



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA-PROF-FILO

MARINALVA GONÇALVES OLIVEIRA

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:

um estudo de caso no 3º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Alves Cardoso em São
Mateus do Maranhão

SÃO LUÍS

2021

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
um estudo de caso no 3º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Alves Cardoso em São
Mateus do Maranhão

MARINALVA GONÇALVES OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Filosofia (PROFFILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de Pesquisa Filosofia e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

SÃO LUÍS
2021

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:

um estudo de caso no 3º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Filosofia (PROFFILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de Pesquisa Filosofia e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Cristiane Dias Martins da Costa
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

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

Oliveira, Marinalva Gonçalves.

A Motivação para a aprendizagem em Filosofia no Ensino Médio: um estudo de caso no 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão / Marinalva Gonçalves Oliveira. - 2021.

134 f.

Orientador(a): Angelo Rodrigo Bianchini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-Ma, 2021.

1. Aprendizagem. 2. Ensino de Filosofia. 3. Tecnologias da Informação e Comunicação. 4. Teoria Histórico Cultural. I. Bianchini, Angelo Rodrigo. II. Título.

Dedico este trabalho ao Senhor Jeová, meu Deus e orientador da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder saúde, força, fé e determinação para a realização de um sonho, concluir o Mestrado, e por colocar nessa trajetória, pessoas boas.

A meus filhos Júnior, Daniel e Débora pelo amor, carinho e compreensão nas constantes ausências.

A meu netinho David Manoel, ternura e inocência que alimenta a minha alma

A meu esposo David pelo amor e companheirismo de muitos anos e pelo apoio constante em todas as caminhadas a que me proponho.

A meus pais Raimundo e Zuza pelo amor, apoio e confiança em mim depositada e especialmente a minha mãe pelo cuidado e orações diárias.

A meu irmão Marivaldo meu maior exemplo de generosidade, benignidade e amor ao próximo pelo cuidado e carinho a mim sempre demonstrado em palavras e ações.

A minhas amigas e colegas de trabalho Flávia, Altina e Daniele pelo incentivo e pelas leituras e correções feitas nesse texto assim como o também amigo e colega Emerson George.

Ao professor Rodrigo pela orientação segura, pelo empenho, sabedoria, pelo encorajamento e otimismo e, acima de tudo, pela paciência.

Aos professores do programa de Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal do Maranhão.

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

Lev Semenovich Vygotsk

RESUMO

A pesquisa que aqui se apresenta constitui uma reflexão teórica e prática para a aprendizagem de Filosofia à luz da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky. O interesse pelo tema nasceu das experiências construídas ao longo de dez anos como docente na disciplina Filosofia no ensino médio. Tal trabalho resulta de um estudo de caso de natureza qualitativa realizado com 20 alunos do terceiro ano do ensino médio na escola Centro de Ensino Alves Cardoso no município de São Mateus do Maranhão. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a motivação para a aprendizagem na disciplina Filosofia no ensino médio, utilizando como estratégia metodológica a aplicação de uma *Webquest*¹. Tal objetivo materializa-se numa sequência didática para o ensino de Filosofia no 3º ano do ensino médio. Para este estudo nos fundamentamos em Marx e Vygotsky, entre outros. No desenvolvimento da pesquisa, buscamos analisar possibilidades pedagógicas na perspectiva da motivação para a aprendizagem de Filosofia; nesse sentido, partimos dos fundamentos filosóficos e psicológicos da Teoria Histórico Cultural para uma reflexão sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio da rede estadual do Maranhão, contrapondo-a às orientações formais constantes dos documentos da rede e finalmente propondo como possibilidade uma estratégia metodológica originária das Tecnologias da Informação e Comunicação. Para o planejamento e elaboração da estratégia metodológica, consideramos os conhecimentos encontrados na tradição filosófica e o ato de filosofar como complementares, possibilitando ao aluno do ensino médio a reflexão acerca da sociedade hodierna com o apoio de conhecimentos já registrados na tradição filosófica. Para a análise da motivação para a aprendizagem de Filosofia no contexto escolar, utilizamos o suporte fornecido pelos estudos bibliográficos da teoria histórico cultural, mais especificamente a teoria da atividade de A. N. Leontiev. Partimos dos pressupostos que os motivos para qualquer atividade humana são erigidos socialmente e o conhecimento é o objeto que impulsiona a atividade do aprendiz, portanto, a organização do trabalho docente deve ter a motivação do aprendiz como ponto de chegada e não de partida. Como instrumentos para a coleta e análise de dados, foram utilizados questionários e a observação participante. Longe de apresentar resultados conclusivos, a pesquisa acena possibilidades do emprego da metodologia *Webquest* para planejamento de atividades de ensino de filosofia na perspectiva da motivação do aprendiz.

Palavras chave: Aprendizagem. Ensino de Filosofia; Teoria Histórico Cultural; Tecnologias de Informação e Comunicação.

¹ Uma estratégia de investigação orientada na qual algumas ou todas informações utilizadas pelos aprendizes são originadas da internet.

ABSTRACT

The presented research constitutes a theoretical and practical reflection for learning Philosophy in the light of Vygotsky's Historical Cultural Theory. The interest in the theme arose from the experiences built over ten years as a teacher in the discipline Philosophy in high school. Such work results from a qualitative case study carried out with 20 students of the third year of high school at the Centro de Ensino Alves Cardoso school in the city of São Mateus in Maranhão. The general objective of the research was to analyze the motivation for learning in the Philosophy discipline in high school, using as a methodological strategy, the application of a Webquest, such objective materializes in a didactic sequence for the teaching of Philosophy in the 3rd year of high school. For this study we are based on Marx and Vygotsky among others. In the development of the research we seek to analyze pedagogical possibilities in the perspective of motivation for learning Philosophy, in this sense we start from the philosophical and psychological foundations of Cultural Historical Theory for a reflection on the teaching of philosophy in the High School of the Maranhão state network, contrasting it to the formal guidelines contained in the network's documents and finally proposing as a possibility a methodological strategy originating from Information and Communication Technologies. For the planning and elaboration of the methodological strategy, we consider the knowledge found in the philosophical tradition and the act of philosophizing as complementary, enabling the high school student to reflect on today's society with the support of knowledge already recorded in the philosophical tradition. For the analysis of the motivation for learning Philosophy in the school context, we used the support provided by the bibliographic studies of cultural historical theory, more specifically the theory of activity of AN Leontiev, we start from the assumptions that the reasons for any human activity are socially erected and knowledge is the object that drives the learner's activity so the organization of the teaching work must have the learner's motivation as the point of arrival and not as point of departure. As instruments for data collection and analysis, questionnaires and participant observation were used. Far from presenting conclusive results, the research suggests possibilities of using the Webquest methodology to plan activities for teaching philosophy in the perspective of the learner's motivation.

KEYWORDS: Learning. Philosophy Teaching; Cultural Historical Theory; Information Communication Technologies.

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de desenvolvimento da educação básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MA - Maranhão

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

THC - Teoria Histórico Cultural

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Imagem da tela inicial da Webquest.....	74
Figura 2. Imagem da tela inicial com a biografia de Karl Marx.....	74
Figura 3. Imagem da tela da página de Introdução da Webquest	76
Figura 4. Imagem da tela da descrição da tarefa.....	77
Figura 5. Imagem da tela processo com orientações para execução da tarefa.....	78
Figura 6. Imagem da tela de recursos	79
Figura 7. Imagem da segunda parte da tela recursos	79
Figura 8. Imagem da tela de avaliação.....	80
Figura 9. Imagem da tela de conclusão.....	81
Figura 10. Foto da tela durante webconferência	94
Figura 11. Fragmento de um relatório	95
Figura 12. Foto da tela de apresentação em vídeo	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Percepção dos Alunos Sobre Aprendizagem no Ensino Remoto	85
Quadro 2. Percepção dos alunos sobre o trabalho em grupo	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo diário de navegação na Web.....	83
Gráfico 2. Local em que acessa a internet	83
Gráfico 3. Finalidade de uso da internet	84
Gráfico 4. Gosto pela Disciplina Filosofia.....	87
Gráfico 5. Gosto pela disciplina Filosofia	94
Gráfico 6. Gosto pela Disciplina Filosofia.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: alguns conceitos e princípios	20
2.1 A dialética na história da filosofia	21
2.2 O materialismo histórico dialético e pedagogia: aproximações	24
3 ENSINO DE FILOSOFIA, TIC’S E MOTIVAÇÃO: implicações pedagógicas da teoria histórico cultural	40
3.1 O ensino de filosofia na perspectiva da THC	44
3.2 A “ensinabilidade” da filosofia: contribuições da teoria da atividade	49
3.3 As TIC’s e o ensino de filosofia	55
3.3.1 Estudos sobre ensino de filosofia e TICS	59
4 A WEBQUEST E O ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo de caso a partir das implicações pedagógicas da teoria histórico cultural	62
4.1 Local da Pesquisa e Participantes	62
4.2 Opções Metodológicas	64
4.3 Instrumento de Coleta de Dados	66
4.4 Produto da Pesquisa	68
4.5 Aplicação da Webquest e os Desafios do Ensino Remoto	69
4.5.1 Construção da Webquest na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural	70
4.6 Questionário preliminar	81
4.7 Ficha de Observação	91
4.8 Questionário aplicado após a resolução da Webquest	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	111
APÊNDICE A-QUESTIONÁRIO PRELIMINAR	112
APÊNDICE B - FICHA DE OBSERVAÇÃO	119
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A RESOLUÇÃO DA WEBQUEST	120
APÊNDICE D-PRODUTO DA PESQUISA	125
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	125

1 INTRODUÇÃO

O objeto dessa pesquisa é a motivação para aprendizagem em filosofia do ponto de vista do aprendiz. Trata-se de um estudo de caso no qual analisamos a dinâmica de formação dos motivos da atividade dos aprendizes com fundamento teórico nos conceitos de motivo, atividade e ensino de filosofia, buscando apresentar e compreender a articulação que se estabelece entre eles em contexto prático. O interesse pelo ensino de Filosofia teve início em 1998 quando da formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, e foi intensificado no trabalho como docente de Filosofia na rede Estadual do Maranhão em 2010 e o contato com os jovens estudantes de Filosofia no Ensino médio e com colegas professores de filosofia possibilitou um cenário de rica experiência e também de constante estímulo às dúvidas e questionamentos sobre a “ensinabilidade”² da Filosofia.

Razões de ordem acadêmica, prática e profissionais nos impulsionaram a realizar uma pesquisa teórica e prática que pudesse fundamentar o desenvolvimento de uma proposta didática para o Ensino de Filosofia no Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão, pois acreditamos que atualmente um dos desafios para ensino de Filosofia nas escolas de nível médio é construir uma relação entre os textos filosóficos e o cotidiano dos alunos e que não raro a ausência deste elo gera apatia e distanciamento por parte dos alunos e acabam por refletir-se na atuação dos docentes. Do outro lado, os docentes, ao restringirem-se a uma abordagem estritamente formal do ensino de filosofia com foco unicamente no conteúdo do programa, acabam não contemplando as várias possibilidades existentes para aproximar a Filosofia do cotidiano, tornando-a mais “palpável”.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a motivação para a aprendizagem na disciplina Filosofia no Ensino Médio, por meio da aplicação de uma *Webquest* como estratégia metodológica no Centro de Ensino Alves Cardoso, no município de São Mateus do Maranhão. O objetivo descrito materializa-se numa sequência didática, para o ensino de Filosofia no 3º ano do ensino médio.

Segundo o INEP, a escola local da pesquisa possui 964 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento; matutino, vespertino e noturno segundo o Censo Escolar 2020 e localiza-se à Avenida Antônio Pereira Aragão S/N, no centro da cidade de São Mateus do Maranhão, município localizada a 200 km da capital São Luís e que segundo o último censo

² O termo refere-se à possibilidade ou não de se ensinar Filosofia.

populacional de 2010 do IBGE tinha uma população de 39.093 e a população estimada para 2020 era de 41.579.

Ainda segundo o IBGE o município possuía em 2018 um PIB *per capita* de R\$ de 8.333,08 e em 2010 apresentava um índice de desenvolvimento humano-IDH de 0,616.

Quanto aos índices educacionais o município tinha em 2018 um total de 1.365 alunos matriculados na educação infantil, 6.959 no ensino fundamental e 1.938 no ensino médio e apresentou em 2019 um IDEB de 4,5 na rede pública, que no município, inclui a rede estadual e municipal, sendo que para o ensino médio o IDEB alcançado em 2019 foi de 3,1.

Os participantes da pesquisa foram 20 alunos do terceiro ano do ensino médio, na faixa de 15 a 23 anos, sendo 14 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, os alunos integram uma turma de 40 alunos do turno matutino dentre os quais apenas 20 aceitaram participar da pesquisa.

Os objetivos específicos foram; apresentar os pressupostos filosóficos da Teoria Histórico Cultural em sua evolução histórica e suas implicações na educação com foco no ensino e na aprendizagem; refletir a motivação para a aprendizagem em filosofia no ensino médio na perspectiva da Teoria Histórico Cultural; avaliar a metodologia *Webquest* como estratégia de motivação para a aprendizagem em filosofia.

Para alcançar os objetivos realizamos uma pesquisa utilizando a abordagem qualitativa, cujas origens segundo Chizzotti (2003, p. 2) encontram-se também no marxismo e adota métodos diversos de investigação para o estudo de fenômenos no local em que ocorre e que para Ludke; André (1986, p. 12) tem no pesquisador seu principal instrumento.

Quanto aos procedimentos trata-se de um estudo de caso. Para a coleta de dados empregamos questionários contendo perguntas abertas e fechadas e observação participante. O período de realização da pesquisa incluindo revisão bibliográfica, planejamento e elaboração dos instrumentos de coleta de dados foi de julho de 2019 a novembro de 2020.

Para organizar os instrumentos e selecionar as perguntas e comandos a constar dos questionários, enunciamos o nosso problema de pesquisa através do seguinte questionamento: quais motivos, necessidades e interesses dos jovens para a aprendizagem de Filosofia? Para facilitar a análise, o problema de pesquisa desdobrou-se nas seguintes interrogações: como provocar nos alunos novos motivos e interesses para a aprendizagens ainda não experimentadas? Há motivação para a aprendizagem em Filosofia com a utilização das TIC's ? A metodologia *Webquest* motiva para o trabalho colaborativo em ambiente virtual?

Não há aqui a pretensão de fazer um estudo profundo de conceitos da tradição filosófica. Consideramos, pois, apenas a *ensinabilidade* da filosofia ao longo da tradição

filosófica mas somente nos deteremos em uma análise do conceito enquanto prática cultural intencional circunscrita à instituição escolar, cabendo-nos, portanto, apenas uma análise pedagógica dessa intencionalidade a partir da forma como nos apresenta na contemporaneidade. Em consonância com os objetivos desse trabalho e tendo em vista a necessidade de contextualizá-lo, faremos de forma breve algumas considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural no Brasil, bem como sobre as contribuições dos pesquisadores brasileiros para a disseminação dos fundamentos dessa corrente psicológica no Brasil, buscando também apresentar alguns equívocos resultantes do desconhecimento da totalidade da obra dos membros da escola de psicologia Histórico Cultural. Ainda em virtude da contextualização da pesquisa e seus sujeitos, não poderíamos deixar de destacar algumas repercussões da teoria Histórico-Cultural no ensino na Rede Estadual do Maranhão de forma geral e especificamente o ensino de Filosofia, a respeito deste também buscamos argumentos que defendem sua afirmação no contexto escolar enquanto saber peculiar que opera de forma coerente e lógica para a compreensão da realidade.

A defesa que aqui fazemos e que perpassa todo esse trabalho desde a definição de seu objeto de pesquisa até análise dos instrumentos parte do pressuposto de que existe uma relação entre instabilidade da filosofia nos currículos escolares e o desinteresse dos estudantes do ensino médio para o aprendizado na disciplina, pois, sabe-se que não somente no Estado do Maranhão, mas em todo o país, o ensino de Filosofia tem sofrido com sucessivas interrupções e retomadas e de que, muito embora esteja presente no ensino secundário desde o período colonial, seus significados e funções oscilaram muito ao longo desses anos em virtude das diferentes orientações que foram dadas a esse nível de ensino. São emblemáticos para o tema as reviravoltas resultantes da reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692/71 que priorizou a formação técnico profissionalizante no ensino médio em detrimento do ensino de humanidades, relegando à filosofia a categoria de disciplina optativa que teve como resultado sua extinção no currículo, sendo reintroduzida somente na década de 80 como resultado da luta coletiva de estudantes e professores, período em que, embora ainda de caráter optativo, a disciplina começa a definir uma identidade no ensino médio a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que segundo Brito (2019, p. 7) constitui o marco inicial de uma educação emancipadora ao garantir ao estudantes do ensino médio o direito aos conhecimentos filosóficos.

Segundo Brito (2019, p. 7), a educação e conseqüentemente o ensino de filosofia numa perspectiva emancipadora faz parte de um projeto maior de emancipação política já prevista na Constituição Federal de 1988 e positivado na Lei 11.684 de 02 de junho de 2008

que tornava obrigatório o ensino de filosofia e sociologia no ensino médio. Nos últimos anos, porém, está em curso um projeto de desestruturação da emancipação política e nesse sentido cabe destacar a Lei 13.415/17 que revogou a determinação do art. 1º da Lei 11.684/08 e transcreve, em nova redação, no parágrafo 2º do art. 35-A da LDB o seguinte: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Essa mesma lei em seu Art.36, § 3º institui também os chamados Itinerários Formativos com a seguinte redação:

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular –BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (BRASIL, 2017. p. 26)

Para Barbosa (2019, p. 455) essas alterações impactam negativamente o ensino de Filosofia que passa de “disciplina obrigatória” para “estudo obrigatório” no ensino médio, observa-se que embora a nova redação da LDB defina como obrigatório os saberes filosóficos, não determina a Filosofia como disciplina e não apresenta qualquer impedimento legal para que ela seja reduzida a conteúdo transversal no corpo de outras disciplinas bem como não informa em qual momento do ensino médio devem ocorrer, de forma que os efeitos das alterações impostas a LDB aparecem claramente na última versão da BNCC homologada em 14 de dezembro de 2018 com orientações para um currículo baseado em Itinerários Formativos que priorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto outras dentre as quais a Filosofia perdem a sua centralidade na medida em que o referido documento afirma que:

Para que a organização curricular a ser adotada [...] responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de —romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (BNCC, 2018, p. 479)

Para Barbosa (2019. p. 458) há nessa orientação o risco de uma transversalidade superficial que visa camuflar o pouco ou nenhum interesse político em formar cidadãos autônomos e críticos pois a BNCC dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a reflexão próprio da Filosofia e a valorização do saber pelo saber, essencial à formação humana integral e a própria criticidade proposta pelo mesmo documento seja feito por todos os componentes curriculares desconsiderando assim a especificidade da filosofia.

No que se refere aos aspectos didáticos pedagógicos do ensino de Filosofia podemos afirmar que, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a disciplina firma-se definitivamente no currículo, porém carregando as marcas da década anterior, um período em que o ensino de filosofia na etapa de escolaridade que hoje corresponde ao ensino médio sofreu interrupções ficando praticamente à margem do ambiente escolar e foi exatamente nesse período que as reformas educacionais avançaram no sentido da democratização do ensino e como consequência ampliou-se significativamente o número de matrículas. Segundo Rodrigo (2009, p. 12) a partir de então, o ensino médio passou a receber estratos sociais menos privilegiados da sociedade que até então estavam alijados da educação, passando a receber alunos com características bem distintas daquelas do período anterior, com grandes deficiências do ponto de vista da cultura erudita. Esse fato em particular, além de deslindar o caráter elitista da educação, trouxe aos professores um desafio de cunho didático-pedagógico: como ensinar filosofia para grandes e heterogêneos grupos de alunos onde muitos apresentavam dificuldades ou déficits de aprendizagem, outros, pouco ou nenhum hábito de leitura?

Para Rodrigo (2009, p. 12) do ponto de vista didático, a resposta ao desafio expresso na interrogação acima, passa pela revisão do estatuto disciplinar que coloca a filosofia como conhecimento inacessível a leigos e reservado a uns poucos iniciados. Nesse sentido, faz-se necessário desmistificar o conhecimento, aproximando-o da realidade das pessoas “comuns”. Tal objetivo, entretanto, até o presente não é consenso entre os que pensam e operacionalizam a instituição social responsável por tal tarefa, a escola. Ao contrário, o conhecimento vem sendo avaliado numa perspectiva utilitarista e critérios, alguns vêm sendo considerados desnecessários na escola, dentre os quais a Filosofia, cuja ensinabilidade seria impossível. Pelo exposto, faz-se necessário não apenas militar em defesa do ensino de Filosofia, mas também apontar possibilidades pedagógicas que visem a reafirmação desta área de estudo como conhecimento ensinável e necessário não somente para a atuação, mas para a própria constituição dos sujeitos. Dentre as muitas possibilidades, acreditamos que a **Teoria Histórico-Cultural** e as pedagogias que nela se fundamentam apresentam-se como alternativas por sua proximidade com a Filosofia razão pela qual buscaremos nessa perspectiva compreender a **motivação** dos alunos para a aprendizagem de Filosofia.

De outro lado, quando se pensa os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade e as dificuldades encontradas pelos professores para manter a atenção de seus alunos durante a aula, temas como: *smartphones*, *notebooks*, *tablets* são recorrentes, independentemente da concepção pedagógica docente ou do posicionamento da escola. Se tais

ferramentas inexoravelmente fazem parte do cotidiano dos alunos, faz-se imperioso que se reflita sobre o uso pedagógico que delas se possa fazer.

A reflexão sobre o uso pedagógico das TIC's, entretanto, deve ou deveria partir do pressuposto de que o cenário escolar se define a partir de um posicionamento dos seus atores com papéis bem definidos e demarcados no tempo e no espaço e que a inserção das novas tecnologias vem alterar significativamente essas posições e/ou até mesmo o próprio cenário, pois leva as ações próprias do ambiente escolar para além das paredes da escola.

Apesar de ganhar um novo dimensionamento, a ação docente mediada pelas TIC's não pode dispensar o suporte metodológico com foco na aprendizagem significativa, sob pena de tornar-se ineficiente. Para Moran (1995, p. 4), cabe ao professor auxiliar na escolha dos dados verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, ajudar a tornar a informação significativa e compreendê-la de forma abrangente e profunda a partir de um referencial.

