a leitura em casa ou em qualquer espaço fora da sala de aula e respondam à questão que consta no final de cada texto (atividade do 4º momento). É importante que cada grupo discuta entre si e tome nota da posição comum do grupo, e que os alunos levem para casa essas anotações para que possam utilizá-las nos momentos subsequentes da sequência didática.

É importante que nesse 3º momento da sequência didática o professor circule pela sala, passando por cada grupo e observando se está havendo a interação entre os alunos, quem está participando mais da atividade proposta, fazendo anotações, colocando seus pontos de vistas, fazendo questionamentos, discutindo com os demais colegas o que pensa sobre a temática proposta. O professor deve atuar sempre como mediador dos alunos, deixando claro para eles que seu papel é auxiliá-los em caso de alguma dúvida, mas que eles são os responsáveis no processo de construção de seus conhecimentos, de modo a auxiliar na construção da autonomia dos envolvidos no que concerne ao aprendizado.

O objetivo desse 3º momento consistirá em promover a sociointeração dos alunos em seus respectivos grupos, por meio de discussões referentes ao vídeo assistido e às anotações feitas, as quais servirão para os outros momentos da sequência didática. Além disso, esse é também o momento de conscientizar os alunos sobre a importância da realização de atividades em grupo no processo de aprendizagem.

**4º Momento: *on-line*** – Os alunos deverão ler os textos que foram entregues no 3º momento (aula presencial), específico sobre o assunto do seu próprio grupo, e anotarem em seus cadernos os principais conceitos e/ou ideias abordados no texto que considerarem relevantes. Após isso, eles deverão compará-los ou relacioná-los com a discussão do 3º momento. Em seguida, os alunos deverão responder à pergunta que consta no final do texto. As respostas dessas perguntas deverão ser trazidas para o 5º momento (aula presencial), para serem debatidas com a turma. O professor deve esclarecer para os alunos que cada grupo tem autonomia para escolher a melhor forma de se reunir para a realização da atividade proposta. Como exemplo, os estudantes podem se reunir na casa de um colega, numa praça, numa biblioteca, no pátio da escola, ou seja, em qualquer espaço físico fora da sala de aula. Assim como os outros momentos da sequência didática, essa etapa constitui-se de grande importância, mas com o diferencial de que os alunos têm que ler o texto de seu grupo, discuti-lo entre eles e responder à questão que consta no final do texto. As respostas dessas questões servirão para análise do grau de compreensão dos membros de cada grupo sobre a temática escolhida para o trabalho.

O objetivo do 4º momento é amadurecer a perspectiva adotada na sala de aula e aprofundar ainda mais a discussão desenvolvida no 3º momento. Os resultados de tudo isso deverá ser trazido para sala de aula e será trabalhado no 5º e último momento da sequência didática, conforme descrito abaixo:

**5º Momento: aula presencial** – Este último momento da sequência didática será dividido em 5 passos:

**1º Passo:** os grupos pequenos terão um tempo de 05 minutos para discutirem entre si e trocarem ideias sobre as anotações que fizeram a partir das leituras dos textos recebidos, bem como do que eles viram a partir do vídeo sobre o conceito/tema proposto, para que assim, possam fechar um ponto de vista comum e abrir a discussão para o grande grupo. Esse tempo de 5 minutos tem como objetivo que os alunos organizem as suas ideias e cheguem a um consenso mínimo, para que então possam abrir a discussão para o grande grupo no 4º passo.

**2º Passo:** organizar a sala de aula em círculo, junto com os alunos, para o momento de sociointeração da turma em relação ao que cada grupo compreendeu sobre o conteúdo estudado, para que façam assim, de forma exitosa, as suas considerações;

**3º Passo:** o professor fará uma breve introdução sobre a temática escolhida para o trabalho, objetivando contextualizar o tema para a turma. No entanto, o professor deve ter o cuidado de falar de uma forma que não interfira ou influencie nas colocações dos alunos durante suas apresentações;

**4º Passo:** para suscitar o debate, cada grupo pequeno apresentará à turma (grande grupo) o tema do texto recebido e estudado em casa, socializando as ideias do que fora discutido em seu grupo, apontando as reflexões feitas sobre o conteúdo e sobre as perguntas dos textos, com as suas respectivas respostas. Cada grupo terá um tempo máximo para essa atividade (sugere-se um prazo de até 10 minutos).

**5º Passo:** Considerações finais do professor. No 5º e último momento da sequência didática, é importante o professor finalizar a atividade dando os parabéns para a turma e falando para os estudantes sobre a sua satisfação com a dedicação e o desempenho no trabalho desenvolvido por eles durante as atividades propostas. O professor pode elogiar também a forma como cada componente dos grupos se engajou durante todo o processo da sequência didática ao se reunirem para fazerem as pesquisas nos momentos *on-line*, bem como a maneira como participaram ativamente das atividades propostas, chamando a atenção para o fato de que tudo isso lhes proporcionou momentos para exercerem o seu protagonismo e autonomia para construir seus conhecimentos. O objetivo do 5º momento é promover no grande grupo, em forma de debates, a sociointeração dos pequenos grupos, visando a ampliar/aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em cada etapa da sequência didática.