Outro aspecto que merece atenção é a dificuldade encontrada pela escola e docentes na utilização metodológica das novas tecnologias em algumas áreas de conhecimentos mais “tradicionais” da educação dentre as quais a Filosofia. Segundo a *Declaração de Paris para a filosofia*³ (UNESCO, 1995, p. 13-14), “[...] a filosofia deve servir para formar espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância.” Faz-se necessário, portanto, para a consecução desse objetivo, pensarmos metodologias e ferramentas para o ensino de filosofia que possibilitem formar jovens que não tenham medo de pensar e que sejam capazes de fazê-lo criativamente e com satisfação pessoal atendendo a uma necessidade. Nesse sentido, tendo como referência o local e os sujeitos da pesquisa que aqui se apresenta, podemos afirmar quanto á metodologia para o ensino de filosofia, que ainda se observa na educação brasileira uma prática pedagógica tradicional, polarizada e hierarquizada, na qual o aluno se situa no polo passivo. Tal prática tende a desvincular-se das necessidades sociais; assim sendo, acreditamos que as TIC's, por permearem o cotidiano de alunos e professores, podem constituir um elemento capaz de, associado a metodologias que proporcionem uma aprendizagem significativa, romper essa prática tradicional e ressignificar os papéis de alunos e professores na dinâmica escolar.

Diante do exposto, o presente estudo intenciona propor uma alternativa metodológica que possa contribuir para a aprendizagem em Filosofia por meio da motivação. Trata-se de um estudo de caso realizado com alunos do terceiro ano do Ensino Médio mediante o emprego de uma estratégia que utiliza materiais disponíveis na internet: *Webquest*.

³ Documento resultante das jornadas internacionais de estudos “Filosofia e Democracia no mundo” organizadas pela UNESCO que ocorreram em Paris nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995.

Para tanto, o presente trabalho inicia-se por meio de estudo bibliográfico, apresentando brevemente a Teoria Histórico Cultural-THC a começar pelas concepções de homem e de conhecimento que lhe são subjacentes. Nesse sentido buscamos fazê-lo a partir do materialismo histórico e dialético tal como proposto por Karl Marx, visto que seu pensamento é fundante para as pesquisas de Vygotsky e seus seguidores que em síntese constituem o fundamento psicológico e pedagógico desse trabalho. No segundo momento, trataremos dos pressupostos do ensino de filosofia na escola tomando a THC como ponto de partida ,definindo o pensamento do autor e destacando de que forma a teoria marxista direcionou suas pesquisas para o campo da psicologia e da educação escolar, para em seguida analisarmos o conceito de motivação na perspectiva da THC mais especificamente na Teoria da Atividade de Alexis Leontiev, buscando finalmente uma possível aproximação metodológica entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e o ensino de Filosofia, utilizando como estratégia a metodologia *Webquest*.

2 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: alguns conceitos e princípios

Nessa seção, abordaremos o aporte teórico do enfoque psicológico Histórico Cultural e da Teoria da Atividade, cujas origens epistemológicas encontram-se no materialismo histórico dialético. Nesse sentido buscamos analisar no contexto da história da Filosofia os pressupostos fundamentais do materialismo histórico dialético e começaremos por aquilo que consideramos ser a característica que essencialmente o identifica, a dialética, passando pelas diferentes acepções que recebeu em diferentes momentos da história da Filosofia até chegarmos ao materialismo histórico dialético tal como proposto por Karl Marx e seus reflexos nas teorias de educação contemporânea e mais especificamente na THC, tentando apreender ao final quais seriam as repercussões para o ensino de filosofia na instituição escolar historicamente situada na sociedade técnico científica e para adoção de uma pedagogia fundamentada no materialismo histórico-dialético, bem como procuramos fazer uma reflexão da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação como estratégia para o ensino de filosofia. Para tanto, partimos dos postulados extraídos do pensamento marxista, mais especificamente Marx e Engels quando da formulação do método materialista histórico dialético, para em seguida adicionarmos outros autores que buscam perscrutar as concepções pedagógicas contidas nas proposições de Marx para a superação do capitalismo.

Ao buscarmos a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) numa perspectiva materialista histórico dialética de educação, não pretendemos imponderadamente forçar a junção de pensamentos aparentemente incongruentes, mas buscamos identificar nos pressupostos do método materialista as possibilidades e limites dessa proposta, pois sabemos que no interior das obras de Marx e Engels encontra-se uma denúncia das condições atuais de existência dos trabalhadores bem como a necessidade de transformação do modo de produção como condição para a determinação da consciência pois conforme nos ensina Marx (2008 p.47) : “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Porém, quando da formulação do método materialista histórico, observa-se que temos como condição para a superação do capitalismo a necessidade de identificação das contradições nas quais convertem-se as forças produtivas materiais e que a consciência, determinada por essas condições materiais, somente poderá elevar-se para uma análise destas condições se o fizer a partir do estágio mais evoluído de estrutura social e nessa lógica temos hoje a impossibilidade de imaginarmos uma sociedade capitalista contemporânea na qual as TIC's não sejam consideradas forças produtivas, posto que surgiram como produto do sistema capitalista e atendem aos seus interesses, o que não significa que não possam ser

“redirecionadas” para possibilitar a compreensão inclusive das contradições desse mesmo sistema.

Acredita-se também que seu emprego de forma refletida pode converter-se numa possibilidade de identificação até mesmo das contradições inerentes à sua produção, distribuição e consumo muito embora esse não seja o foco da pesquisa assim como também não é fazer um emprego irrefletido ou romântico dessas TIC's. Por outro lado, acreditamos que como proposta concreta de intervenção educativa encontra-se também atrelada às lutas sociais no interior do capitalismo e, se para alguns apresenta-se como um problema, o próprio Marx (2008, p.48) nos ensina que: “[...] o problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir”. Nesse caso, a utilização das TIC's numa perspectiva dialética servirá, no mínimo, como crítica ou como denúncia de si mesmas. Diante do exposto faz-se necessário, portanto, descrever o percurso seguido pelo pensamento segundo o qual foi gestada tal possibilidade, iniciando pela constituição histórica da dialética desde suas origens na antiguidade grega até chegarmos ao conceito tal como concebido pela filosofia contemporânea e tão presente no meio educacional.

2.1 A dialética na história da filosofia

A diversidade e a complexidade do mundo levaram o homem antigo a questionar as explicações míticas do mundo e a buscar compreendê-lo a partir de teorias que, fundamentadas na experiência objetiva, pudessem explicar a natureza e suas relações internas bem como o ser humano e o seu papel nessa realidade. De forma geral, essas teorias ao longo da história da filosofia podem ser agrupadas em duas grandes tendências: materialismo e idealismo. (ALVES, 2010, p. 1)

Seguindo o caminho percorrido pela teoria do conhecimento ao longo de muitos séculos, a discussão acerca dos paradigmas de interpretação da realidade tem sido tema recorrente no meio educacional, impondo-se necessariamente à formação docente e exigindo um posicionamento quanto à centralidade da relação sujeito-objeto por parte de indivíduos e grupos que se propõem à tarefa de educar outros. Os fundamentos para tal posicionamento podem ser encontrados na história da filosofia que ao longo dos séculos têm demonstrado ser esta relação um de seus principais problemas, pois “[...] compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida.” (PIRES, 1997, p. 84).

A relação sujeito objeto pode ser compreendida sob perspectivas e abordagens diversas, sendo a concepção dialética materialista uma delas e sobre a qual trataremos aqui seguindo o caminho do materialismo histórico dialético proposto por Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, razão pela qual é também chamada de dialética marxista. O materialismo histórico dialético foi proposto por Karl Marx no século XIX; entretanto, as origens da dialética encontram-se na Grécia Antiga, onde inicialmente era entendida como a arte do diálogo, a arte de conversar e ou defender um argumento por meio da distinção dos conceitos envolvidos.

Para Aristóteles a dialética foi uma criação de Zenão de Eléia (490-430 a.c), entretanto Sócrates (469-399 a. c.) utilizava a dialética para desenvolver sua *maieutica* “desafiando gerais e políticos a definirem bravura, justiça para assim demonstrar-lhes que somente a filosofia por meio da dialética poderia fornecer os instrumentos para alcançar a essência daquilo que praticavam”. (KONDER, 2008, p. 7). A dialética platônica por sua vez tinha como objetivo através do diálogo conduzir o interlocutor a descobrir por si mesmo a verdade.

Resumidamente é possível afirmar que na antiguidade grega a dialética limitava-se a um confronto de opostos podendo ser considerada uma técnica ou habilidade inerente ao discurso e como tal representava uma forma de organização do pensamento em que os argumentos se organizavam de forma não linear, ao contrário deveriam ser opostos num confronto de ideias convictas de verdades. (DIEBE, 2014, p. 25)

No período medieval, a inexistência de um poder central provocou o abandono das cidades e a vida nos feudos consolidou uma sociedade estratificada que ideologicamente estava sob o monopólio da igreja. A política e o debate públicos foram suprimidos e nesse contexto a dialética, cujo fundamento é a dinâmica e o movimento, perdeu sentido e passou a “ser denominada lógica das aparências”. (KONDER, 2008, p. 11).

No Renascimento segundo Pires (1997, p. 84-85), as transformações provocadas pela Revolução Comercial do sec. XV que levaram as artes e as ciências a questionarem o pensamento medieval trouxeram à tona novamente a base de compreensão da dialética, a contrariedade e o movimento, estando nesse momento histórico presente na elaboração científica de pensadores como: Nicolau Copérnico com a concepção de que a terra não é imóvel e Galileu e Descartes que defendiam o movimento como condição natural dos corpos. Entretanto, a busca de objetividade provocou o abandono da dialética como forma de compreensão do mundo e como objeto de estudo das ciências e da filosofia.

Para Konder (2008, p. 8) na modernidade, o termo dialética adquire acepção distinta daquela que predominou na Antiguidade passando a significar uma forma de pensar que visa apreender a realidade essencialmente contraditória e em constante transformação para compreendê-la a partir dessas mesmas contradições que lhe são inerentes. Esse sentido moderno da dialética tem sua origem no pensamento de Heráclito de Éfeso (aprox. 540 a 480 a. c) que com sua visão agonística do grego *agonistikós* que significa “luta”, é considerado o primeiro grande representante do pensamento dialético pois acreditava que é pela luta das forças opostas que o mundo se modifica e evolui. Essa concepção pode ser detectada nos fragmentos deixados por ele como por exemplo: “a guerra é pai de todos”, afirmação que visa expressar a divergência e a contrariedade constantes, afirmando a completa instabilidade do ser. Desde então, a lógica dialética vem sendo uma possibilidade de compreensão da realidade contraditória em si mesma em contraposição à lógica formal que não aceita a contradição e o conflito.

A dialética como forma de explicação e compreensão da realidade foi retomado na chamada crise da modernidade quando Hegel (1770 -1831), filósofo alemão, partindo das ideias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade do homem para intervir na realidade, começa a tratar a dialética como método ao afirmar que uma coisa é e não é ao mesmo tempo, opõe-se radicalmente ao dualismo dicotômico sujeito-objeto preconizando assim o princípio da historicidade. A esse respeito Marcondes (2008, p. 229) também, escreve que:

Hegel foi efetivamente o primeiro a elaborar uma filosofia da história e, na verdade mesmo, uma filosofia da história da filosofia. Nesse sentido todas as histórias da filosofia desde então tornam-se tributárias de sua concepção de história da filosofia, da periodização que estabelece, dos critérios que utiliza para tal e dos conceitos que introduz.

Em 1807 em *Fenomenologia do Espírito* Hegel anunciava uma nova era para a filosofia informando que já identificara aquele tempo como sendo um marco na história na qual o próprio espírito humano passava por uma profunda transformação que ao mesmo tempo representava o coroamento e a imobilização da filosofia. Essa constatação, portanto, referia-se à própria constituição da filosofia, que o filósofo portanto não antevia qualquer perspectiva de mudança que pudesse indicar qualquer alteração no tecido social. (JOJA, 1965, p. 11).

A dialética hegeliana concebe a historicidade numa perspectiva inovadora e dialética em substituição à concepção metafísica da história predominante até então, porém, apesar do texto “a dialética do senhor e do escravo” apresentar a importância da relação com o outro na constituição da identidade, sua concepção de história continua a ser essencialmente idealista, pois sua interpretação do processo histórico e formação da consciência limita-se ao

plano das ideias e representações do saber e da cultura sem ater-se às bases materiais da sociedade sobre as quais são produzidos. (ALVES, 2010, p. 2).

Historicamente, situa-se aqui na crítica à dialética hegeliana a gênese do que conhecemos hoje como materialismo histórico dialético proposto por Karl Marx, cujo objeto são as transformações econômicas e sociais determinadas pela evolução dos meios de produção.

Karl Marx foi um dos filósofos do século XIX que mais sofreu influência do pensamento de Hegel, ainda que estranhamente seu objetivo fosse transformar completamente essa filosofia marcada pela influência do Iluminismo e do racionalismo do século XVIII razão pela qual não é considerado apenas um filósofo na acepção tradicional, mas um pensador que buscava superar os limites estreitos da filosofia de sua época. Empreendeu um projeto não apenas teórico mas sobretudo revolucionário e como resultado desse projeto deixou-nos um legado de obras diversificadas que incluem além de filosofia, história, ciência, política e economia, manifestos políticos e artigos em jornais. Toda a sua obra tem em comum o fato de ser elaborada a partir de seu esforço de avançar através das condições concretas da existência humana e de fazer uma análise crítica da base material da sociedade; seu modo de produção, para assim contribuir para a transformação da sociedade e a libertação do ser humano. (MARCONDES, 2007, p. 135-136)

Sua obra também carrega a marca indelével de seu colaborador mais próximo Friedrich Engels, embora nas obras em comum seja difícil distinguir o pensamento de cada um. A questão central na análise de Marx e Engels é o trabalho considerado uma relação invariante entre a espécie humana e o meio natural e que pode ser dividido em estágios caracterizados pelas relações de produção que são responsáveis por levar a humanidade de uma forma de organização primitiva, passando pela sociedade escravocrata e pela sociedade feudal até a sociedade burguesa de sua época. Portanto para Marx o trabalho é uma ação instrumental, contingente, surgida na evolução e que condiciona nosso conhecimento e nessa perspectiva o papel da filosofia é desmascarar a ideologia revelando os mecanismos do processo de produção, desfazendo assim as ilusões que ele gera. (MARCONDES 2008, p. 234)

2.2 O materialismo histórico dialético e pedagogia: aproximações

O materialismo dialético distingue-se da dialética hegeliana que o antecede no sentido de que não deseja apenas compreender o mundo, mas transformá-lo. O homem marxiano ao tempo que se reconhece como um ser determinado na/pela história, reconhece-se

também transformador dela por meio da práxis, nesse sentido Marx (1968 p. 16 apud Neto, 2011, p. 21) descreve seu método da seguinte forma:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.

Para Silveira (1989, apud Alves 2010, p. 2) o materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que negando a existência de um princípio espiritual ou imanente contrapõem-se à religião e ao método das ciências naturais. Segundo Karl Marx, a filosofia fazendo uso do método materialista histórico dialético constitui o instrumento mais adequado para conhecer e explicar a realidade condicionada pelo modo de produção da vida material, essa concepção é reafirmada por Márkus (1974, p. 19) ao escrever que:

A filosofia [...] é a negação de qualquer transcendência. Seu objeto é o espírito, a autoconsciência. Precisamente por isso, a filosofia não deve mais pressupor que os predicados sejam determinações de uma realidade ou de um objeto exteriores ao pensamento; ao contrário ela considera o conjunto desses predicados, sua passagem e seu movimento como um sujeito autônomo e como seu próprio objeto.

Atualmente apesar das críticas que o pensamento marxista e/ou marxiano vêm recebendo no contexto da sociedade contemporânea acreditamos que um estudo mais aprofundado de sua obra, especialmente de sua teoria a respeito do capitalismo, contém respostas fundamentais para as questões que irrompem na atualidade constituindo portanto um pensamento atual e singular pois através das inter-relações que estabelece com a prática e escapando de esquemas filosóficos abstratos possibilita a compreensão da realidade objetiva, razão pela qual especialmente na sociedade brasileira marcada por décadas de hegemonia do pensamento liberal os conceitos marxistas constituem uma possibilidade de interpretação do século XXI, possibilitando-nos uma reflexão sobre a estrutura capitalista donde concluímos que a teoria proposta por Marx para explicar a estrutura do capitalismo não foi superada, pois tal superação só seria possível com o desaparecimento do capitalismo.

O presente estudo não pretende fazer uma exegese do pensamento marxista ou uma análise do que disse e pensou o autor mas extrair daí alguns conceitos, noções e explicações que possam auxiliar na compreensão da educação e do ato educativo inseridos no âmbito da sociedade capitalista. Assim nos deteremos não apenas no pensamento pessoal do autor pois compreendemos que no que tange ao materialismo histórico muitos outros autores foram ao longo do século XX e XXI se filiando ao pensamento marxista, construção teórica de Marx e

Engels, compondo uma tradição segundo a qual o pensamento marxista sobre a estrutura social capitalista permanece hodierno bem como suas formulações e concepções relativas à educação.

Uma análise das críticas a respeito da obra e teoria de Marx sobre a sociedade e a economia capitalista permite agrupá-las segundo sua maior ou menor crença nos poderes do capitalismo para superar suas próprias contradições. Nos extremos podemos também identificar duas posições antagônicas; a primeira oriunda de uma concepção metafísica considera que, o ser humano egoísta por sua própria natureza transcendental, identifica no capitalismo a forma perfeita da organização social na qual o homem realizaria sua essência, o egoísmo. Os males e miséria não seriam portanto o resultado do sistema capitalista e sim a indicação de sua ausência, para esse grupo que também pode ser identificados como neoliberais a história chegou ao fim. Para o extremo oposto a teoria marxista por ser revolucionária, anticapitalista e humanista constitui a única base sólida capaz de fornecer de forma sistemática e científica respostas teóricas e práticas a questões como: quais as perspectivas para a humanidade caso o capitalismo se conserve por muito mais tempo? Embora as respostas não sejam imediatamente identificadas na obra de Marx ela constitui um gigantesco campo teórico que se estudado e compreendido em profundidade trará à tona as leis gerais do funcionamento, desenvolvimento e limites da economia capitalista nas quais restará demonstrado que o capitalismo é uma fase de transição no desenvolvimento da sociedade humana (CARCANHOLO, 2008, p. 10-12).

Para um estudo de Marx sob tal perspectiva a sua obra mais significativa é *Contribuição à Crítica da Economia Política* na qual ao romper com a visão individualista dos economistas clássicos propõe um método que será posteriormente aplicado não só à Economia mas também a todo conjunto das ciências sociais modernas; o materialismo histórico dialético. Uma análise conceitual do termo nos indica que; materialismo diz respeito à condição material de existência humana, histórico refere-se à necessidade de apreensão dos condicionantes históricos para a compreensão da realidade e dialético pressupõe a contradição existente na história humana cuja dinâmica se deve à luta de classes.

Para Fernandes (2008, p. 24.) a gênese do método materialista histórico dialético encontra-se na fusão de dois outros métodos aparentemente antagônicos dos quais Marx aproveita apenas aquilo que lhes é essencial; a possibilidade de apreensão do que é geral nas coisas, do método naturalista, e da singularidade, no método histórico. Essa junção possibilitou uma explicação científica e logicamente válida da moderna sociedade capitalista e trouxe outras consequências como: as condições em que a generalização é legítima; as leis sociais são transitórias, válidas apenas para determinadas formas sociais por um determinado período de seu desenvolvimento, a noção de determinismo; só na natureza existe o inevitável e embora

exista regularidade nos fenômenos sociais a natureza humana sempre poderá alterar seu curso, a noção de interdependência; os fatos sociais estão intimamente articulados entre si, a existência de fatores dominantes; no caso das sociedades capitalistas modernas o fator dominante é a produção. A esse respeito, Marx (2008, p. 47) afirma que

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base da real sobre a qual se elevam uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Para a análise da história, Marx parte da ideia de que ao longo do tempo a sociedade se divide entre quem detém os meios de produção e quem vende sua força de trabalho, sendo que essa divisão não é estática, mas está em constante contradição e conflito fazendo o mundo dialético (movimento e contradição). Sendo dialético, faz-se necessário um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a compreensão do mundo e este instrumento lógico para Marx é o método materialista dialético, materialista porque os homens historicamente se organizam pra produzir e reproduzir suas vidas e histórico porque esse fato se repete ao longo de toda a história. Esse método tem como característica o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir pelo movimento do pensamento as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história. Mas como proceder para o entendimento e compreensão do método em si? Nesse sentido, Pires (1997, p. 86) acredita que:

Podemos encontrar elementos para a compreensão do Método materialista dialético nos primeiros escritos de Marx como na *Ideologia Alemã* e nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, por exemplo, mas é em *O Capital*, sua mais importante obra, que encontraremos, não uma exposição do Método, mas sua aplicação nas análises econômicas ali empreendidas. A *Contribuição à Crítica da Economia Política*, texto introdutório de *O Capital*, talvez seja o texto de Marx que mais se aproxima de uma sistematização do Método. Além disso, muitos estudos tem sido empreendidos neste século para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Gramsci (1991); Kosik (1976); Kopnin(1978); Ianni (1985); Konder (1981, 1991); Frigotto (1989); Limoeiro (1991); entre outros.

Conforme exposto acima, o materialismo histórico dialético pode ser compreendido a partir de sua aplicação por Marx e Engels para o estudo de situações históricas concretas e à elaboração de uma teoria geral sobre formação, desenvolvimento e desconstrução da sociedade capitalista. Para Marx (1859, p. IV a VII apud Alves 2010, p. 2) , o importante era descobrir a lei que rege os fenômenos para a partir dessa descoberta investigar os efeitos sobre os quais ela

se manifesta na vida social a partir da observação e análise do movimento social como um processo histórico natural governado por leis independentes da vontade, consciência e intenção dos indivíduos, mas que determinam essas vontades, consciência e intenções e que, tendo a consciência como característica, essa subordinação, suas formas e produtos não podem ser o fundamento dessa investigação. Assim, o ponto de partida não poderia ser a ideia, mas tão somente o fenômeno externo e a investigação limitar-se-ia a comparar, a confrontar um fato, não com uma ideia, mas com outro fato. Marx caracteriza seu método analítico dialético como a investigação que visa apoderar-se da matéria em seus pormenores, analisar as diferentes formas de desenvolvimento dessa matéria e identificar as conexões mais íntimas que possam existir entre essas formas para somente depois descrever adequadamente o movimento real da matéria.