## 5 Sobre as possibilidades de Avaliação do conteúdo

É importante que o professor adote uma maneira de avaliação do desempenho dos alunos a partir da aplicação da metodologia. Para facilitar no processo de avaliação, o professor pode adotar, caso queira, um diário de observação, no qual fará registros de tudo o que considerou relevante durante a realização das atividades propostas, por exemplo, a participação individual de cada estudante em seu grupo durante cada momento da sequência didática. É importante que o professor faça a avaliação durante todo o percurso da aplicação da sequência didática. Sugerimos também que o professor elabore questões a serem aplicadas ao final da sequência didática (tanto de conteúdo quanto de controle). Isso pode ajudar o professor a identificar com mais facilidade o grau de compreensão dos alunos acerca do (s) conteúdo (s) estudado (s), antes, durante e após a aplicação da metodologia, e assim, poderá avaliar seus alunos de forma mais precisa. Sugerimos que sejam aplicadas entre seis e oito questões. Em nosso trabalho, resolvemos aplicar seis questões sobre a metodologia trabalhada com os estudantes, duas questões subjetivas e quatro objetivas. Por fim, o professor poderá avaliar os estudantes tanto de forma qualitativa como de forma quantitativa. No nosso caso, não buscamos quantificar os resultados de nossa aplicação, mas o professor fica livre para adotar a melhor maneira de avaliar seus alunos durante a aplicação. O importante é deixar bem claro para os estudantes como vai avaliá-los, se de modo quantitativo (com atribuição de nota) ou não.

### Referências

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma Metodologia ativa de Aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1.Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

## APÊNDICE B

# ESTRUTURA DO PLANO - ENSINO MÉDIO FORMAÇÃO GERAL BÁSICA-FGB

UNIDADE ESCOLAR: UNIDADE ESCOLAR MAROCAS LIMA
PROFESSOR (A): ANTONIO FERNANDO SOUSA DO NASCIMENTO
TURMA: 2ª SÉRIE A TARDE
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA
PERÍODO: MAIO E JUNHO DE 2023
<b>ELEMENTOS ESTRUTURANTES</b>
<b>OBS: AS AULAS DOS DIAS 10, 17 E 24 DE MAIO SERÃO REALIZADAS ATIVIDADES REFERENTES A INTERVENÇÃO DE MEU MESTRADO, ONDE SERÃO REALIZADAS COMO METODOLOGIAS O ENSINO HÍBRIDO E A SALA DE AULA INVERTIDA. APÓS ESSAS ATIVIDADES, AS AULAS SEGUIRÃO O CURSO NORMAL.</b>
<b>Competência Geral: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade.</b>
<b>Competência específica da área: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</b>

Habilidade da área	Integração entre as áreas e/ou componentes	Objetivos de aprendizagem	Objetos do Conhecimento	Metodologia	Material de apoio	Estratégia de Avaliação
<p><b>(EM13CHS1 01);</b>  <b>(EM13CHS1 03);</b>  <b>(EM13CHS1 06).</b></p>	<p>Ciências da Natureza e suas Tecnologias.</p>	<p>Compreender o conceito de cidadania;  Compreender como se dão as principais violações dos direitos dos cidadãos;  Compreender que, como membros de uma sociedade temos que cumprir com os nossos deveres;  Refletir sobre a importância da participação dos indivíduos nos problemas da sociedade;  Compreender que a partir da Revolução Industrial, as dificuldades dos operários tornaram-se explícitas: extensas jornadas de trabalho, péssimas condições nas instalações das fabricas, arregimentação de mulheres e crianças como mão de obra mais</p>	<p>Cidadania;  As transformações do trabalho na contemporaneidade;  Uma civilização do lazer?;  Trabalho e Ciência</p>	<p>Ensino híbrido e sala de aula invertida (nas aulas dos dias 10, 17 e 24 de maio).  Nas aulas do dia 31 de maio e as aulas de junho: aulas expositivas e dialogadas.</p>	<p>Textos, links de sites.</p>	<p><b>Avaliação qualitativa:</b> frequência, comportamento e participação dos alunos às atividades propostas, sejam individuais ou coletivas (maio: durante a intervenção).  <b>Avaliação quantitativa:</b> aplicação de prova bimestral (mês de junho).</p>

		<p>barata/Compreender que no início do século XX, atenuaram-se as condições precárias das fábricas em razão da organização dos sindicatos;</p> <p>Compreender que o lazer é uma criação da civilização industrial;</p> <p>Compreender que na antiguidade Grega, a ciência e filosofia eram vinculadas, e sua dissociação ocorreu apenas no século XVII, com a Revolução científica iniciada por Galileu.</p>				
--	--	--	--	--	--	--