Ao aplicar o materialismo histórico dialético a situações práticas Marx e Engels deram um novo *status* à história, considerando-a como a verdadeira ciência, pois, segundo eles, a economia política dissociava a economia e a política do contexto social e insistiam que os fatos básicos da produção e reprodução das formas materiais de existência social tinham caráter concreto, opondo-se assim à redução abstrata das relações econômicas a um tipo ideal e à fragmentação teórica dos eventos e processos históricos entre várias ciências, porém nunca deixaram de recorrer à filosofia. (ALVES, 2010, p. 3)

Markús (1974, p. 21-22) afirma que para Marx, o papel da filosofia não se resume à tarefa passiva de conduzir a autoconsciência, mas constitui um esforço para assumir o espírito do próprio tempo numa “filosofia universal” que compreende em si todos os problemas do seu tempo, transformando-se assim numa força prática que se volta contra o mundo quando este se lhe aparecer como falso. Essa filosofia prática também chamada de crítica filosófica deve, porém, considerar que os limites e contradições que ela acredita descobrir na realidade também estão presentes nela mesma e essa consciência (dos limites e contradições) ou autoconsciência é o que a liberta, substituindo os limites e determinações naturais do indivíduo pelas da autoconsciência.

As ideias de Marx foram fundamentais para a constituição de um sistema político, econômico e social. O socialismo real cuja crise viria a provocar um descrédito em relação ao método materialista histórico dialético foi então questionado em sua vitalidade, atualidade e até em sua possibilidade de continuar existindo como referencial teórico de compreensão da realidade, apesar disso, cabe ressaltar que:

[...] as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade - reconhecida por muitos pensadores, inclusive aqueles que discordaram de suas ideias socialistas de organização social — e que, neste sentido, sobrevivendo à sociedade capitalista (com todas as suas modificações atuais), sobrevive, ainda, como a mais importante teoria de interpretação, conferindo atualidade e pertinência ao método materialista histórico dialético, que precisa, é claro, ser constantemente contextualizado. (SANTOS, 1996 apud PIRES, 1997, p. 5)

Compreender o materialismo histórico dialético é, portanto, condição para o conhecimento e interpretação da realidade, apreendendo-a em sua dinâmica, utilizando para tal finalidade, o movimento do pensamento que partindo da materialidade histórica e concretude pretende encontrar as leis que fundamentam e determinam a forma como os homens organizam-se para a produção material, pois “[...] para pensar a realidade é preciso aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.” (PIRES, 1997, p. 87).

A contradição tal como pensada no âmbito do método materialista histórico dialético, conduziu a uma redefinição das relações entre teoria e prática fazendo com que a aplicação e eficiência das ciências que até então tratavam teoria e prática como momentos distintos e por vezes até independentes fosse questionada pois “[...] que espécie de aplicação aspiram e que eficiência pode ter uma teoria cuja prova é sempre ministrada teoricamente” (FERNANDES, 2008, p. 28). Para um melhor entendimento da relação de independência existente entre teoria e prática precisamos relativizar alguns fundamentos da teoria marxista que teve como consequência o materialismo histórico dialético bem como alguns de seus princípios e conceitos.

Para Márkus (1974, p. 81) o ponto de partida para apresentação do materialismo histórico dialético como um método para explicação e modificação do fenômeno evidencia-se num primeiro momento nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* onde se tem que: o operário torna-se mais pobre na razão direta da valorização da coisa, a mercadoria, e tomando esse fato histórico presente como fenômeno esforça-se para fornecer uma análise objetiva e científica das contradições ocultas por trás desse fenômeno para esclarecer as perspectivas de uma ação revolucionária. Para a análise dos fenômenos, Marx (1978, p. 116-123 apud DUARTE, 2000, p. 90) estabelece relações do tipo o todo e as partes, o abstrato e o concreto, o lógico e o histórico, essas relações se dão em duas perspectivas não excludentes, mas concêntricas: a lógico-epistemológica e a histórico-social.

Apesar de o ponto de partida da dialética epistemológica ser o concreto e a historicidade não devemos supor que o materialismo histórico dialético seja positivista mas realista, pois apesar de aparentemente o procedimento correto para compreender o fenômeno ser o real, o concreto, Marx afirma que o pensamento não pode se apropriar do real de forma

imediatamente, pois a realidade não é uma unidade estática, indiferenciada, mas sim uma unidade diferenciada e especificamente contraditória e sua apreensão necessita ser mediada, pois a representação resultante de uma apropriação imediata da realidade seria uma percepção caótica do todo, pois:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1978 p. 116 apud DUARTE, 2000, p. 90-91)

Conforme vemos acima, a realidade como um todo, “a população” não pode ser compreendida de outra forma senão pela análise das partes que o compõem, as classes sociais em suas contradições e conflitos onde a compreensão de cada fenômeno é dependente da análise de seu oposto. A análise dessas partes também não poderia ser direta sob pena de tornar-se “caótica”, mas mediada por um fenômeno que se identifique simultaneamente com os dois opostos, por exemplo, para analisarmos as contradições entre trabalho assalariado e capital devemos considerar que a relação entre ambos é mediada pelo valor de troca e de uso que juntos compõem a mercadoria.

Trata-se portanto de sucessivas decomposições até chegar às categorias mais simples quando o pensamento terá então de ascender, retornar fazendo o caminho inverso até chegar à complexidade do todo que agora não mais será “caótico” mas plenamente compreendido na complexidade de suas relações, para Marx a realidade, o concreto, só pode ser captada de forma adequada pelo pensamento em sua totalidade como ponto de chegada ou síntese, mas nunca como ponto de partida. (DUARTE, 2000, p. 91).

Essa atividade de ir do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto constituem um único processo teórico no qual os dois “procedimentos” estão de tal forma imbricados um

no outro que sua realização não seria possível se tentássemos separá-los pois segundo Marx (*apud* CORAZZA, 1996, p. 40) o processo de ir do abstrato ao concreto sem ao mesmo tempo fazer o caminho inverso, tecendo á crítica da abstração só conduziria a um conjunto vazio de abstrações mas de outro lado ir do concreto ao abstrato sem uma hipótese levaria a um conjunto de ideias desordenadas ou “caóticas” como já afirmamos acima, por essa razão as abstrações devem ser feitas a partir de um princípio unificador uma concepção do todo. Essa visão unitária e dialética da epistemologia de Marx veio superar a clássica oposição entre conhecimento dedutivo e indutivo apresentando dedução e indução como momentos distintos do mesmo processo de conhecimento e não como métodos independentes. (CORAZZA, 1996, p. 40).

Em *A Ideologia Alemã* Marx & Engels fazem a crítica a todo tipo de idealismos quando chamam a atenção também para o fato de que não são os conceitos e abstrações que em si e por si mesmos de forma independente dos sujeitos historicamente situados que realizam a síntese, mas os homens constroem suas representações a partir de sua prática concreta e necessidades objetivas:

Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX & ENGELS, 1993, p. 36-37 *apud* DUARTE, 2000, p.95)

Epistemologicamente dois temas que podemos chamar de princípios predominam no materialismo histórico dialético; o primeiro é a ênfase na objetividade e no real e o segundo é o papel do trabalho no processo cognitivo de produção do conhecimento.

A objetividade pressupõe que o concreto real e objetivo é preexistente e portanto antecede à sua reprodução ideal, porém continua a existir durante essa reprodução com toda sua complexidade “[...] em sua autonomia fora do cérebro, isto é, na medida que o cérebro não se comporta se não especulativamente, teoricamente” (MARX, 1978, p. 117 *apud* DUARTE 2000, p.95), pois o mesmo pensamento que reproduz nas abstrações a realidade concreta interfere nessa mesma realidade modificando-a no momento mesmo em que os sujeitos passam da atividade teórica para a intervenção modificadora da realidade. No materialismo histórico dialético, os processos de conhecimento e de pensamento fundamentam-se numa concepção materialista segundo a qual o movimento das categorias enquanto abstrações no pensamento correspondem aos movimentos da realidade objetiva, exterior:

Embora em determinados momentos de seu texto Marx possa utilizar o termo “categoria” limitado ao significado de categorias do pensamento, mesmo nesses momentos Marx nunca perde de vista que as categorias do pensamento expressam movimentos da realidade objetiva. (DUARTE, 2000, p. 96).

Importa esclarecer o que são categorias simples e complexas. Para Marx, as categorias abstratas são relações mais simples e unilaterais enquanto categorias concretas seriam aquelas mais complexas e multilaterais. Por exemplo, o dinheiro seria uma categoria simples enquanto capital; bancos e trabalho assalariado seriam categorias complexas. Sendo que uma categoria simples pode em um dado momento histórico ter sido uma categoria complexa quando pertencia a um todo menos desenvolvido. Por essa razão, o caminho do pensamento, partindo do abstrato ao concreto, necessita situar-se historicamente no ponto de partida e seguir o percurso do processo histórico. As categorias simples também mudam seu significado e sua importância conforme se altera a dinâmica social. Marx cita, por exemplo, a existência de formas mais desenvolvidas de economia como a cooperação e a divisão do trabalho em sociedades nas quais o dinheiro (categoria simples) não existia. (DUARTE, 2000, p. 97). Ao distinguirmos as categorias e suas relações percebemos o papel do pensamento na determinação da realidade e chegamos assim a uma das perguntas centrais do materialismo dialético: se o pensamento determina a realidade, o que determina o pensamento? Marx responde: a realidade. Marx e Engels, na Ideologia Alemã assim explicam:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem que reproduzir (...) Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. (MARX & ENGELS, 1977, p. 36-37 apud ALVES, 2010, p. 5).

Vemos aqui a importância da categoria trabalho para a compreensão do materialismo histórico dialético. Marx analisa evolução dessa categoria tanto como categoria do pensamento econômico quanto como categoria da realidade econômica. Marx mostrando que, como realidade objetiva no capitalismo, o trabalho se caracteriza como uma generalização desvinculada de seu conteúdo concreto, fazendo com que o trabalhador passe a ser definido pela capacidade de trabalho em geral e não pelo conteúdo concreto de seu trabalho. Dessa forma, o capitalismo esvazia os indivíduos transformando-os em abstrações. Isso se deu porque, embora o trabalho exista há muito na realidade e no pensamento humano, somente com a evolução do pensamento econômico passou-se a considerar a produção material, a riqueza, como resultado do trabalho em geral e não de um trabalho específico, singular. A essa evolução do pensamento Marx denomina de *passagem* do monetarismo para o mercantilismo e do mercantilismo para a fisiocracia até chegar à ideia de trabalho em geral como proposto por

Adam Smith que: “[...] proclamou o trabalho em geral e, além disso, sob seu aspecto social total de divisão do trabalho como a única fonte de riqueza material ou dos valores de uso.” (MARX, 2008, p. 88-89)

No monetarismo, a riqueza estava no objeto em si mesmo, não no trabalho. O mercantilismo avançou ao considerar a produção da riqueza como resultante do trabalho humano, ou seja, o trabalho mercantil. A fisiocracia avançou significativamente porque defendeu que a riqueza é produzida pelo trabalho agrícola, sendo constituída pelo produto em geral desse trabalho. Assim, a riqueza já não era mais vista na forma particular de um tipo de produto; entretanto, apesar do significativo avanço, a fisiocracia ainda limitava a riqueza aos produtos de um tipo específico de trabalho. Segundo Marx, Adam Smith possibilitou um avanço significativo ao considerar o trabalho enquanto generalidade como sendo a origem da riqueza; contudo, considerou que o fato de o trabalho como abstração geral ser considerado o produtor da riqueza não significa que o trabalho como abstração esteve sempre historicamente presente, mas que essa ideia ou abstração geral é produto de uma sociedade complexa na qual coexistem um infinidade de trabalhos concretos.(DUARTE, 2000, p. 100). Para exemplificar, Marx cita os Estados Unidos onde o capitalismo se apresentava na sua forma mais desenvolvida e onde o trabalho enquanto abstração apresentava-se pela primeira vez na história como realidade objetiva na qual o trabalhador era caracterizado como possuidor de uma força de trabalho em geral, pois somente no capitalismo o trabalho pode existir de forma abstrata como indiferença quanto aos tipos e produtos particulares do trabalho objetivado no capital, como o trabalho vivo, a força de trabalho do indivíduo trabalhador. Nesse momento, o trabalho tanto na realidade socioeconômica como na ciência mostrou-se em sua forma mais abstrata - não no início da história, mas apenas com o surgimento do capitalismo - o que possibilitou a Marx a análise das relações históricas entre trabalho como categoria abstrata e trabalho como categoria concreta, conduzindo-o à elaboração da tese marxiana sobre as relações existentes entre o lógico e o histórico, concluindo que a análise do processo histórico deve partir da análise de um fenômeno em sua forma mais desenvolvida: “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco [...] a economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade e etc..” (MARX, 1978, p. 120 apud DUARTE, 2000, p. 101).

A metáfora acima constitui uma descrição da epistemologia proposta por Marx segundo a qual o conhecimento teórico não dá conta da realidade em sua essência, pois por conhecer apenas fenômenos isolados constitui apenas aparência da realidade. Não devemos, entretanto, concluir que ele desprezasse o conhecimento abstrato ou teórico, mas que o considerava um meio para se alcançar o conhecimento não um fim. O verdadeiro conhecimento

seria, portanto, o concreto, a realidade, entretanto esse concreto também é concebido por Marx numa perspectiva diferente daquela a que nos referimos quando empregamos o termo “concreto” conforme o senso comum. O concreto para Marx significa a rearticulação no todo das partes dele abstraídas. Marx não foi o primeiro a identificar esse percurso do pensamento, mas atentou para o fato de que alguns, especialmente os economistas clássicos, o separavam como sendo dois métodos distintos e como consequência utilizavam apenas o primeiro quando começando pelo todo deduziam um certo número de elementos individualizados que constituíram sua doutrina econômica detendo-se apenas no conhecimento abstrato. Embora reconheça a importância desse primeiro caminho, Marx acredita que o “método cientificamente exato” é o caminho de volta, pois seu objetivo é reconstruir lógica e historicamente o todo. Assim as atividades de abstrair as partes e retornar ao todo constitui na verdade um único processo no qual esses momentos se implicam mutuamente.

Esse método que inicialmente foi utilizado para explicar a realidade econômica a partir da organização dos modos de produção foi posteriormente sendo aplicado em todas as áreas da atividade humana, pois para Marx toda a estrutura organizacional, todo o tecido social em essência se organizam a partir dos aspectos econômicos ou do modo como as sociedades se organizam para produção das condições materiais de existência. Ressalte-se porém que não se trata de uma concepção “monocausalista” como afirmam alguns críticos do autor, pois o que realmente distingue o marxismo das concepções burguesas de ciência é a sua visão da totalidade dos aspectos históricos e sociais e não os fatores econômicos considerados isoladamente. Assim como a interpretação equivocada que resultou na conclusão anterior existe também aquela que afirma que a teoria marxista seria um “determinismo”, e que, portanto, estaria comprometida por uma teleologia evolucionista segundo a qual previu-se de antemão que dirigida por uma dinâmica, a história obrigatória e compulsoriamente conduziria ao socialismo. Essa crítica também já se mostrou inconsistente por contrariar os pressupostos do materialismo histórico dialético segundo os quais a história jamais será predeterminada visto que é construída pelos seres humanos em interação com o mundo em situações concretas. (NETO,2011. p.15).

A interação e a dinâmica social no século XXI vem se desenvolvendo sob o signo das novas TIC's onde a realização de muitas atividades do cotidiano de todos os cidadãos independentemente de sua situação econômica ou cultural necessitam da utilização de recursos tecnológicos como por exemplo a realização de compras com cartões magnéticos, saques em caixas eletrônicos e utilização de aparelhos celulares para comunicação. Nesse contexto acreditamos que as instituições escolares necessitam repensar sua prática pedagógica no sentido de possibilitar que por meio do conhecimento, tais recursos se tornem auxiliares a serviço do

bem estar e da liberdade humana e não obstáculos para o desenvolvimento de suas atividades ou mecanismos de alienação e embrutecimento

Acreditamos que utilizar os recursos das TIC's como estratégias metodológicas para o ensino de filosofia constitui uma forma de atrair a motivação dos jovens para o conteúdo, visto serem esses recursos presentes no seu cotidiano, bem como uma oportunidade para refletir as condições de produção, distribuição e utilização dos mesmos em articulação com os dilemas da atualidade pois conforme nos ensina Freire (2000, p.46): “Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”.

Em consonância com o objetivo desse trabalho, nossa atenção voltar-se-á para as implicações do método materialista histórico dialético para a educação visando uma análise acerca da motivação para a aprendizagem em filosofia com a utilização das novas TIC's o que necessariamente perpassa por uma reflexão sobre os impactos destas nas formas de ensinar e aprender no presente século.

Conforme já apresentamos acima, a dialética remonta à antiguidade grega, porém é com Hegel, filósofo alemão, que ganha os contornos da modernidade recolocando-a em seu devido lugar como preocupação filosófica e objeto de estudo da filosofia. A partir das ideias de Kant, Hegel buscou a elaboração de um método cujo fundamento fosse a dialética desenvolvendo o princípio da contrariedade em oposição ao princípio da identidade e o dualismo sujeito-objeto preconizando assim o princípio da totalidade e historicidade. (PIRES,1997, p. 85)

Posteriormente, partindo dos conceitos de totalidade e historicidade preconizados por Hegel, Marx elaborou a construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista que será aqui apresentado como possibilidade de interpretação da realidade educacional que queremos compreender. O trabalho educacional de forma geral e do docente de forma mais específica impõe a necessidade de identificar os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, buscando compreendê-los em suas relações da forma mais completa e profunda possível. Para empreender tal tarefa, faz-se necessário um método, um caminho que permita filosófica e cientificamente compreender a educação. E o método materialista histórico dialético, ao romper com a lógica formal que separa sujeito-objeto, apresenta-se como o caminho possível para compreensão dos fenômenos educativos enquanto partes de um todo e do todo em sua complexidade, pois para o pensamento marxista o que importa é captar detalhadamente as articulações dos problemas em análise, descobrindo as

conexões entre os fenômenos para então compreender a totalidade e complexidade em sua dinâmica. Romper com a lógica, entretanto, não significa descartá-la, mas considerá-la como um instrumento de reflexão para a construção do pensamento concreto. (PIRES, 1997, p. 87)

Não podemos, entretanto, compreender as possibilidades para o emprego do materialismo histórico dialético na educação sem antes situarmos histórica e teoricamente essa relação ainda que sinteticamente. Marx não tratou de forma específica da educação escolar nem mesmo do fenômeno educativo, porém alguns teóricos fazendo uma análise da obra de Marx extraíram alguns pressupostos que poderiam perfeitamente aplicar-se à educação.

Para Saviani (2007, apud TAFFAREL, 2011, p. 259), embora Marx não tenha tratado de forma específica da elaboração de uma teoria educacional, podemos identificar em sua obra de forma geral referências à educação, sendo possível portanto extrair das análises sobre a história, a economia e a sociedade conceitos aplicáveis à educação e que já vem sendo utilizados por educadores e teóricos da educação no mundo inteiro há muito tempo. Aqui, porém, abordaremos a relação materialismo histórico dialético e educação no contexto da educação pública brasileira.

Ainda segundo Saviani (2011, p. 17), foi Manacorda o primeiro a pesquisar o tema da educação em toda a obra de Marx na sua integralidade, o que resultou no livro *Marxismo e Educação* publicado em 1964 e posteriormente destacou seus aspectos mais significativos em outro livro *Marx e a pedagogia moderna*. Ainda segundo Saviani, Manacorda distingue três momentos da obra de Marx que se relacionam à Educação:

1º momento: 1847-1848 – O texto do Manifesto do Partido Comunista aborda o ensino público e gratuito para todas as crianças, a abolição do trabalho infantil nas fábricas e a unificação do ensino com a produção material.

2º momento: 1866-1867 – momento em que foi redigido o texto *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, no qual Marx se manifesta no texto das Instruções sobre o conteúdo pedagógico destacando três possíveis elementos que deveriam constituir o ensino socialista: o ensino intelectual, a educação física e a educação tecnológica.

3º momento 1875 – em Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão, conhecidas como *Crítica ao Programa de Gotha*, no qual ao intervir no programa de unificação dos dois partidos operários alemães Marx observa que o vínculo entre trabalho produtivo e ensino pode constituir-se um potente meio de transformação.

Segundo Assunção(2007, p. 357) no livro *Marx e a Pedagogia moderna* lançado na Itália na década de 80 e relançado aqui no Brasil em 2007 Manacorda aborda a educação

não em uma concepção marxista inovadora porque, diferentemente de outros autores que buscam as relações entre marxismo e educação, ele não busca nas obras de Marx fundamentos para sua concepção predeterminada de educação, mas busca compreender o pensamento Marxiano a partir do próprio Marx, reconstruindo conforme o caminho proposto pelo materialismo histórico dialético as relações constitutivas da teoria marxista, buscando identificar nela mesma o lugar ocupado pela questão pedagógica conforme esclarece Saviani em prefácio à edição brasileira de *Max e a Pedagogia moderna*;

[..] não se trata de tomar as contribuições de Marx como verdades acabadas e incontestes, isto é, como dogmas. Aliás, o próprio Marx, assim como o seu colaborador Engels, tinham consciência dos limites de suas análises, como explicita enfaticamente Engels em 1895 na Introdução a uma nova edição do texto de Marx “*As lutas de classe na França de 1848 a 1850*” (SAVIANI, 2011, p. 17)

Assunção (2007, p. 357) adverte que, é preciso atentar que à medida que o neoliberalismo mostrou seus limites evidenciando seu caráter contraditório na proporção de avanço do capital, as formas de pensamento voltadas à sua defesa tendem a ficar cada vez mais resistentes. Nesse contexto, uma concepção de educação cuja base teórica seja a compreensão do todo a partir da análise das partes que o compõem pode ser a única possibilidade de habilitação dos indivíduos para proceder a uma crítica ao capital.

A autora acima, também acredita que “novas propostas” educativas engendradas no bojo do capitalismo moderno que propugnam adaptação do indivíduo ao capital, seja pela defesa da aquisição de competências para servi-lo seja pelo incentivo ao desenvolvimento individualizado e competitivo que, se não visam adaptação ao capital, objetivam a formação de um indivíduo incapacitado para a transformação da sociedade visto que tais propostas estão centradas apenas nos métodos, desconsiderando os conteúdos e dessa forma afastando os indivíduos da produção histórica da humanidade e ainda desarmando-os pois “[...] quanto mais a sociedade se distancia de suas origens ‘naturais’ e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo” (MANACORDA, 2007, p. 25).

No Brasil, especificamente nas últimas décadas, alguns teóricos vêm tecendo severas críticas às teorias hegemônicas a que aqui chamamos de “novas propostas” em vista de seus limites explicativos e capacidade de mobilização política. A crítica vai desde as teorias sobre a sociedade do conhecimento, o construtivismo, às teorias do cotidiano, à produção do conhecimento e à política de formação docente, passando pela crítica à pedagogia do capital. (TAFAREL, 2011, p. 258). Apesar do reconhecimento da importante contribuição de

Manacorda e de autores brasileiros para uma educação de base marxista nesse trabalho, nos filiamos à ideia de que:

[...] não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (1966). Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim. (SAVIANI, 2011, p. 24).

Saviani destaca acima os princípios que fundamentam a pedagogia Histórico Crítica que por sua vez está ancorada na teoria psicológica Histórico Cultural, proposta por Vygotsky e seus seguidores pensada e aplicada inicialmente na União Soviética e posteriormente em outros países como Cuba por exemplo, e a relaciona com o materialismo dialético, conforme descrito por Marx em *O método da economia política* a sua metodologia;

[...] não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2011, p. 10-11).

A pedagogia histórico crítica, em virtude de seus fundamentos marxistas, bem como na Teoria Psicológica Histórico Cultural, exige uma reflexão sobre a função social da escola, passando inclusive pela relação entre a educação e o trabalho que passa a ser visto agora em sua concepção unilateral, atividade por meio da qual o homem não somente age sobre o mundo, mas também por meio do qual ele se forma homem, conforme nos ensina Saviani (2011, p. 154):

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é- o, pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

O trabalho conforme apresenta-se na Pedagogia Histórico Crítica é a atividade que produz o mundo humano cultural. Essa produção, entretanto, requer uma antecipação abstrata da ação, o planejamento que por sua vez evoca os conhecimentos das ciências e das artes. A educação constitui aqui um campo específico de trabalho - no qual a produção e o consumo são inseparáveis. (ANTONIO, 2008, p. 23). A pedagogia Histórico Crítica, portanto, ao contrário do que se poderia imaginar, não é compatível com abordagens pedagógicas que visam à formação de profissionais para atender às necessidades do mercado, mas defende uma formação geral independente da ocupação que cada um venha a exercer na sociedade.

Como se depreende da leitura acima, a aplicação na educação de uma concepção de cunho marxista não pode prescindir de uma compreensão do indivíduo segundo a mesma categoria de análise, ou seja, adotar o método materialista histórico dialético na educação exige uma compreensão dos aspectos subjetivos específicos do contexto educativo o que nos conduz a uma análise da psicologia e da pedagogia segundo os princípios do materialismo dialético. Para tanto, adotamos a THC, buscando especificamente, como já afirmamos acima, a compreensão do conceito **motivação** concebido no seio da Teoria da Atividade de Leontiev.

3 ENSINO DE FILOSOFIA, TIC'S E MOTIVAÇÃO: implicações pedagógicas da teoria histórico cultural

Esta seção objetiva refletir algumas contribuições da teoria histórico cultural para o ensino de filosofia bem como as implicações das Tecnologias da Informação e Comunicação na motivação para a aprendizagem de alunos do ensino médio. Seguindo os mesmos princípios filosóficos expostos na seção anterior, iniciaremos com uma análise dos reflexos da THC na pedagogia no Brasil e das contribuições da Teoria da Atividade de A.N.Leontiev para a compreensão dos motivos e necessidades dos aprendizes e em seguida faremos algumas considerações sobre o ensino de Filosofia nessa perspectiva mediante o emprego de recursos e estratégias das TIC'S.

A Teoria Histórico Cultural constitui uma corrente psicológica que visa explicar o desenvolvimento da mente humana a partir do materialismo dialético, iniciada com Lev Semenovich Vygotsky e ampliada com a colaboração de outros teóricos como A.N. Leontiev e V.V Davydov e A.R.Luria. Esse aporte teórico é atualmente muito utilizado para compreensão das relações que se estabelecem entre ensino e aprendizagem, pondo o ensino como processo cultural e histórico que se efetiva mediado pela atividade humana. (LIBÂNIO, 2004, p. 7-11).

A THC preconiza que a formação das funções mentais superiores, aquelas não relacionadas ao instinto de sobrevivência, acontecem mediante a apropriação cultural na comunicação e interação com outras pessoas e, os saberes e habilidades se constituem de forma individual e nas relações intersubjetivas. Intersubjetivas porque não podem prescindir da interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e habilidades, individual porque o indivíduo se apropria dessa experiência sócio - cultural de forma ativa, estabelecendo assim uma ligação entre os fatores socioculturais e suas condições internas (LIBÂNIO, 2004, p. 12-27).

Para Libânio (2006, p. 2) a THC chegou ao Brasil de forma lenta e gradual ganhando vulto a partir da década de 1970 com os primeiros grupos de estudo se formando a partir da década de 1980 no âmbito das Universidades, sendo que esses estudos realmente se intensificaram somente na segunda metade dessa década, impulsionados pelo contexto de redemocratização e pela compreensão de que essa Psicologia era de fundamentação marxista.

Para Duarte, (1996, p. 18) apesar de estarmos no início do estudo do pensamento de Vygotsky, principalmente dos estudos que visam abarcar a chamada Escola de Vygotsky como um todo, alguns princípios com recortes por vezes preocupantes, já vem sendo não só propagados, mas principalmente aplicados pelos professores em diversas escolas no país desde a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96),cujo

teor pareceu inspirar e gerar entre os educadores uma ansiedade por uma psicologia e uma didática mais compatíveis com os ideais democráticos que inspiraram a nova LDB, essa ansiedade parece não ter sido realmente benéfica nem para a Educação tão pouco para sedimentar teoricamente as correntes e tendências adotadas, conforme expressam os estudiosos da THC no Brasil:

É preocupante e inaceitável que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como divulgadoras do pensamento de Vygotsky e sua escola, sem que apareçam sequer na bibliografia dessas publicações mais do que as obras *A formação Social da Mente* (Vygotsky, 1984) e *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1979). Em primeiro lugar isso já seria uma enorme redução do campo de estudos pelas dimensões da obra completa de Vygotsky. (DUARTE, 1996, p. 19).

Além do reducionismo que atingiu a obra pessoal de Vygotsky, há também aqueles que atingem outros vieses da THC: a exclusão ou omissão de outros teóricos e suas contribuições para a constituição dessa escola e principalmente daquilo que inicialmente serviu para propagá-la no período de reabertura política e democrática no Brasil no seu fundamento Marxista, pois;

[...] as edições em português existentes até agora, de *Pensamento e Linguagem*, a obra clássica de Vygotsky, são traduções da edição em inglês na qual foram cortados nada menos que 2/3 do texto original (Cf. Séve, 1989) (...) cortes incidiram particularmente sobre as reflexões marxistas de Vygotsky, como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica. (DUARTE, 1996, p. 20-21).

Entretanto, atualmente os fundamentos marxistas da Escola de Vygotsky já começam a ser divulgados no Brasil, ao menos no meio acadêmico já existem vários estudos que focalizam essa raiz marxista principalmente aqueles derivados dos estudos de Leontiev e seus seguidores. Leontiev foi um importante colaborador de Vygotsky na formulação da THC, concentrou seus estudos na categoria teórica da atividade razão pela qual seu pensamento chegou aqui sob a denominação de Teoria histórico-cultural da atividade ou teoria da atividade considerada um desdobramento da THC:

No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista de natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural. (LIBÂNIO, 2004, p. 4)

Como visto acima, a Teoria da Atividade de Leontiev, que não pode e não deve ser vista de forma dissociada do pensamento de Vygotsky, traz importante contribuição para a compreensão do fenômeno educativo ao explicar a relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade, que se realiza nas ações dirigidas ao objeto, definindo ainda as ações e grupos de ações em função das necessidades ou motivos: ações laborais, ações de aprendizagem, ações de comunicação, dentre outras. Para Libânio (2004, p. 4) ao defender a ideia de que a ação é suscitada por necessidades e motivos lançam novas luzes sobre a didática e os procedimentos de ensino.

Partindo do pressuposto de que as ações, operações e tarefas são mobilizadas por necessidades e desejos, podemos concluir que toda criança se desenvolve indo ou não à escola. O que é do desenvolvimento instintivo humano não deixa de acontecer se a criança não for à escola e ou se ela for e encontrar uma situação de não aprendizagem. O que não é do domínio do desenvolvimento humano instintivo, ou seja, aquilo que não está vinculado ao instinto natural com vistas à sobrevivência, precisa ser trabalhado na escola.

Outra implicação da THC é que toda atividade desenvolvida na escola, qualquer que seja a área do conhecimento, implica na utilização da função simbólica. As atividades que concorrem para a formação da função simbólica variam conforme o período de desenvolvimento e o contexto histórico que por sua vez são determinantes das necessidades e dos motivos. Por exemplo, para as crianças pequenas a brincadeira e o faz de conta são atividades simbólicas que antecedem a escrita.

As aprendizagens escolares são apropriações de conhecimentos formais, que por sua vez são organizados em sistemas, ou seja, são ordenados em níveis de complexidade com regras internas regulando os elementos que o compõem. Todo conhecimento formal é representado simbolicamente pela linguagem. Disso concluímos que as ações externas são fundamentais para o desenvolvimento das funções mentais superiores e o ensino necessário se organizado a partir dos motivos e necessidades, considerando também a incorporação da cultura como formação histórica e não como cultura dada. (LIBÂNIO, 2004, p. 4) As aprendizagens solicitadas devem manifestar-se como forma de acesso a outras fontes de conhecimentos e informações, porém possibilitando a mobilidade independente do pensamento de forma que o desenvolvimento seja impulsionado de forma contínua sem uma predefinição de ponto de chegada.

Esse pensamento de universalidade do desenvolvimento humano e suas implicações no ensino foi ampliada por outro seguidor da Escola de Vygotsky, Davydov, que, ao propor o ensino desenvolvimental, foi responsável por firmar o entendimento de que “[...] o conteúdo da

atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico científico’’ (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Se o conteúdo do ensino é o conhecimento teórico científico, inverte-se a organização do ensino nas abordagens tradicionais e até mesmo das abordagens *interacionistas*, cuja centralidade estaria na seleção dos métodos de ensino. Para a THC, na perspectiva do ensino desenvolvimental, os métodos derivam do conteúdo de ensino numa lógica dialética, trata-se, porém, não de transmitir conteúdos dissociados da cultura, cuja verbalização seria inócua, mas de ensinar de forma que possibilite o aprender por si mesmo.

O objetivo principal da aprendizagem nas concepções cujo aporte teórico é a THC, é o pensamento livre e o aprender por si mesmo (no sentido de ser ativo), cumpre destacar que esse é o objetivo, algo a ser alcançado, não o ponto de partida, ou seja, demanda aprendizagem, sistematização, pois não brota naturalmente da atividade do aprendiz, depende, portanto, da aprendizagem dos conhecimentos formais e seus sistemas simbólicos de representação. Esses conhecimentos são também primordiais para o desenvolvimento da autonomia, pois representam a chave de acesso à informação e possibilitam a expressão de sentimentos e o diálogo essenciais na intersubjetividade e internalização da cultura sem perder de vista que para Vygotsky intersubjetividade é mais do que fazer algo com outras pessoas:

Até porque a interação entre subjetividades era para Vygotsky sempre interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos. (DUARTE, 2007, p. 28)

A complexidade do mundo contemporâneo onde a velocidade das inovações tecnológicas e da circulação de informações afetam as subjetividades e provocam uma crise na educação, a possibilidade de organizar e estruturar as atividades de ensino compatíveis com os motivos dos alunos pode constituir-se uma referência sólida para aqueles que se dedicam à tarefa de ensinar.

Conforme já dissemos acima, é somente a partir década de 70 que a educação brasileira alicerçada pelas lutas em prol da abertura democrática passa a desenvolver uma crítica interna que se inicia por uma efetiva atenção aos conteúdos métodos e recursos empregados em nossas escolas. No tocante aos conteúdos, passa a questionar se os conteúdos transmitidos como algo morto, estático, favorecem a aceitação passiva. Os alunos não mais deveriam ser tratados como pacientes, devendo assumir a postura de agente. Nesse contexto, destacam-se as concepções pedagógicas que possibilitam a postura ativa do aluno na busca de soluções para os problemas e o estimulam a oferecer soluções para as situações do cotidiano. Nesse momento, aparecem no cenário educacional as teorias progressistas da educação, dentre as quais a

“pedagogia crítico-social dos conteúdos” proposta por José Carlos Libânio em seu livro: Democratização da escola pública, publicado em 1985. Antônio (2008, p. 21).

3.1 O ensino de filosofia na perspectiva da THC

Para Rodrigo (2009, p. 35-38) quando o assunto é ensino de filosofia os professores tendem a acreditar, assim como todos os demais especialistas, que os outros irão demonstrar o mesmo interesse que ele na sua área de conhecimento o que na prática acaba revelando-se um equívoco que poderá ser evitado se indagarmos, quais as motivações ou interesse um jovem aluno do ensino médio pode ter por filosofia ou pela aprendizagem em filosofia.

O trabalho docente como professor de filosofia não pode supor um prévio interesse do aluno nem uma necessidade do conhecimento filosófico, ao contrário é necessário lembrar que a presença da disciplina na vida acadêmica do estudante de ensino médio além de não constituir uma opção pessoal ainda enfrenta uma “pseudocompetição” com os saberes técnicos profissionais ou com a preparação para os exames de acesso à Universidade, e a filosofia apesar de figurar nesses exames nos últimos anos ainda não é considerada uma das áreas que demanda prioridade dos alunos que desejam ingressar num curso superior tampouco para aqueles que desejam exercer uma atividade técnica profissional.

Segundo Rodrigo (2009, p. 35-38), a falta de motivação para a aprendizagem dos conteúdos de filosofia se deve em grande parte ao fato de que o universo dos alunos de ensino médio é pré-filosófico e antifilosófico de forma que os conteúdos da disciplina independentes da abordagem curricular, seja ela histórica ou temática, apresentam-se a eles vazios de significado.

Para ensinar filosofia a alunos do ensino médio precisamos, criar as necessidades, suscitar desejos, para tanto se faz necessário apresentar conteúdos subjetivamente significativos⁴ para o aprendiz. por subjetivamente significativos.

Assim faz-se necessário adotar estratégias didáticas capazes de estabelecer relações entre o saber filosófico e as referências culturais dos aprendizes, de modo que a adoção de uma estratégia didática ou metodológica não pode acontecer no vácuo sob pena de não cumprir seu objetivo devendo conter em si uma visão de sociedade e de educação considerando que, o mesmo aprendiz que carrega carências culturais também carrega um conjunto de representações

⁴ Conhecimentos que encontrem nas suas experiências, valores, problemas, alguma referência na qual possa apoiar-se para refletir-se como nova aprendizagem e ponto de ligação para aprendizagens posteriores.

e valores que por constituírem a identidade do aprendiz, são também, a referência psicológica, o ponto de conexão com outras aprendizagens e experiências.

Acreditamos que através da seleção de estratégias metodológicas com foco nos interesses e motivações dos jovens alunos do ensino médio para a aprendizagem encontraremos uma alternativa para converter o ensino de filosofia em aprendizagem significativa, por essa razão, optamos para esse estudo, por uma estratégia metodológica que faça parte do cotidiano dos alunos e possibilite a interação, a metodologia *Webquest*. A implementação de qualquer estratégia de ensino, porém, depende preliminarmente de que se tenha uma concepção de ensino e de aprendizagem que conduza a prática e norteie a reflexão, nessa perspectiva a THC, que defende que a interação dos homens com o meio e com os outros homens é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas, aproxima-se do ensino de filosofia.

A THC enfatiza a prevalência dos aspectos sociais sobre os aspectos biológicos no desenvolvimento e na aprendizagem. Segundo essa teoria, a mediação cultural é elemento fundamental na formação das funções mentais superiores, porém sem menosprezar a dimensão individual pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sociocultural, segundo essa teoria, a tarefa primordial do trabalho educativo é a transformação do homem de ser biológico para ser histórico social.

A THC tem como diretriz: educar para a emancipação, para a autonomia. Não podemos pensar autonomia dissociada de liberdade, pois somente o pensamento livre direciona a ação autônoma. Nesse sentido, a Filosofia talvez seja o componente curricular mais próximo por natureza da Teoria Psicológica supra citada. As controvérsias existentes em torno das possibilidades de “ensinar ou não” Filosofia na escola são, sem dúvida, importantes e necessárias; entretanto, ao concentrarmo-nos no componente curricular, é inegável a importância do ensino de Filosofia para o desenvolvimento do pensamento livre e do agir autônomo. Cumpre, entretanto, ressaltar que: a “[...] ideia de autonomia pode estar associada, infelizmente, à ideia de um tipo de individualismo acentuado, uma espécie de autossuficiência relativista”. (WONSOVICZ, 2005, p. 214). A autossuficiência para a qual acreditamos que o ensino de filosofia pode contribuir consiste na capacidade de formular os próprios argumentos e defendê-los racionalmente.

Conforme temos afirmado anteriormente, os fundamentos filosóficos da THC encontram-se no materialismo histórico, segundo esse método, a apropriação do conhecimento inicia-se com a empiria que passa pela abstração (conceitos, teorias) para chegar ao conhecimento pensado (refletido). No intuito de organizar o ensino na perspectiva da THC, foi proposto por Gasparin (2009, p. 9-10) uma metodologia específica para a Pedagogia Histórico

Crítica, ou seja, um método de ensino estruturado em quatro etapas: **problematização, instrumentalização, catarse e síntese**. Esse método na perspectiva dialética teria como ponto de partida e de chegada a prática social do aluno, vejamos:

1º Prática social: compreendida sinteticamente pelo professor e sincreticamente pelos alunos.

2º Problematização: Levantamento dos problemas da prática social que necessitam ser solucionados e os conhecimentos necessários à solução.

3º Instrumentalização: Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas.

4º Catarse: é o momento da aprendizagem propriamente dita, onde os instrumentos teóricos são assimilados possibilitando a passagem da síncrese à síntese.

5º O ponto de chegada: a própria prática social agora compreendida pelos alunos, elevando-os ao nível do professor, a compreensão sintética agora não mais de forma precária para ambos.

Ao fazermos uma análise da exposição do método proposto por Gasparin (2009, p. 9-10), acreditamos que ele constitui, por seu fundamento materialista dialético, uma possibilidade para o ensino de filosofia no ensino médio, se não para todos os docentes ao menos para aqueles, que assim como Hegel acreditam que “a filosofia é filha de seu tempo”. Essa citação acima também reforça que, o ensino de filosofia que pretenda fazer dela uma “presença” na escola, deve portanto partir dos problemas contemporâneos tomados como categoria de análise para então elevando-se à abstração possa posteriormente retornar e compreender a realidade como um todo, apreendendo-a em toda a sua complexidade. Disso concluímos que o ensino de filosofia conforme o método da pedagogia histórico crítico pode aproximar-se dos interesses e motivações dos estudantes.

Muito embora saibamos que os desafios ao ensino de filosofia sejam de difícil resolução e que as respostas apresentadas são múltiplas e dinâmicas como o é a realidade, é possível afirmar que vivenciamos hoje uma prática sem identidade, na qual parece-nos estar a todo momento vivendo experiências novas onde propostas e conteúdos são modificados constantemente e, no entanto, evoluímos pouco ou nada nos últimos dez anos.

No que tange à utilização de metodologias inovadoras, não queremos por outro lado ser reducionistas ou simplistas ao fazermos a defesa de uma concepção pedagógica e de uma estratégia para o ensino de filosofia, mas o fazemos de um determinado lugar qual seja a escola pública no interior do Estado do Maranhão.

No contexto supra citado se verifica a falta de professores habilitados para o ensino de Filosofia que acaba sendo ministrada por docentes de áreas afins, mas cujo currículo interno (a identidade docente construída na vida acadêmica durante a graduação) não favorece a ousadia, no sentido de buscar alternativas à aula expositiva dialogada e aos seminários onde são discutidos de forma descontextualizada a história da filosofia.

Pelas razões acima expostas, concordamos com Fávero *et al* (2004, p. 273), quando afirma que, numa perspectiva mais analítica, podemos afirmar que o aspecto mais positivo que encontramos nas metodologias hoje utilizadas no Brasil para o ensino da filosofia na educação média é a abertura.

Essa “abertura” pode ser o caminho para pensarmos em conteúdos mais vivos, mais dinâmicos extraídos da realidade local e pensados desde o planejamento com a participação ativa dos alunos, possibilitando assim simultaneamente uma perspectiva metodológica e uma forma de possibilitar ao jovem/adolescente a consciência de seu papel social, razão pela qual acreditamos que alguns recursos e estratégias das TIC’ s podem constituir-se em recursos valiosos para a motivação dos jovens alunos do ensino médio para a aprendizagem, pois sabemos que atualmente:

As pessoas compram, convivem, entretém-se ensinam e aprendem etc, através de dispositivos tecnológicos que garantem entre outras coisas, compartilhamento de dados, comunicação instantânea e um fluxo cada vez maior e mais acelerado de informações entre os habitantes da terra. (SILVA, 2015, p. 15)

Esse contexto requer da escola e de seus atores uma prática educativa que promova o exercício do pensar e nesse sentido acreditamos que para além dos debates de cunho teleológico acerca da evolução tecnológica e suas relações com o capital, no âmbito prático do ensino de Filosofia, as TIC’s abrem uma possibilidade para que, interagindo com a produção material da atualidade elas possam se não cumprir ao menos contribuir para o cumprimento da exigência histórica de conhecer a realidade, elevando-se a partir dela mesma para então compreendê-la e assim encontrar os caminhos para a interferência no sentido de transformá-la se não naquilo que desejamos ao menos naquilo que for possível no caminho do desejado. Ademais, segundo os fundamentos da educação extraídos do materialismo histórico dialético ela deve acontecer vinculada às práticas que lhe são contemporâneas razão pela qual negar a natural evolução técnico científica da humanidade seria tão inócuo quanto assumi-la como um fim em si mesmo e não um meio.

De outro lado, também é preciso atentar para o fato de que a proliferação instantânea de informações nos exige habilidades para localizar, filtrar e avaliar a veracidade

delas. Nesse sentido, a metodologia *Webquest* apresenta-se como um caminho viável que pode contribuir para o cumprimento do compromisso social da escola de orientar para o uso racional das TIC's.

Para Vygotsky, os saberes e desenvolvimento cognitivo se efetivam nas relações intersubjetivas, mas sua apropriação pressupõe a interação com outros que já possuem esses saberes, aqui encontramos a referência ao espaço da ação docente, adultos com conhecimentos substanciais em determinada área de conhecimento e detentores de saberes e habilidades que podem orientar os alunos para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A escolha da metodologia *Webquest* também se deu em virtude de seu fundamento na perspectiva da THC que compreende o aprendizado como interação entre indivíduos (Zona de Desenvolvimento Proximal) que acontecem do social para o individual, por ser facilitadora da interdisciplinaridade e por seu foco na pesquisa como princípio educativo.

Acreditamos que, a pesquisa escolar é capaz de promover a independência intelectual e contribuir de forma decisiva para formação de cidadãos capazes de construir e reconstruir conhecimentos ao longo da vida.

Para Freire (1996, p. 16), a pesquisa deve ser uma postura de vida do professor pois “[...] não existe pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa”. Ainda segundo, o autor o ponto de partida da pesquisa é sempre a curiosidade ingênua que resulta num certo saber (senso comum) e que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transitará da ingenuidade para o que ele vem chamar de curiosidade epistemológica. Criatividade e criticidade são essenciais no processo educativo num movimento constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

Cabe esclarecer que adotar a pesquisa como princípio educativo, ainda que inserida numa estratégia que ficará disponível na *Web*, não significa tentar torná-la um método de auto aprendizagem, embora o objetivo do ensino seja a emancipação, essa, segundo a Pedagogia Histórico Crítica, passa pela apropriação dos conhecimentos formais. Nessa visão, a pesquisa constitui apenas um instrumento de aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é que para a pesquisa cumprir seu objetivo de ser interdisciplinar não pode prescindir de acompanhamento, intervenção e orientação constante do professor.

3.2 A “ensinabilidade” da filosofia: contribuições da teoria da atividade

O termo atividade no âmbito da THC adquire uma acepção distinta daquela a que nos habituamos no cotidiano; atividade como sinônimo de ação, movimento, o ato mesmo de agir fisicamente, muito embora esse conceito mantenha uma relação direta com o conceito leontieviano no sentido de que o mundo e nós estamos todos e sempre em constante movimento, forçando-nos à conclusão de que estamos todos em constante atividade.

Na elaboração de sua teoria, Leontiev estabelece alguns limites a esse termo: o primeiro é defini-lo como sendo a tentativa de satisfazer alguma necessidade. O segundo consiste em distingui-lo como ato essencialmente humano em oposição à atividade dos animais os quais as desenvolvem como condição de adaptação e sobrevivência sendo, portanto, inatas e condicionadas. Essa atividade exclusivamente humana sobre a qual se aprofundam os estudos de Leontiev é que nos interessa.

Segundo a Teoria da Atividade, o ser humano como ser material é movido a partir de necessidades que por sua vez não se confundem com consciência ou com desejo, constituem, portanto, uma resposta do homem às necessidades que lhe são impostas pela própria natureza, pois à medida que a modifica é também modificado por ela criando novas necessidades e, se mudam as necessidades, muda também a atividade que visa satisfazê-la. Por visar a satisfação de necessidades criadas pelo homem em sua interação com a natureza, a atividade é essencialmente histórica e radicalmente oposta à atividade animal por ser criada e dinamizada a partir da produção material e social dos homens, sendo, portanto, ela mesma histórica social, conforme nos mostra Leontiev ao afirmar que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se á natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens: o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquecem-se desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265)

Em seus estudos, Leontiev utiliza a atividade da caça para exemplificar como se desenvolvem e se articulam no desenvolvimento psíquico as atividades que segundo o mesmo apresentaram em seu desenvolvimento histórico dois aspectos que devem ser detalhadamente analisados: O fracionamento ou divisão e a interligação (de cada nova parte) através da linguagem. (MESQUITA, 2010, p. 51)

O fracionamento da atividade nos remete à compreensão desta como um elemento de um conjunto que tanto pode ser o indivíduo ou um coletivo de indivíduo. Algumas

necessidades exigem que seu atendimento se dê segundo uma determinada ordem de atividades sendo que algumas vezes o atendimento de determinada necessidade pode exigir uma atividade coletiva o que nos leva a afirmação de que os resultados das atividades individuais só têm sentido se forem parte de uma atividade maior, coletiva, por essa razão, Leontiev afirma que a atividade é um sistema de ações, um todo organizado e coerente. A atividade é o todo composto pelas partes, e quando dirigida para o atendimento de uma necessidade é o ponto que une e atribui coerência às ações e ao fazer isso revela as complexas relações existentes entre os seres humanos e a realidade social, engendrando assim o desenvolvimento do psiquismo. LEONTIEV (1978, p. 103).

O segundo aspecto referente ao papel da linguagem deriva do fato de que para cada alcance do objetivo (responder a uma necessidade) cada parte da atividade deve ser conscientemente ligada às outras. Mesquita (2010, p. 52) exemplifica essa ligação afirmando que; seria impossível para um grupo de caçadores construir uma arma se não tivessem a consciência de que ela seria posteriormente utilizada para a caça, que com ela se abateria uma presa de que todos poderiam se alimentar sem que tivessem a consciência dessa atividade e a consciência segundo a autora se efetiva pela mediação da linguagem, pois a atividade está sempre inserida na comunicação: “[...] quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.”(LEONTIEV, 1978, p. 271). Consciência e linguagem são portanto mediações essenciais entre as partes da atividade.

Dentre todas as atividades, o trabalho é a atividade mais importante para o desenvolvimento humano, pois foi ele quem garantiu a sobrevivência da espécie constituindo-se assim em atividade vital, que embora não seja a única e não dê conta do complexo conjunto de necessidades humanas, pois segundo Davidóv (1988, p. 35 apud Mesquita 2010, p. 52) “[...] o trabalho foi a base geneticamente inicial de todos os tipos de atividade, material e espiritual que mantém por isso uma estrutura comum com ele (o trabalho)”. Por essa razão, assim como o trabalho todas as atividades têm em comum uma estrutura de fracionamento (divisão em partes) e diferenciação sucessivas e uma ligação consciente e discursiva entre as partes.

Como já vimos, a atividade é um sistema (de ações), mas esse está contido em outro sistema, a das relações humanas, o que nos conduz a sua característica essencial que segundo Leontiev é a objetividade. Segundo ele, apesar da atividade ser própria do indivíduo, subjetiva, a sua principal característica é seu conteúdo social encontrado no mundo objetivo. A atividade constitui, assim, o ponto onde as necessidades individuais e os objetos sociais que as satisfazem

se encontram. Ou seja, a necessidade tem uma razão social para ser como é. Para explicar como a necessidade se objetiva, Leontiev recorre à gênese sócio histórica das necessidades humanas na qual, segundo Karl Marx, toda necessidade individual é também social, pois ao se produzirem os objetos para atender as necessidades humanas se produz também a própria necessidade.

Sucedem que no próprio estado de necessidade do sujeito não está rigorosamente registrado o objeto que é capaz de satisfazer essa necessidade. Até a primeira vez que é satisfeita a “necessidade” não conhece seu objeto, este ainda deve ser descoberto. Somente como resultado desse descobrimento a necessidade adquire sua objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido) adquire sua atividade orientadora e estimuladora da função, isto é converte-se em motivo. (LEONTIEV,1978, p. 148 apud MESQUITA, 2010, p. 55).

Pelo exposto podemos concluir que as atividades se distinguem umas das outras por suas características, porém a distinção fundamental, por ser inconfundível, é o seu objeto “[...] o objeto da atividade seu verdadeiro motivo” (LEONTIEV, 1978b, p.82 apud MESQUITA 2010, p. 54) O mesmo autor define motivo como sendo aquilo que se refletindo no cérebro “empurra” para a agir em função da satisfação de uma necessidade. O motivo é, portanto, uma unidade formada pela necessidade o objeto que a satisfaz.

Importa esclarecer que a necessidade que conduz à atividade não se confunde com uma ausência, falta ou estado de carência qualquer. A ausência indefinida pode até gerar uma tensão, porém, não possui a força suficiente capaz de mobilizar, de pôr o sujeito em movimento. Somente a necessidade possui essa força mobilizadora e isso acontece pelo fato de que elas coincidem com o objeto, ou seja, essa força advém de seu caráter *objetal*. Esse caráter por sua vez só pode ser compreendido se considerarmos que as necessidades são produzidas historicamente pelos homens. “As necessidades do homem são engendradas pelo desenvolvimento da produção, posto que esta é também o consumo que cria a necessidade.” (LEONTIEV, 1978b, p. 149-150 apud MESQUITA, 2010 p. 55).

A atividade seria, portanto, segundo Leontiev, a chave para a compreensão da contradição que se instaurou no âmbito da produção material entre ser humano e natureza funcionando como a mediação entre o individual e o social. Por ser a força que nos move, a atividade permite também analisar a dinâmica do desenvolvimento psicológico concreto entre o ser humano e a sociedade, pois todo o processo de humanização e apropriação da cultura acontece por meio dela.

Toda a forma de ser e viver dos seres humanos: saberes, sentimentos, valores etc. estão cristalizados na cultura e para se apropriar dessa produção é necessário reproduzi-la em

sua atividade e para tanto os sujeitos da atividade devem adequar-se a essa cultura cristalizada. Assim sendo, é possível afirmar que todo processo de apropriação da cultura é sempre ativo, devendo ser necessariamente mediado por outras pessoas que já dominam o objeto de apropriação em questão. (MESQUITA, 2010, p. 56).

A mediação que acompanha e influencia os processos de apropriação da cultura é denominada de processos educativos cuja complexidade por sua vez derivada de outra complexidade, a social e cultural e permite distinguir as funções de educador e professor. Podemos chamar de educador aquele que medeia a apropriação cultural de forma espontânea e inconsciente e professor aquele cuja ação pode ser denominada de atividade, pois toma esse processo de apropriação cultural de outrem como seu objeto, visa portanto conscientemente ensinar alguém e embora possa acontecer em lugares diversos é a escola que assume conscientemente esse papel razão pela qual Vygotsky (2001, apud Mesquita, 2010, p. 56) afirma que o processo educativo que se desenvolve na escola é superior ao informal, pois, enquanto a escola assume os sujeitos do ato educativo como seu objeto e objetivo, a educação informal submete-se a todo tipo de interferências e circunstâncias.

Para Leontiev, os animais agem e reagem diretamente sobre a natureza, mas o homem não. Sua ação sobre o ambiente é sempre indireta, mediada. Opondo-se à concepção behaviorista, que propunha que entre um estímulo (S) e uma resposta (R) haveria algo que as unia em um elo (X) que colocado no interior da operação criaria uma relação entre estímulo e resposta. Esse elo segundo o autor, seria o que ele denomina signo, ou um elemento de mediação. Assim ele desenvolve o conceito básico da Teoria da Atividade.

Na Teoria da Atividade os objetos constituem uma realidade objetiva definida social e culturalmente e são também definidores da realidade subjetiva numa relação dialética. Nessa perspectiva, os objetos deixam de ser apenas materiais e passam a ser vistos e pensados como entidades culturais.

As ferramentas de mediação ou signos podem ser de dois tipos; as materiais e as psicológicas ou semióticas. Sendo que, segundo Luria (1994 apud, Belieri e Sforini (2017, p. 690) a mais poderosa é a linguagem e na perspectiva do materialismo histórico dialético ela constitui o mecanismo de tomada de consciência e autoconsciência, através da linguagem se conhece a existência de algo por meio do registro e fixação do objeto na mente e essa consciência de existência é pré requisito para o trabalho e para a produção, de outro lado essa consciência é um fenômeno social pois acontece entre duas pessoas no mínimo.

Pelo exposto acima, acreditamos que a Teoria da Atividade apresenta-se como uma possibilidade para o ensino de filosofia no ensino médio, embora como já pontuamos em outro

momento, a impermanência da filosofia no ensino médio não têm possibilitado aos profissionais desse nível de ensino a necessária reflexão em torno de seus objetos, conteúdos e metodologias, entretanto no âmbito da academia e da produção filosófica, o debate em torno da “*ensinabilidade*” da filosofia é longo e acirrado e tem apontado a necessidade de se pensar maneiras de motivar os alunos do ensino médio para o ensino de filosofia .

Para Belieri e Sforzi (2017, p. 690) as posições adotadas em torno do quê e como ensinar em filosofia, tende a ser polarizado e pautado na lógica binária onde de um lado estão os que defendem que o ensino de filosofia deve priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico tendo como ponto de partida temas do cotidiano, e de outro os que acreditam que o ensino da disciplina deve possibilitar o acesso ao acervo da produção filosófica dos grandes filósofos por meio dos conceitos sistematizados na história da Filosofia.

Rodrigo (2009, p. 3) tratando especificamente a questão do ensino de filosofia para os jovens e adolescentes do ensino médio, aborda os dois posicionamentos antagônicos citados acima, mas acrescenta uma terceira posição. Para a autora, é possível pensar em estratégias didáticas capazes de aproximar a filosofia do cotidiano dos jovens estudantes do ensino médio sem descaracterizar as exigências do saber filosófico;

Pretende-se conceber mediações que possam tornar acessível a alunos pouco preparados uma disciplina reconhecidamente difícil, tomando cuidado para não incorrer na banalização ou descaracterização do saber filosófico. Trata-se, então, de encontrar um ponto de equilíbrio arriscado e difícil (RODRIGO, 2009, p. 3)

Neste trabalho optamos por seguir o posicionamento da autora acima citada, que também defende que, a filosofia por desenvolver o espírito crítico e a capacidade de argumentação por meio do confronto de ideias contribui para o desenvolvimento da humanidade e para que as pessoas reflitam as relações consigo mesma e com os outros contribuindo assim para a participação na vida democrática. (RODRIGO, 2009, p. 21).

Aproximando-se da THC, ao abordar a questão da motivação dos alunos a autora supracitada alerta para o fato de que não se pode partir do pressuposto de que os alunos possuam um interesse nato pela disciplina e aponta a possibilidade de que o ensino de filosofia, possa contribuir para despertar esse interesse por meio de uma aprendizagem significativa que considere a objetividade dos conteúdos e a subjetividade dos alunos. Pressupõe que objetivamente os conteúdos possuem algo que interesse aos alunos que em sua subjetividade existe algo que pode despertar esse interesse. (RODRIGO, 2009, p. 38).

Para entender de que forma os conteúdos de filosofia podem objetivamente interessar aos alunos Davidov (1988, 1982, apud Belieri e Sforzi 2017, p. 692-697) substituem

o termo conteúdos filosóficos por conceitos e afirmam que para que possa apropriar-se de um conceito teórico (conteúdo de filosofia) o estudante deve reproduzir internamente a atividade humana objetivada no conceito e que para provocar essa reprodução interna devemos inseri-lo em uma situação na qual há um problema a ser mediado por esse conceito. Percebe-se aqui o quão relevante é o papel da escola e do professor nesse processo de internalização dos conceitos.

Para Moysés (2007, p. 35) a principal tarefa do professor ao transmitir ou auxiliar a construção de conceitos é levar o aluno a estabelecer uma relação indireta com o objeto por meio de abstrações e da compreensão de que o objeto de estudo relaciona-se com um conhecimento mais amplo.

Ainda segunda a autora acima a escola é, por excelência o local mais adequado para a aprendizagem dos conceitos mediante uma ação intencional capaz de provocar desequilíbrio na estrutura cognitiva fazendo-a avançar na direção de outra mais elaborada, nesse sentido a aprendizagem escolar é distinta de outras aprendizagens que se dão no cotidiano, sendo, portanto, o ponto de acesso ao conhecimento sistematizado.

Para Mesquita (2010, p. 108) se as aprendizagens escolares são distintas das que acontecem no cotidiano dos sujeitos podemos afirmar que a escola deve ser “artificial” para não confundir-se com a vida fora da escola, por ser artificial os motivos e interesses dos sujeitos no processo de escolarização não poderiam surgir espontaneamente, sendo também artificiais, embora diretamente relacionados com a vida concreta, que constitui seu ponto de partida, eles devem ser edificados na escola. Nesse sentido caberia aos professores a responsabilidade pela edificação dos motivos da aprendizagem que não podem nascer se não frente ao contato com os conhecimentos escolares.

A mesma autora, alerta que o planejamento de ensino para contribuir na edificação dos motivos deve considerar a periodização do desenvolvimento humano buscando identificar em cada etapa os fatores que se relacionam com a motivação escolar em seu estágio final. Nesse sentido para o planejamento da estratégia apresentada nesta pesquisa para o ensino de filosofia consideramos a periodização conforme proposta na THC por Vygotsky (1896-1934) Leontiev (1903-1979) e Elkonim (1904-1984) segundo os quais a forma como os seres humanos vivenciam suas relações concretas com o meio e com os outros está diretamente relacionada às condições concretas de organização social a atividade humana.

Em virtude das limitações de cunho teórico e prático do presente trabalho não temos condições de apresentar uma revisão de toda a periodização conforme proposta pelos teóricos acima, mas buscamos identificar na sistematização da periodização proposta por Elkonim

(1961, p. 536 apud Zanelato et al. 2019, p. 39) pressupostos que pudessem fundamentar o planejamento da estratégia aqui apresentada.

Considerando que os sujeitos da pesquisa em sua maioria são adolescentes e jovens adultos e que esse período é marcado pela comunicação íntima -pessoal e pela atividade de estudo e, segundo Elkonim (1961, p.536 apud Zanelato et al. 2019, p. 41) ao tempo que se ampliam os interesses cognitivos e os círculos sociais se exigem do jovem adolescente maior independência e responsabilidade. Nesse período a análise dos comportamentos e a interação com os colegas e outros adultos contribuem também para a formação da personalidade dos sujeitos.

Para Zanelato et al (2019, p. 41 a adolescência/juventude predominam as relações com os outros evidenciadas na comunicação íntima pessoal e na atividade de estudo. Mas o que seria atividade de estudo? Como devem ser planejadas as atividades de ensino?

Para Davidóv (1998 apud Eidt et al 2007, p. 58) atividade de estudo constitui uma unidade da vida do homem, compreendido integralmente em suas necessidades, finalidades, tarefas, ações e operações. Nesse sentido, segundo os autores a atividade de ensino não pode visar apenas a transmissão do conhecimento ou desenvolvimento de aptidões ou hábitos mas deve ter como objetivo o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de analisar e generalizar os fenômenos do mundo material.

Aproximando-se da teoria da atividade Rodrigo (2009, p. 3) afirma que ações docentes podem favorecer o ensino de filosofia, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos mediante a aprendizagem dos conceitos filosóficos presentes nos clássicos da filosofia.

3.3 As TIC's e o ensino de filosofia

A institucionalização do ensino de Filosofia conforme já abordamos tem sido para os professores um desafio não só de ordem política, mas também no âmbito da sala de aula, onde segundo Severino (2011, p. 81) se vivencia um círculo vicioso, pois para que um aluno se interesse por uma disciplina ele precisa estar motivado; mas, para estar motivado, é preciso uma aproximação mais íntima com a disciplina. Como conseguir essa mútua aproximação?

Faz-se necessário então encontrar caminhos para convencer o aluno de que a reflexão filosófica trará contribuição para a sua formação, porém esse convencimento somente se efetiva pelo exercício do filosofar, tarefa demasiadamente complexa numa sociedade onde o aumento das mídias e a velocidade com que circulam as informações nos expõem diariamente

a opiniões, dogmas e discursos que chegam e partem numa velocidade estonteante sem que tenhamos tempo para refleti-los. Sabemos, porém, que essa ampla circulação de informações traz benefícios, por outro lado, porém a incapacidade de filtrá-las e selecioná-las produz o efeito inverso: em vez de orientar pode desorientar. Além disso, já há muito existe no campo das práticas humanas uma tendência à uniformidade de pensamento que tende a ampliar-se à medida que as informações circulam mais rápido e livremente. Nesse contexto, impõe-se à escola a necessidade de pensar alternativas metodológicas para a educação na qual se possa usufruir os benefícios e minimizar os possíveis malefícios das novas tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, o ensino de filosofia traz importante contribuição, pois independente da concepção pedagógica ou filosófica que se adote, é intrínseco à filosofia em si mesma o pensar diferente do costumeiro a partir de sua própria experiência particular. Essa essencialidade da filosofia associada a um uso pedagógico crítico das tecnologias da informação e comunicação é capaz de fornecer ao jovem aluno ferramentas para que realize os necessários processos mentais para se orientar em meio ao excesso de informações, posicionando-se de maneira segura frente aos problemas de seu tempo.

Muito embora a tarefa de responder aos questionamentos propostos pela existência humana não seja tarefa exclusiva da filosofia, é imprescindível mostrar aos jovens o sentido de sua existência a partir da percepção do lugar que ocupam na realidade histórica de seu mundo, pois é ela que lida com as exigências para o entendimento do significado do conhecer na formação humana. Nesse sentido (WONSOVICZ, 2004, p. 43) alerta que:

Os currículos, que em si são mediações, querem formar a criança e o adolescente sem criar oportunidades para um desenvolvimento intelectual, para lidar de forma adequada com o conhecimento e sem promovê-los como sujeito, para que se realizem como ser humano, membro da sociedade e cidadão.

O ensino da Filosofia, nessa perspectiva, deve desenvolver uma postura reflexiva diante da existência histórica, social e cultural, pois somente a reflexão possibilita sonhar e buscar saídas para os problemas e dilemas da vida, possibilitando assim ao homem conquistar a liberdade. Isso exige que o professor de filosofia inicialmente faça a opção por uma corrente de pensamento e um modo de filosofar, pois é fundamental que:

[...] tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos do seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica-um

rigor que certamente varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um. (BRASIL. Orientações Educacionais Complementares. 2002, p. 44).

Disso decorre que o professor de filosofia assuma uma dimensão política e uma dimensão pedagógica simultaneamente, pois conforme Wonsovicz “uma ‘pedagogia filosófica’ é uma pedagogia política”. Ensinar Filosofia:

Não se restringe apenas a capacitar o indivíduo em uma determinada habilidade e nem tampouco a fazê-lo consciente do acervo histórico de conhecimentos, mas diz respeito a conseguir efetivar, ampliar e sensibilizar para um estilo de reflexão, um modo de pensar, uma maneira de ser e fazer explicitar a subjetividade de cada um. (WONSOVICZ, 2004, p. 44).

No que se refere a esse como fazer ou como ensinar, a Filosofia tem seguido o mesmo caminho que as demais disciplinas escolares. Tanto no Brasil quanto em diversos países do mundo, podemos dizer que há dois enfoques pedagógicos predominantes: **o tradicional** e **o renovado**, sendo que na prática encontramos diversas matizes de combinações entre eles. Dentre os que optam por um enfoque mais tradicional, o que se deve ensinar e aprender são filosofias; um saber acumulado. Nessa abordagem tende a haver mais reverência à autoridade e à tradição.

Para os que se opõem ao modelo tradicional e optam pela pedagogia renovada, o objetivo do ensino de filosofia deve ser realizar uma ação; pensar. Esse pensar entretanto, é diferente do pensar matemático e do pensar histórico, constitui um pensar específico, único; o pensar filosófico, isso quer dizer que o mais importante é a ação, o processo, não o produto. Almeja-se não apenas o que está pronto, mas o novo, o que está em construção. Nessa concepção, a filosofia deve surgir naturalmente da experiência individual do aluno de tal maneira que ele vai descobrir o conceito, não apenas memorizá-lo. (COTRIM; FERNANDES, 2015, p. 405).

Outra característica do estudo filosófico consiste em promover o contato com maneiras diferentes de ver e conceber o mundo ao nosso redor, o que pressupõe uma visão global dos problemas e a capacidade de analisá-los e sintetizá-los; entretanto, a ausência da filosofia nos currículos escolares do ensino médio por longos períodos acabou por empobrecer a formação cultural dos jovens e em consequência diminuiu a sua capacidade de realizar esses procedimentos intelectuais.

Por parte dos professores de filosofia, a instabilidade da disciplina nos currículos escolares fez com que investissem mais energeticamente nas questões relativas à garantia de sua permanência nas escolas que com as questões práticas de seu ensino, o que faz com que ainda

predominem práticas mais tradicionais, caracterizadas pelo ensino de caráter propedêutico, tendo o professor numa postura ativa e de detentor do conhecimento e os aprendizes devendo passivamente memorizar a história da filosofia e conceitos selecionados pelo professor.

Nos últimos anos, apesar da prevalência de posturas pedagógicas mais tradicionais, a popularidade das tecnologias de informação e comunicação e as questões relativas ao seu uso pedagógico vem ocupando lugar nas preocupações de professores e pesquisadores da área de Filosofia conforme bem explica Moraes (2014, p. 347) segundo o qual a evolução das TIC's e da cultura da internet com suas potencialidades de interação e comunicação têm demandado a necessidade de enfrentamento de questões de cunho político e didático pedagógicas.

Do ponto de vista das preocupações políticas, é preciso considerar que as TIC's ainda não foram inteiramente compreendidas como produção humana, razão pela qual ainda se confunde desenvolvimento pleno com produção e utilização de recursos tecnológicos, resultando na fetichização da tecnologia em si mesma e reificação de quem os consome e produz enquanto elas seguem sendo utilizadas a serviço do capital, por meio da socialização quase sempre alienada daquilo que já foi dito, produzido, publicado. Faz-se necessário, portanto, desenvolvermos a capacidade de analisar objetivamente esses recursos, entendendo-os como históricos e superáveis, pois,

Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos. Em outras palavras, é preciso distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento. (DUARTE, 2012, p. 39)

As preocupações de cunho pedagógico justificam-se pelo fato de que as novas tecnologias da informação e comunicação estão cada dia mais presentes na vida de todos especialmente dos mais jovens. Precisamos, portanto, empreender esforços no sentido de compreendê-las como um processo social e criação humana, que apesar de possuírem uma dinâmica própria não são autônomas, constituem instrumentos ou ferramentas neutras que atendem tão somente as intencionalidades daqueles que as manipulam seja como criadores ou usuários.

Moran (1995, p. 4) afirma que “[..] as tecnologias da informação não mudam necessariamente a relação pedagógica”. Faz-se necessário também superar a visão de alguns

professores de filosofia de que tais ferramentas servem apenas ao entretenimento e constituem um entrave ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. O que se observa nas escolas num olhar para além da disciplina filosofia, é um reconhecimento de que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitaram a professores e alunos acesso a conhecimentos e informações que outrora não possuíam, necessitando apenas de sistematização para que essas informações e conhecimentos possam ser apreendidos de forma lógica, proporcionando assim uma visão mais ampla do mundo através de informações completas e de qualidade. Esse ambiente tem impulsionado novas proposições sobre a utilização das TIC's como ferramentas capazes de dinamizar o pensar filosófico, sendo também possível encontrar sem muita dificuldade pesquisas nas quais essa relação tem sido objeto de estudo. A seguir, são apontadas as conclusões de algumas delas.

3.3.1 Estudos sobre ensino de filosofia e TICS

Apesar de atualmente as tecnologias da informação e comunicação estarem presentes no cotidiano de todos e certamente também os professores de filosofia fazem uso delas nas suas atividades e tarefas pessoais, ainda sente-se uma certa resistência quando se trata de utilizá-las como recurso ou estratégia para o ensino de filosofia - fato que facilmente se constata pelo número relativamente pequeno de pesquisas que associam ensino de filosofia e TIC's em comparação com estudos e pesquisas que fazem essa junção em outras disciplinas. Para reforçar essa possibilidade, trazemos aqui a síntese de alguns estudos já realizados sobre a utilização das TIC's no ensino de filosofia. Para essa finalidade, consideramos como Tic's a definição de MASETTO *et al* (2000, p. 146) que afirma “[...]denominamos novas tecnologias aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação à distância”.

Faz-se necessário reiterar que a referência empírica para essa pesquisa encontra-se no magistério de ensino médio como professora de Filosofia para adolescentes e jovens considerados nativos digitais que segundo Gava (2014, p. 4) “[...] estão ligados às novas tecnologias de maneira sintagmática” de tal forma que tais tecnologias podem ser consideradas definitivamente integradas à sociedade, provocando mudanças em escala mundial na indústria, na política e na educação. No âmbito educacional, as instituições de ensino sentem a necessidade de novas estratégias de ensino que aliem a função social da escola e os interesses e habilidades dos jovens alunos. Nesse contexto, as TIC's têm se apresentado como uma opção às metodologias tradicionais em todas as disciplinas incluindo Filosofia conforme apontam os

estudos realizados sobre aulas de Filosofia com utilização de recursos da *Web* dentre os quais selecionamos três com destaque para seus objetivos e conclusões.

Nascimento (2014, p. 1) realizou uma pesquisa que teve por objetivo apresentar novas ferramentas de ensino colaborativo usando a internet como recurso didático para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Utilizando tirinhas como instrumento para falar sobre o pensamento filosófico, visando desenvolver competências discursivas e a capacidade de interpretar textos filosóficos, possibilitando assim que a relação professor aluno se tornasse mais dialógica e motivadora. A pesquisadora evidencia que a adequação dos mecanismos tecnológicos ao processo de ensino-aprendizagem em Filosofia despertou a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos, tornando-os sujeitos ativos e construtores de sua aprendizagem.

Vasques (2014, p. 3), com o objetivo de investigar a utilização de vídeos disponibilizados em sites de amplo alcance, como o *Youtube*, nas aulas de Filosofia no ensino médio, observou que a adequação das formas e dos conteúdos implicados no processo de ensino-aprendizagem são componentes essenciais deste mesmo processo e se tornam tanto mais importantes na medida em que são capazes de transformar os modos de vida e de percepção da vida na contemporaneidade e que, portanto, a apropriação consciente dos recursos tecnológicos pode contribuir para uma aprendizagem consistente do ‘filosofar’, seja pelo acesso e difusão de imagens e ideias consonantes com a realidade concreta, as aptidões e necessidades reais dos estudantes, seja pelas possibilidades de criação e intervenção, por parte destes mesmos estudantes propiciadas pelo uso das tecnologias e da internet.

Oliveira (2012, p. 26) com o objetivo de observar na prática como e quais os recursos tecnológicos são utilizados pelos professores nas aulas de Filosofia e como estes contribuem no processo ensino-aprendizagem, realizou uma pesquisa exploratória com 10 professores que atuam na disciplina de Filosofia na Rede Estadual de Ensino na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná. A pesquisadora constatou que a maioria dos professores de filosofia não utilizam os recursos tecnológicos, não têm ciência do quanto é importante utilizar todos os recursos existentes e manifestam certa resistência para com o “novo”, preferindo manter sua forma tradicional de ensino baseada na transmissão de conteúdos.

De modo geral, os estudos apresentados demonstram que as TIC’s podem tornar as aulas de filosofia mais dinâmicas e eficientes, possibilitando uma melhor aprendizagem no sentido de motivar os alunos, pois trata-se de utilizar recursos que fazem parte do seu cotidiano, porém ainda pouco utilizados para tal finalidade. A presente pesquisa, cujos resultados são apresentados na seção quatro, visa contribuir com as discussões sobre a utilização de recursos

oriundos das tecnologias da informação e comunicação no ensino de filosofia mediante o emprego da Metodologia *Webquest* como estratégia metodológica para motivação dos alunos para a aprendizagem em filosofia contribuindo também para ampliação do tempo de estudo, considerando que a filosofia como disciplina escolar geralmente conta com um tempo pedagógico bastante escasso, esses recursos oriundos da *Web* podem ser valiosos.

Para que se pense na inserção de recursos das Tecnologias da Informação no ensino de filosofia faz-se necessário repensar a prática docente, visto que em uma metodologia que priorize a aula expositiva e o trabalho individual centrado na leitura do livro didático e/ou textos filosóficos não há lugar para tais recursos, que como já dissemos antes, por si só não garantem aprendizagem e portanto carecem de um posicionamento teórico e prático sobre o processo de aprendizagem bem como de uma metodologia compatível.

Nesse sentido, acreditamos que a THC apresenta-se como um aporte teórico e prático sob o qual é possível delinear o planejamento docente de estratégias para o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio e a *Webquest*, por seu caráter colaborativo no qual o percurso de aprendizagem é trilhado coletivamente e o conhecimento construído é compartilhado com outros apresenta-se como uma possibilidade para ensinar filosofia para jovens adolescentes.

4 A WEBQUEST E O ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo de caso a partir das implicações pedagógicas da teoria histórico cultural

4.1 Local da Pesquisa e Participantes

O município de São Mateus do Maranhão foi criado pela Lei Estadual 2170 de 26 de Dezembro de 1961. Suas origens remontam a 1942 e tem como fato marcante a construção da BR 135, cujo objetivo era ligar as capitais do estado do Maranhão e do Piauí-São Luís e Teresina.

Motivado pela implantação da BR 135 e pelo solo fértil da região da região João Mateus Ereca, instalou-se no local tornando-se o primeiro morador do lugarejo, que viria mais tarde a tornar-se a sede do município. O nome São Mateus seria, portanto, uma homenagem a esse primeiro morador e o complemento “do Maranhão” uma distinção em virtude da existência de outro município com o mesmo nome na região Sul do Brasil. (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2019, p. 6)

A escola local da pesquisa está localizada na Avenida Antônio Pereira Aragão S/N, Centro, no município de São Mateus do Maranhão. Foi construída com recursos de um convênio entre o Governo do Estado/SUDENE/USAID dentro do programa Aliança para o Progresso do governo José Sarney e inaugurada em 30 de agosto de 1966 sob o nome de Grupo Escolar Professor Alves Cardoso, em homenagem a um professor padre que residia em São Luís, na época o Secretário de Educação era o professor José Orlando Medeiros.

Segundo o Censo Escolar 2020, a escola conta com 52 professores é administrada por 03 gestores e 03 agentes administrativos e possui em sua infraestrutura 11 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 sala de professores, 01 quadra de esportes, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 Diretoria e 04 banheiros.

Ainda segundo o Censo Escolar 2020, a escola possui 964 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento; matutino, vespertino e noturno e localiza-se à Avenida Antônio Pereira Aragão , S/N, no centro da cidade de São Mateus do Maranhão, município localizado a 200 km da capital, São Luís, e que segundo o último censo populacional do IBGE, tinha em 2010, uma população de 39.093 e a população estimada para 2020 era de 41.579. O município possuía em 2018, segundo o IBGE, um PIB *per capita* de R\$ de 8.333,08. Em 2010, o município apresentava um índice de desenvolvimento humano-IDH de 0,616.

A escolha da escola local da pesquisa deve-se principalmente por constituir-se o local de trabalho da pesquisadora, onde leciona a disciplina de Filosofia desde o ano de 2017,

sendo que de 2010 a 2017 lecionou a mesma disciplina em outra escola da rede estadual no mesmo município.

Os participantes da pesquisa foram 20 alunos do terceiro ano do ensino médio, na faixa de 15 a 23 anos, sendo 14 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, os alunos integram uma turma de 40 alunos do turno matutino dentre os quais apenas 20 aceitaram participar da pesquisa.

O Centro de Ensino Alves Cardoso é uma escola conhecida e respeitada na cidade e que, segundo dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, vêm apresentando crescimento no IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, principal indicador de qualidade da educação no Brasil. O IDEB expressa em um escala de 0 a 10 conceitos que demonstram os dados de aprovação e aprendizado em Português e Matemática, a escola apresentou IDEB de 2,8 em 2017 passando para 3,1 em 2019, acima de 3,0 que havia sido o projetado para o biênio, e para 2021 tem projetado o IDEB de 3,2. No turno matutino, os alunos em sua grande maioria são pertencentes à classe média do município composta por pequenos empresários, vendedores e servidores públicos e provenientes do centro da cidade.

A escola mantém bom relacionamento com a comunidade: há significativa participação da comunidade nas atividades promovidas regularmente como reunião com pais de alunos e eventos como festas e projetos abertos à comunidade. Alguns costumam procurar a escola independente de terem sido convocados para conversar com a Equipe Gestora, a fim de acompanhar o aprendizado de seus filhos no ambiente escolar. Demonstram certa resistência com relação à participação no Conselho Fiscal e no Colegiado Escolar, que constituem órgãos colegiados com finalidade administrativa, financeira e pedagógica, pois muitos trabalham e encontram dificuldade em participar das reuniões. Mesmo assim, sempre há a presença de pais que se voluntariam a participar de tais órgãos.

Outros fatores que contribuíram para a escolha do local da pesquisa foi a postura acolhedora e colaborativa do Gestor da escola e a possibilidade de existência de 10 computadores na sala de vídeo quando da aplicação da estratégia, conforme projeto da Gestão em 2018 ou a disponibilidade dos que a escola já possuía na época para suas atividades administrativas que embora em pequeno número foram disponibilizados pela Gestão bem como acesso à internet, entretanto esses fatores foram alterados em 2019 e 2020, inicialmente pela não concretização do projeto de aquisição de máquinas e posteriormente pela suspensão das aulas em virtude da Pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19. Esses fatores constituíram entraves que motivaram reformulações no Projeto e no desenvolvimento da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são alunos do 3º ano do ensino médio da disciplina filosofia. A turma tinha 40 alunos matriculados no início do ano letivo 2020, após a suspensão das aulas presenciais o número de alunos que frequentavam as aulas caiu para 25 alunos dentre os quais 20 aceitaram participar da pesquisa. Os participantes estão na faixa etária entre 15 e 23 anos, sendo 14 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, 15 residem na zona urbana e 05 na zona rural.

Os participantes que residem na zona rural são de povoados muito próximos do centro da cidade com no máximo 02 km do centro e têm acesso à energia elétrica, redes de telefonia móvel e acesso à internet.

O município não possui transporte público coletivo, os alunos vão à escola de motocicleta, bicicleta, ou são deixados pelos pais em carros próprios.

Para preservar a identidade, os alunos serão identificados pela letra A e um numeral correspondente ao nome do participante numa lista em ordem alfabética.

4.2 Opções Metodológicas

O presente trabalho objetiva analisar a motivação para a aprendizagem em filosofia na perspectiva da teoria cultural de Vygotsky, empregando como estratégia metodológica a metodologia *Webquest*, em uma escola pública no município de São Mateus do Maranhão interior do Maranhão.

Trata-se de uma pesquisa que se aproxima de uma proposta metodológica que se fundamenta em uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa.

Para Chizzotti (2003, p. 2), a pesquisa qualitativa assume tradições ou multiparadigmas de análise, cujas origens encontram-se no positivismo, na fenomenologia, na hermenêutica, no marxismo, na teoria crítica e no construtivismo, e adota diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando encontrar tanto o sentido do fenômeno quanto interpretar os significados que as diversas pessoas lhe atribuem.

A pesquisa qualitativa para o autor implica também interagir profundamente com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para:

[...] extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 2)

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 50) fundamentam que a pesquisa qualitativa adequa-se a fenômenos sociais pois; “Não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso as abstrações são construídas a medida que os dados particulares que foram colhidos se vão agrupando”.

Para Ludke; André (1986, p. 12), a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como principal instrumento, exigindo contato direto com o ambiente pesquisado, pois o material obtido deve ser ricamente descritivo bem como pessoas, gestos e palavras sempre situadas no contexto pesquisado com foco mais no processo que no produto e a perspectiva dos participantes estarão sempre em foco para o pesquisador.

Para Markoni; Lakatos (2003, p. 156), a metodologia de pesquisa busca dialogar com os fatores da natureza da pesquisa e seus elementos mantendo uma relação direta com o problema pesquisado nesse sentido a nossa pesquisa constitui-se como um estudo de caso realizado no 3º ano do ensino médio.

A presente pesquisa se apresenta como um estudo de caso, pois trata-se de perscrutar acerca da motivação para a aprendizagem de filosofia e, por ser uma pesquisa aplicada, é orientado pelos seguintes questionamentos: como provocar nos alunos novos motivos e interesses para atividades ainda não experimentadas? Há motivação para a aprendizagem em Filosofia com a utilização das TIC's? A metodologia *Webquest* motiva para o trabalho colaborativo em ambiente virtual?

Para Ludke; André (1986, p. 13), o estudo de caso visa analisar, interpretar e descrever comportamentos e atitudes de um grupo num contexto temporal-espacial que nos possibilite por meio da abstração inferir algumas generalizações a partir dos resultados. Para as autoras “o estudo de caso seja ele simples e específico ou complexo e abstrato [...] deve ser sempre bem delimitado [...] ter seus contornos claramente definidos”.

As autoras destacam ainda como características do estudo de caso, o fato de ser um estudo no qual o pesquisador apesar de partir de um conjunto de pressupostos iniciais mantém-se constantemente atento a novos elementos ou dimensões que poderão emergir durante o estudo e a compreensão do problema exige que ações, percepções e comportamentos devem ser relacionados à situação específica em que ocorrem.

Ainda segundo as autoras, embora o caso seja semelhante a outros, possui sempre um interesse único, particular se destacando como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, sendo, portanto, o mais adequado quando queremos estudar alguma singularidade, com

um valor em si mesmo, ainda que posteriormente venham a ser explicitadas semelhanças com outros casos.

Nesse sentido, o estudo em questão ocorreu no ano letivo de 2020, quando propomos a resolução de uma *Webquest* nos apropriando também do conteúdo de textos, artigos, e imagens disponíveis na web, bem como de videoaulas disponíveis na plataforma de vídeos *youtube*. Trabalhamos o tema Política, poder e Estado, abordando especificamente o filósofo Karl Marx, partindo da problematização: qual a concepção e a função do Estado para Karl Marx? Como proposta de trabalho, desenvolvemos por meio da metodologia *Webquest* e plataforma de videoconferência atividades de pesquisa em grupos.

4.3 Instrumento de Coleta de Dados

Em conformidade com a abordagem qualitativa e visando obter uma maior compreensão dos significados e das experiências dos participantes da pesquisa para a produção dos dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Observação participante;
- Questionário respondido pelos alunos;

A coleta dos dados ocorreu em três momentos distintos: antes, durante e depois da aplicação da estratégia *Webquest* nas aulas de filosofia no 3º ano do Ensino Médio.

No primeiro momento utilizamos as fichas de observação e aplicamos um questionário para identificar aspectos socioeconômicos e de acessibilidade a recursos tecnológicos e uso da internet pelos participantes e no mesmo instrumento procuramos identificar as percepções dos alunos sobre o ensino de filosofia na escola.

No segundo momento, período da intervenção, procuramos identificar com a utilização das fichas de observação a interação, mudanças de perspectiva em relação ao ensino e aprendizagem de filosofia, comportamento dos componentes no grupo e interação intergrupos.

Por fim, aplicamos um questionário de autoavaliação das atividades individuais e de grupo abordando questões relacionadas à metodologia *Webquest* e à percepção da disciplina filosofia.

Cabe ressaltar que embora a pesquisadora já tenha interação com a turma para a qual leciona filosofia desde o 1º ano do ensino médio, a intervenção ocorreu no período de

suspensão das aulas por conta da Pandemia em virtude da Covid-19 e que por tal razão as aulas e encontros presenciais no período da intervenção se deram em ambiente virtual via plataforma de videoconferência *Google meet* com auxílio de grupo na rede social *Watsapp*.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.195) a observação participante constitui uma técnica muito utilizada por possibilitar o registro do evento no local onde ele ocorre reduzindo as tendências seletivas e a deturpação e re colocação dos dados. No caso da pesquisa aqui apresentada o local do evento pode ser considerado físico e virtual; físico por que como já citamos constitui o local de trabalho da pesquisadora há alguns anos e suas impressões e interpretações permeiam todo o trabalho e virtual em virtude da última etapa da pesquisa, a saber, a resolução da *Webquest* ocorreu no período de suspensão das atividades escolares presenciais e nesse sentido toda a comunicação se deu com o auxílio de recursos de comunicação à distância.

Nesta pesquisa, a observação participante visa identificar dados válidos e confiáveis a respeito da utilização e interação dos alunos com a *Webquest* bem como das motivações para a aprendizagem dos conteúdos de filosofia.

Para Chizzoti (2005, p. 91), “A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados”. Nesse sentido, esta pesquisa contempla o registro de observações presenciais e à distância; iniciamos o registro no início do ano letivo durante as aulas presenciais e após a suspensão das aulas em virtude da Pandemia provocada pelo novo coronavírus; passamos a contemplar as postagens em grupo criado na rede social *WhatsApp* e sessões de interação online via plataforma de videoconferência *Google met*.

As anotações refletem, portanto, elementos observados e a compreensão da pesquisadora.

Os questionários foram elaborados a partir do Google Forms⁵ e abordam questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Para Minayo (2014, p. 108) esse tipo de questionário semiestruturado permite que o pesquisado possa discorrer sem interferências ou condições prefixadas pelo pesquisador a respeito do tema proposto, possibilitando captar impressões dos pesquisados que não foram vislumbradas pelo pesquisador.

Os questionários utilizados nesta pesquisa têm como objetivos principais;

- Traçar um perfil socioeconômico dos alunos;

⁵ Um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google.

➤ Avaliar a recepção dos alunos para recursos e estratégias oriundas das TIC's;

➤ Analisar as motivações e interesses dos alunos para o ensino de filosofia.

Para a análise dos dados empregamos a estatística descritiva e a análise de conteúdo. Segundo Gil (2008, p. 178), análise e interpretação dos dados são dois processos estreitamente relacionados, devendo, portanto, existir um equilíbrio entre a teoria e os dados obtidos. Nesse sentido, para as questões fechadas a análise dos dados, ampara-se na estatística descritiva, classificando as respostas em percentuais utilizando para tal finalidade a mesma ferramenta utilizada para coletar os dados, o *Google Forms*.

Para as questões de cunho descritivo do questionário bem como as anotações da ficha de observação, o tratamento dado foi a análise de conteúdo que constitui “um conjunto de técnicas de análises das comunicações. que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”. BARDIN (2011, p. 38).

Visando maior objetividade para a análise de conteúdo, adotou-se a categorização que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2011, p. 145).

4.4 Produto da Pesquisa

Atendendo aos princípios metodológicos de um mestrado profissional, que têm como objetivo a apresentação de um produto, a presente dissertação apresenta como resultado de um estudo de caso uma sequência didática para o ensino de filosofia política para o 3º ano do ensino médio.

A ideia do produto nasce simultaneamente com a ideia da pesquisa motivada pelo trabalho docente da pesquisadora como pedagoga e como professora de filosofia do ensino médio no Centro de Ensino Alves Cardoso no município de São Mateus do Maranhão.

Na referida escola lecionando Filosofia para as 03 séries do ensino médio para adolescentes e jovens entre 13 e 23 anos de idade, percebemos a necessidade de metodologias e materiais mais dinâmicos que dialogassem com as necessidades, interesses e valores dos jovens alunos de filosofia no ensino médio.

Para Araújo (2013, p. 233), sequência didática “[...] é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.” Trata-se de uma proposta nascida de um grupo de pesquisa em Genebra que estuda a relação entre linguagem, interação e sociedade.

Ainda, segundo o autor, muitas vezes confundida com plano de aula, plano de ação ou projeto, a sequência didática com estes não se confunde, pois se encontra amparada em teorias que levam em consideração a interação social e a linguagem, dentre as quais a THC que compreende aprendizagem como um processo intra e interpsicológico desenvolvido na zona proximal de desenvolvimento. Portanto, não se trata apenas de uma forma diferente de organizar a aula, mas de uma gestão metodológica amparada em fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem.

4.5 Aplicação da Webquest e os Desafios do Ensino Remoto

A utilização das TIC's, no processo de ensino aprendizagem da educação, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido, especialmente nas escolas públicas de educação básica que apresentam dificuldades de acesso e utilização de recursos tecnológicos tanto por parte dos estudantes quanto dos professores.

Um grande número de escolas não possui o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet. Esse cenário já é bem conhecido e discutido na educação brasileira nos distintos níveis de ensino há mais de 20 anos e estão sendo acirradas no momento em que a pandemia se instaurou no mundo, exigindo dinâmicas diferenciadas para viver e sobreviver frente ao Coronavírus, que em 2020 vem contaminando e matando pessoas no mundo todo por meio da COVID-19. (ALVES, 2020, p. 350).

O efeito da COVID-19 nos sistemas escolares do mundo todo resultou em medidas que vão desde suspensões das aulas sem interação por plataformas virtuais até a realização das ditas aulas remotas.

Na rede estadual do Maranhão, as aulas foram suspensas a partir do dia 17 de março de 2020 através de um comunicado no qual a Secretaria de Estado da Educação informa que por determinação do Governador as aulas serão suspensas por 15 dias. Na sequência, foi emitido o Decreto nº 35713 do governo do Estado prorrogando a suspensão das aulas até 26 de abril, em seguida veio o Decreto 35745 como nova prorrogação até 21 de maio em sequência novos decretos foram se sucedendo e mantiveram as aulas suspensas até o final do ano de 2020.

Para tentar minimizar os prejuízos provocados pela Pandemia na aprendizagem dos alunos, a Secretaria de Estado da Educação autorizou que as escolas adotassem, dentro de suas possibilidades, o chamado ensino remoto que, segundo Joye (2020, p. 14), constitui a adoção

de metodologias e estratégias do ensino presencial com auxílio de recursos tecnológicos e mediação de tecnologias digitais.

O Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão, local da pesquisa, vem adotando o ensino remoto desde 05 de Abril de 2020, para o qual vem utilizando principalmente a rede social *WhatsApp*. A justificativa para tal escolha encontra-se na dificuldade de acesso de alguns alunos, principalmente dos turnos vespertino e noturno, um número significativo de alunos desses turnos residem em áreas da zona rural mais distantes da sede do município, onde o acesso à internet só é possível por dados móveis e nessas áreas essa rede social é a que apresenta melhores condições de acesso à internet.

A estratégia utilizada pelos professores na maioria das vezes resume-se a enviar pequenas gravações de áudio com orientações sobre a leitura e a resolução de exercícios do livro didático ou envio de videoaulas disponíveis na plataforma de vídeos *Youtube*.

Acreditamos que o ensino remoto na escola pesquisada, da forma que vêm sendo ministrado em vez de minimizar prejuízos na aprendizagem, pode estar ampliando dificuldades de aprendizagem visto que foi implementado sem planejamento ou qualquer preparo visando a formação docente voltada para essa modalidade até então desconhecida para a maioria dos professores e com alunos sendo considerados “depósitos de conteúdos” na medida em que jamais foram ouvidos sobre suas reais necessidades de aprendizagem tão pouco foram acolhidos ou receberam qualquer apoio emocional ou psicológico, nesse momento em que o mundo inteiro sofre reflexos emocionais e socioeconômicos da pandemia. Mas, apenas recebem passivamente um material (vídeos) que não foi produzido para eles, e que em síntese constituem-se em exposições orais sem qualquer possibilidade de interação.

Nesse contexto, consideramos conveniente a intervenção nas aulas de Filosofia para alunos do 3º ano do ensino médio, com o emprego da metodologia *Webquest* no intuito de avaliar a motivação dos alunos, visto que como já citamos apesar da alteração dos meios para veiculação das aulas, característica do ensino remoto, a metodologia expositiva e de resolução de exercícios e questionários permaneceu idêntica, quando não uma versão piorada do ensino presencial.

4.5.1 Construção da *Webquest* na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural

Visando à construção de uma *Webquest* com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pela estratégia e principalmente o desejo de estudar a disciplina filosofia, o primeiro passo foi conhecer a metodologia *Webquest*, seus fundamentos e pressupostos, muito embora

já trabalhasse com a metodologia mesmo antes da pesquisa, sendo esse o fator principal que levou a pesquisadora à escolha do tema, esse trabalho anterior não buscava qualquer rigor teórico, sendo apenas uma estratégia distinta da rotineira aula expositiva dialogada, ao que a princípio os alunos pareciam responder positivamente em termos de participação e retorno das atividades propostas.

Para uma investigação de cunho acadêmico científico, fez-se necessário buscar compreender os fundamentos da metodologia para posteriormente buscar estabelecer a possível relação entre a metodologia *Webquest* e a THC, bem como encontrar os possíveis caminhos para a construção de uma estratégia fundamentada nesses pressupostos para o ensino de filosofia.

Para iniciarmos o processo de construção de uma nova metodologia ou de uma estratégia, precisamos antes refletir e avaliar o que está sendo trabalhado(ensinado/aprendido) e como está se desenvolvendo esse processo. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar a metodologia e a estratégia que está sendo utilizada, bem como as pretensões de alteração a partir de então.

Para Manfredi (1993, p. 1), metodologia é conjunto de métodos aplicados à situação didático pedagógica, método de ensino é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações de ensino aprendizagem e estratégia é a operacionalização do método.

Observamos que ao planejar uma aula, o professor prever as estratégias que poderá desenvolver com seus alunos com o objetivo de promover a aprendizagem, reconhecendo os estudantes como seres reais historicamente situados avaliando suas necessidades, interesses e seu perfil histórico cultural, suas expectativas, seus projetos. É nesse momento também que se pensa a escola como um espaço de socialização e de inserção em relações sociais e que tem como finalidade garantir possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado cujas atividades devem ser organizadas em torno dessa função.

Nesse processo o professor também explicita suas possibilidades didáticas e o que ele pensa e o que espera do aluno como sujeito aprendente, suas possibilidades, sua capacidade para aprender, sua individualidade, ou seja, o professor expressa representações sociais dos alunos, e essas representações devem ser pautadas em concepções capazes de auxiliar o aluno na construção do próprio conhecimento. Uma estratégia planejada nessa perspectiva ao se traduzir na prática tem o professor exercendo o papel de mediador cujo papel envolve também “[...]gerar e promover a atividade do estudante, [...] criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade.” (MOURA, et al. 2020, p. 213).

Pelo exposto podemos afirmar que as estratégias estão intimamente relacionadas à concepção de ensino e aprendizagem que o docente possui bem como com a natureza do conhecimento objeto do processo de ensino e aprendizagem, de forma que se pretendemos uma intervenção, alteração ou mudança de direção precisamos re-pensar questionamentos que estão na raiz da prática docente: Quem é o aluno? Como ele aprende? Nesse sentido DELIZOICOV et al (2002, p. 122) alerta que:

[...] pensamos neles de forma genérica como uma categoria, não como pessoas concretas, com desejos, aspirações, dificuldades, capacidades [...] sabemos pouco sobre nossos alunos, quem são, o que esperam da escola, o que os preocupa, como aprendem. como podem vir a ter prazer na aprendizagem.

Acreditamos que definir concretamente o aprendiz exige que o reconheçamos como sujeito de sua aprendizagem, como aquele que realiza a ação e não como alguém sobre quem se exerce a ação e nesse sentido cabe aqui destacar que esse posicionamento tem sido muitas vezes utilizado como forma de justificar o fracasso escolar e culpabilizar esse sujeito materializado na máxima "se a aprendizagem é um processo intrínseco, não é possível ensinar quem não quer prender" por isso necessitamos ter em mente que se aprendizagem é resultado de ação, não de qualquer ação, mas de uma ação que se constrói entre esse sujeito e o meio circundante. Foi essa concepção de ação e de sujeito que orientou a organização da estratégia de ensino utilizada nesta pesquisa e que se vale da metodologia *Webquest* no intuito de explicitar interesses e motivações para a aprendizagem de Filosofia dos alunos do 3º ano do ensino médio do Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão.

Cumpramos ressaltar que a metodologia e a estratégia de ensino aqui proposta apoia-se na concepção histórico cultural de educação e que em conformidade com os pressupostos do materialismo histórico dialético não se constitui um conjunto de categorias abstratas e formais a serem aplicadas de forma mecânica, mas de experiências pedagógicas vivas, particulares e dinâmicas ancoradas em pressupostos científicos.

A partir da revisão de literatura e aprofundamento de conhecimento sobre o conceito de motivação para aprendizagem na perspectiva da escola de Vygotsky, foi possível produzir uma *Webquest* para a realização de atividades referentes ao tema: Política, sendo que em momentos e com estratégia distinta já havia sido trabalhado diversas concepções acerca de política, poder e Estado levando para a *Webquest* especificamente as concepções de Karl Marx e Friedrich Engels, embora de forma secundária, sobre o papel e a função do estado, analisando o contexto histórico de produção dessas ideias e avaliando a validade e a pertinência dessas concepções na contemporaneidade.

A *Webquest* para a realização da pesquisa foi criada a partir de uma conta do *Gmail* por meio do *Google Sites*⁶. A opção pelo *Google Sites* deve-se à gratuidade ao design intuitivo do sistema que permite que pessoas com conhecimentos básicos de informática consigam manuseá-lo facilmente. O processo de criação seguiu a orientação do criador da metodologia *Webquest* Bernie Dodge que assim a define:

Web Quest é uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet, opcionalmente suplementadas com videoconferências. Há, pelo menos, dois níveis de Web Quest que precisam ser distinguidos um do outro. (DODGE, 1995, p. 1)

A escolha do tema levou em consideração o contexto de ensino remoto que dificulta o trabalho em grupo, o debate e o confronto de ideias que tão bem se adequam ao ensino presencial por permitir aos participantes maiores recursos de comunicação, bem como a possibilidade de construção e reconstrução de argumentos no coletivo. O tema escolhido ganhou ainda mais relevância no atual contexto de polarização política tão bem representado nas redes sociais em que grande número de usuários tende a assumir posições em que os mesmos se “autointitulam” de esquerda e/ou de direita.

Nesse cenário, as ideias políticas de Karl Marx têm sido alvo de críticas, na maioria das vezes sem nenhuma fundamentação, numa espécie de “linchamento virtual” às teorias do filósofo vem sendo “demonizadas” por pessoas que nem sempre se prestam a fazer buscas e pesquisas em fontes cientificamente confiáveis.

Um simples pesquisa no navegador *Google*⁷ com o nome Karl Marx retorna 115.000.000 de resultados, enquanto uma mesma pesquisa pelo termo marxismo retorna 6.330.000 o que denota que há mais interesse na pessoa, na vida pessoal do referido autor e pouco interesse em conhecer a teoria e seus fundamentos.

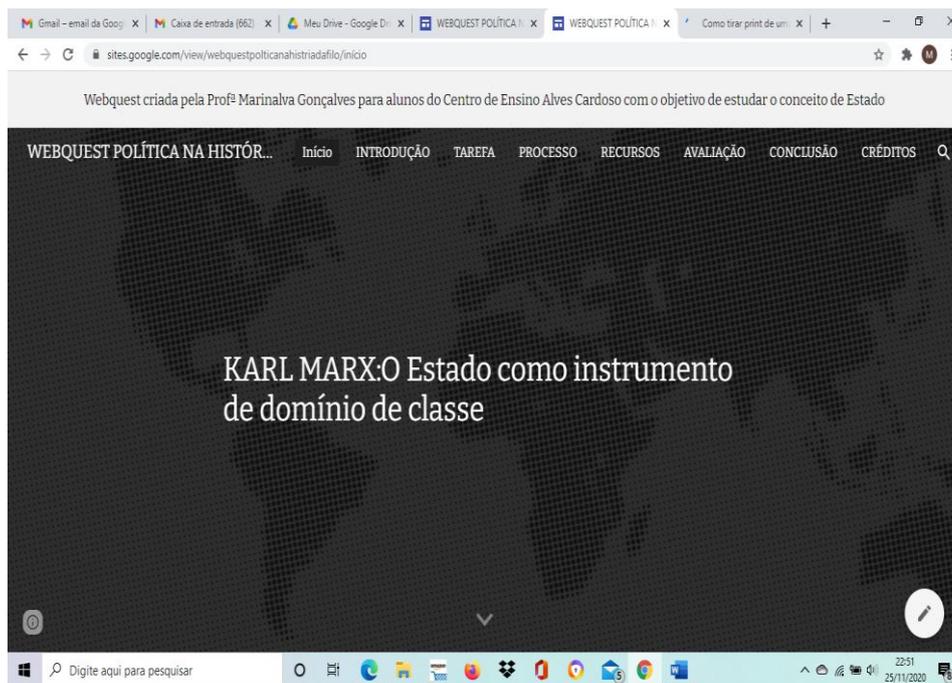
Vislumbramos em torno da polêmica que envolve o nome do autor na web mais especialmente nas redes sociais e na plataforma de vídeos *Youtube* uma possibilidade de mesmo de forma não presencial atrair a atenção dos alunos para a inserção da *Webquest* pesquisada.

Visando a uma melhor compreensão do que se propôs, descreveremos o esquema de construção dos elementos da *Webquest*. Na Apresentação (página inicial), consideramos que seria pertinente apresentar no centro da página o assunto que seria abordado com a finalidade de contextualizar o novo conteúdo no tema que já vinha sendo abordado.

⁶ Produto da Google que permite que qualquer usuário com uma conta no Gmail crie websites gratuitamente.

⁷ Navegador de internet desenvolvido pela companhia *Google*.

Figura 1 - Imagem da tela inicial da Webquest



Fonte: Autora do trabalho (2020)

Ainda na página inicial, inseriu-se uma pequena bibliografia sobre Karl Marx. As informações foram postadas de forma a despertar a curiosidade sobre as ideias do autor, deixando claro que se tratam de ideias polêmicas o que acredita-se contribui para aguçar o interesse em compreender o motivo da polêmica, iniciando assim já na página inicial a Problemática.

Figura 2 - Imagem da tela inicial com a biografia de Karl Marx



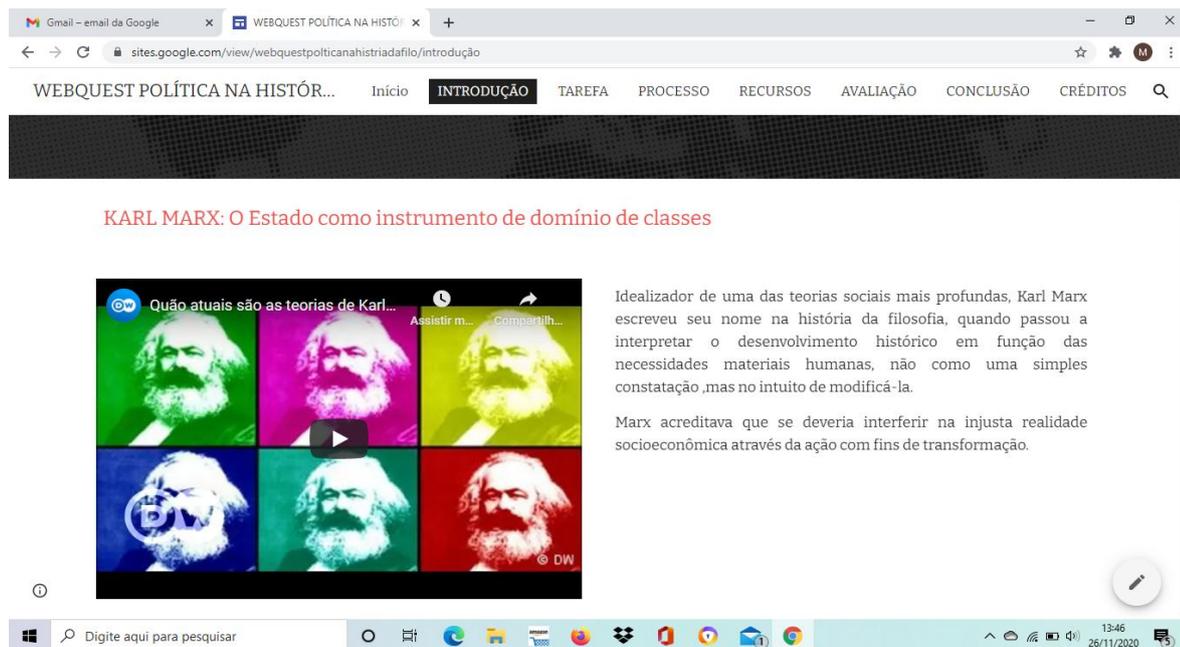
Fonte: Autora do Trabalho (2020)

A *Webquest* aqui apresentada é do tipo curta correspondendo, portanto, a 03 aulas, ressaltamos que a estratégia de ensino aqui proposta apoia-se na THC e que, em conformidade com os pressupostos do materialismo histórico dialético, onde encontramos a origem epistemológica da referida teoria, não representa um conjunto de categorias abstratas e formais, nem uma receita a ser aplicada de forma mecânica, mas sim uma experiência pedagógica viva, particular e dinâmicas embora ancorada em pressupostos científicos.

A primeira página da *Webquest* é a introdução pois constitui a porta de entrada da estratégia a ser desenvolvida, devendo ser atraente e sintonizada com o perfil dos alunos, isto é, apropriada ao público que irá resolvê-la. Para Dodge (1995), um dos elementos fundamentais da construção da *Webquest* é a motivação, sendo esse também o conceito que norteia toda a pesquisa busca-se aqui apresentar a WQ como um ambiente desafiador e estimulante.

No caso, a questão central aqui é a explicação para origem e função do Estado segundo Karl Marx. Para tanto, faz-se necessário compreender o autor e o contexto histórico no qual foi concebida essa teoria. Visando motivar os alunos para o próximo passo, apresentamos um vídeo cujo título é “Quão atuais são as teorias de Karl Marx?” que analisa as ideias de Karl Marx a partir de problemas reais contemporâneos, pois conforme nos ensina Carcanholo (2008, p. 12), “Marx consiste, na verdade, em um enorme edifício teórico sobre o capitalismo que precisa ser estudado e compreendido em toda sua profundidade.” Óbvio que essa “profundidade” deve ser metodologicamente contextualizada, adequando-se ao sujeito do conhecimento.

Figura 3 - Imagem da tela da página de Introdução da Webquest



Fonte: Autora do trabalho (2020).

Após a introdução temos a página tarefa que para Dodge (1995) é a parte central da *Webquest*, devendo ser, portanto, motivadora, pois pretende-se aqui que os alunos sejam capazes de distinguir o essencial e o acessório e recontem o que aprenderam de forma dinâmica, flexível.

Neste trabalho, inicialmente havíamos planejado que em consonância com o tema abordado os alunos iriam assumir um personagem no qual auxiliariam um cientista político e pesquisador(fictício) que estaria escrevendo um livro sobre “Karl Marx e o futuro do capitalismo”. Para tanto, cada grupo deveria realizar e registrar uma entrevista com um dos membros do poder legislativo municipal, visando identificar o quão atual são as concepções de Karl Marx acerca da origem e função do estado e posteriormente apresentar ao cientista e pesquisador os resultados da pesquisa.

Em virtude da suspensão das aulas em razão da Pandemia do novo coronavírus e a implementação do ensino remoto a tarefa foi redirecionada; nesse sentido, buscamos as diretrizes nos fundamentos de criação da própria metodologia *Webquest*, onde seu criador prevê que “as formas que uma investigação *Webquest* pode assumir estão abertas à imaginação” e sugere como ideia de tarefas “uma personagem que pode ser entrevistada "on-line". As perguntas e respostas deverão ser geradas por aprendizes que estudaram profundamente a personagem.” Dodge (1995, p. 3). Assim, optamos por uma tarefa criativa, capaz de entusiasmar e desafiar na medida em que deveriam buscar na teoria a formação de conceitos,

porém sem perder o elo com a realidade, o contexto a partir do qual deveriam novamente abstrair.

Por razões já expostas, conjecturamos a seguinte tarefa proposta: os alunos participantes deveriam em grupo pesquisar e identificar de que forma Karl Marx compreendia a origem e o papel do Estado e numa situação fictícia simular uma entrevista com o filósofo, abordando suas ideias, porém tendo como ponto de partida o tempo presente, seus problemas e dilemas de cunho ético, político, socioeconômicos e culturais, pois uma das preocupações que se deve ter ao elaborar uma tarefa de *Webquest* é com o aspecto real ou cotidiano da tarefa sob o risco de acabar gerando desmotivação.

Figura 4 - Imagem da tela da descrição da tarefa



Fonte: Autora do trabalho (2020)

A página tarefa consiste na descrição da trajetória que os alunos devem percorrer para o cumprimento da tarefa, esse passo a passo a ser seguido auxilia os alunos na execução da tarefa, pois é planejada tendo em vista o objetivo de aprendizagem que consta do planejamento da estratégia.

A propósito, os grupos não foram formados de forma aleatória. A distribuição foi feita pela pesquisadora, utilizando como referência o desempenho acadêmico dos alunos na disciplina de forma a formar grupos onde alunos com melhor desempenho acadêmico e outros de menor desempenho acadêmico pudessem aprender juntos, pois para Vygotsky (2005), a aprendizagem acontece do social para o individual, assim o comando “formar grupos” constante da página tarefa, deve ser compreendido como primeiras aproximações entre os membros do grupo e formação de subgrupos na rede social WhatsApp.

No caso, os alunos foram divididos em 04 grupos de 05 alunos, em seguida todos deveriam ler o material bibliográfico disponível e assistir aos vídeos, fazendo anotações e

buscando elucidar todas as dúvidas. No segundo momento, deveriam juntos elaborar as perguntas e as respostas e decidir a forma de apresentação. Aqui também poderiam realizar pesquisas no livro didático, se assim necessário, pois embora se trate de uma metodologia com foco nas pesquisas na *Web* deve-se ponderar que foi pensada para um contexto de ensino presencial no qual a interação com os colegas e a mediação do professor é fundamental.

Figura 5 - Imagem da tela processo com orientações para execução da tarefa



Fonte: Autora do trabalho (2020)

Algumas *Webquest's* seguem um modelo que unifica as páginas de processo e recurso, pois garante maior fluidez à pesquisa, pois o aluno não precisa ir de uma página à outra, observando o que precisa ser feito e buscando o recurso, entretanto, em virtude do contexto do ensino remoto, optamos por colocar os recursos em página específica, pois acreditamos que as aulas virtuais não equivalem em tempo e qualidade de comunicação às aulas presenciais sendo insuficientes para esclarecer, orientar e tirar dúvidas dos alunos participantes, por esse motivo optamos também por inserir mais recursos audiovisuais, pois acredita-se que mais detalhamento se traduz em maior facilidade de navegação e resolução .

Todo o material também foi analisado em relação à capacidade que os alunos teriam de compreendê-los, considerando seus conhecimentos prévios antes do início da resolução da *Webquest*.

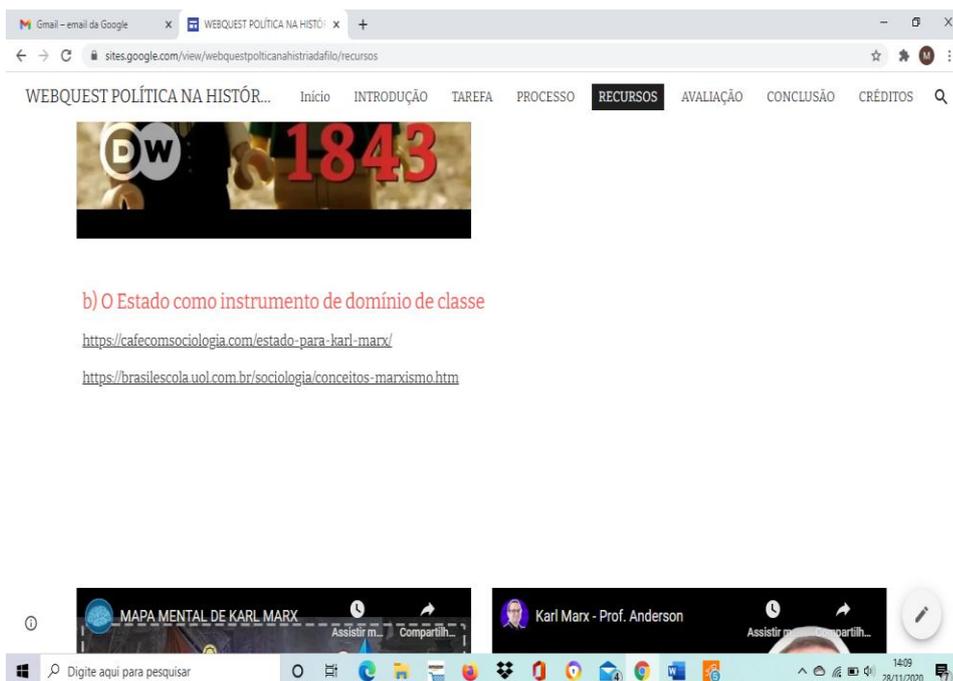
Optamos também por separar os recursos em duas seções A e B. Na seção A dispomos materiais mais genéricos sobre o autor que envolvem sua biografia e na seção B materiais que abordam as ideias políticas e o conceito de Estado para o autor.

Figura 6 - Imagem da tela de recursos



Fonte: Autora do trabalho (2020)

Figura 7 - Imagem da segunda parte da tela recursos



Fonte: Autora do trabalho (2020)

Na avaliação os alunos ficam sabendo de forma clara e precisa como o resultado da tarefa será avaliado e quais critérios serão considerados indicativos de que ela foi concluída com sucesso.

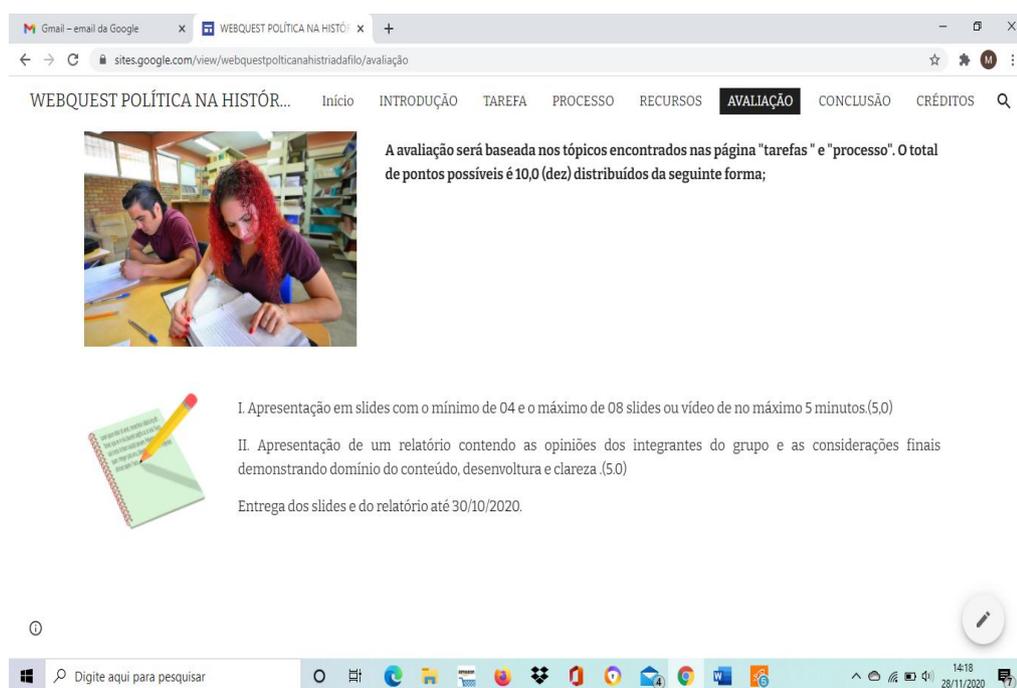
A avaliação foi baseada em todos os tópicos da seção “Tarefas” e o total de pontos possíveis 10,0 (dez) e o resultado seria avaliado a partir do cumprimento das seguintes tarefas:

I. Apresentação em slides com o mínimo de 04 e o máximo de 08 slides ou vídeo de no máximo 5 minutos (5,0).

II. Apresentação de um relatório contendo as opiniões dos integrantes do grupo e as considerações finais demonstrando domínio do conteúdo, desenvoltura e clareza. (5.0).

III. Entrega dos slides e do relatório até 30/10/2020.

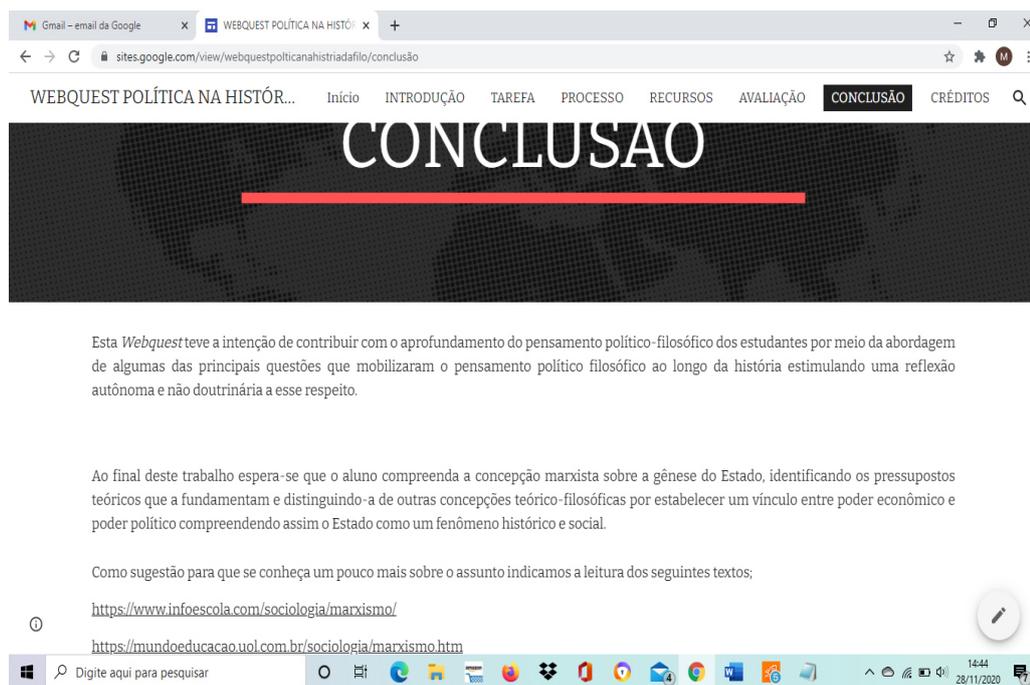
Figura 8 - Imagem da tela de avaliação



Fonte: Autora do trabalho (2020)

A conclusão deve ser sempre provisória e manter em aberto as questões motivadoras que nortearam a realização da tarefa, devendo apresentar um resumo do que os alunos aprenderam possibilitando assim uma reflexão, sobre o que assimilaram. Considerando que o tema desenvolvido ou o meio utilizado irá ao encontro do interesse de algum ou alguns alunos, fizemos um convite, um incentivo, para continuar estudando o tema deixando alguns links como material complementar.

Figura 9 - Imagem da tela de conclusão



Fonte: Autora do trabalho (2020)

Importante considerar que os recursos tecnológicos, sobretudo, o que aqui empregamos, a *Webquest*, não constitui um fim em si mesma, mas somente um dentre muitos meios e possibilidades de aprendizagem.

Todo o processo descrito acima não consiste em um modelo de construção e implementação de *Webquest's* para o ensino de filosofia, mas uma via de desenvolvimento de uma atividade pedagógica intencionalmente organizada na perspectiva da motivação tendo como norteador a THC, pois segundo Moretti et.al. (2011, p. 481) a atividade pedagógica visa a transformação dos indivíduos no processo de aquisição de conhecimentos e saberes -teoria e prática- e por meio desse processo cria a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais.

4.6 Questionário preliminar

No período que antecedeu a aplicação da *Webquest*, foi construído o perfil dos participantes, suas percepções sobre o ensino de filosofia, acesso à internet e recursos tecnológicos. Para tanto, nos valem de um questionário semiestruturado com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha e da observação participante. O questionário (Apêndice A) continha 21 perguntas dividido em três seções contendo perguntas relacionadas: a) aos aspectos socioeconômicos; 2) ao acesso à internet e equipamentos tecnológicos. c) a percepções dos alunos sobre o ensino de Filosofia.

Na seção 01, as questões de 01 a 06 revelam que, quanto aos aspectos socioeconômicos, os participantes da pesquisa são 20 (vinte) alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo que a turma é composta de 40 alunos, porém após a suspensão das aulas presenciais o número de alunos que frequenta as aulas caiu para 25 alunos, entretanto somente 20 aceitaram participar da pesquisa. Os participantes estão na faixa etária entre 15 e 23 anos, sendo 14 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, 15 residem na zona urbana e 05 na zona rural.

Os alunos que residem na zona rural são de povoados muito próximos do centro da cidade a no máximo 02 km do centro e têm acesso à energia elétrica, redes de telefonia móvel e acesso à internet.

Quanto à renda familiar mensal, 45% têm rendimentos entre R\$ 1000 e 2000 e 40% informam rendimento familiar entre R\$ 500 e 1000, apenas 10% têm renda familiar abaixo de R\$500 e somente 5% informam que tem rendimento familiar acima de R\$ 2000. Os dados aqui confirmam o que já observamos que a grande maioria dos alunos da escola no turno matutino são filhos de pequenos empresários, comerciantes, comerciários e servidores públicos cujo rendimento mensal médio no município fica em torno de 1 salário mínimo.

Na seção 2, nas questões de 01 a 08 os alunos foram perscrutados quanto ao uso da internet, recursos e equipamentos tecnológicos. Na 1ª questão aos alunos foi perguntado com qual idade e em qual equipamento os alunos começaram a utilizar a internet. 100% dos participantes tiveram acesso à internet entre 10 e 15 anos e 75% pelo smartphone.

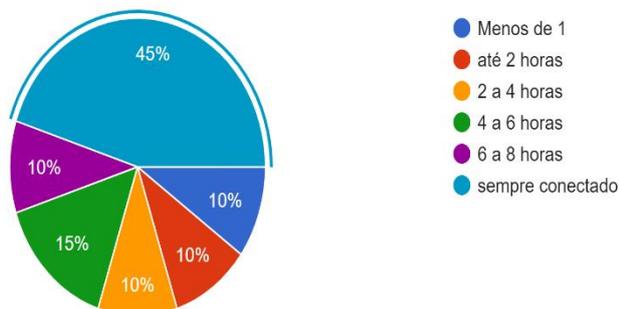
Para Prensky (2001, p. 1), os nascidos depois de 1980 são considerados nativos digitais, também chamados de geração milênio, ou geração y segundo essa classificação considerando a idade dos participantes todos integram essa geração, entretanto, confirma-se que o acesso às tecnologias digitais não acontece de forma uniforme em termos socioeconômicos, chegando mais tardia e precariamente para as classes sociais e regiões economicamente menos favorecidas.

Quando perguntados por quanto tempo ficam na internet diariamente, 45% informam que estão sempre conectados, 10% ficam de 6 a 8 horas dia, 15% de 04 a 06 horas diárias, 10% de 02 a 04 horas, 10% até 02 horas e 10% ficam menos de 01 hora.

Gráfico 1 - Tempo diário de navegação na Web

2.2 por quanto tempo você utiliza a internet diariamente? Marque apenas uma opção.

20 respostas



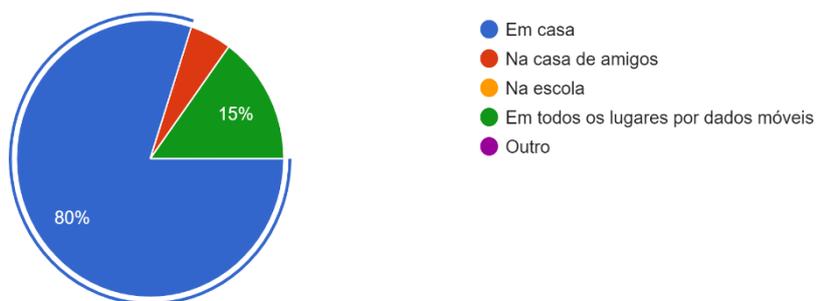
Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Visando identificar a facilidade de acesso à internet por parte dos participantes, perguntamos em quais locais têm acesso a internet, na qual poderiam marcar mais de uma opção e as respostas obtidas apontam que 80% dos participantes possuem internet em casa.

Gráfico 2 - Local em que acessa a internet

2.3 Em qual(is) local você tem acesso à internet? Marque as opções que melhor se aplicam.

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

De modo geral, os dados mostram que os alunos envolvidos na pesquisa têm muita familiaridade com a internet, porém constatamos que infelizmente os alunos não dispõem de variedade de equipamentos para acessar a *web*, pois 100% dos participantes utilizam apenas o smartphone. Esse dado ganha nova dimensão no contexto do ensino remoto, considerando que tecnicamente um smartphone não dispõe de todos os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares: ler, pesquisar, estudar, produzir trabalhos escolares diversos, como

por exemplo seminários, trabalhos de grupo exigem que se faça uso de mais uma tela simultaneamente, esse aspecto certamente reflete na aprendizagem.

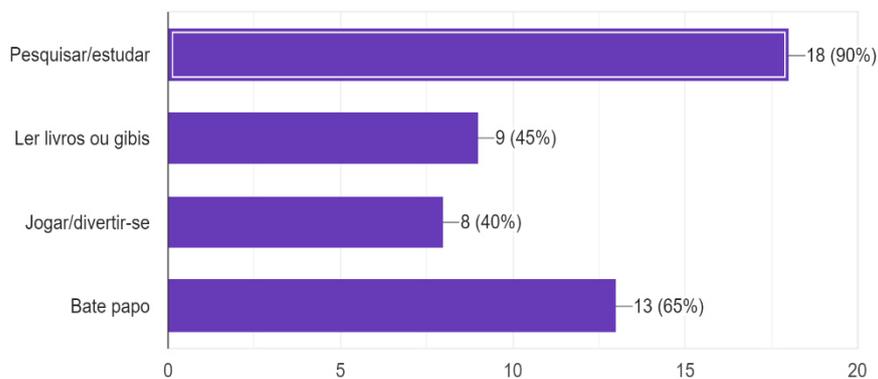
Quando perguntados sobre o uso que fazem da internet, 90% dos alunos informa que a utiliza para estudar e pesquisar e 45% a utilizam também para ler livros e gibis, o que demonstra que esses alunos têm consciência sobre a relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação.

Não foi perguntado no questionário a maneira como as pesquisas são realizadas. Mas, provavelmente, em sua maioria são pesquisas não orientadas pelos professores e dispersas.

Gráfico 3 - Finalidade de uso da internet

2.5 Geralmente você utiliza a internet para; (Assinale as opções que melhor se aplicam.)

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Sobre se já ouviram falar sobre a Metodologia *Webquest*, 55% declaram que não ouviram e 45% afirmam que sim. Muito provavelmente os alunos que já ouviram falar são os que já trabalharam com a metodologia em anos anteriores, pois embora a pesquisadora já tenha trabalhado essa metodologia em anos anteriores, não leciona em todas as turmas e turnos da escola.

Quando inquiridos sobre o ensino remoto, 70% dos alunos disseram aprender menos que no ensino presencial, 15% informam não está aprendendo nada e 15% afirmam que aprendem igual ao presencial, porém nenhum aluno informou aprender mais que no ensino presencial.

Finalmente, a respeito das questões relacionadas ao acesso a internet, recursos e equipamentos tecnológicos, os alunos foram inquiridos sobre quais dificuldades sentem ao utilizar internet para estudar, a análise das respostas permite agrupá-la em duas seguintes

categorias :a) dificuldades relacionadas à rotina familiar e organização de estudos, b) Falta de orientação segura para pesquisar e estudar na *Web*. Essas categorias levam em consideração os problemas da pesquisa pois segundo Bardin (2011, p. 150), “[...] o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação [...] ou corresponder às características da mensagem”. O quadro 1 apresenta as categorias e fragmentos ilustrativos.

Quadro 1 - Percepção dos Alunos Sobre Aprendizagem no Ensino Remoto

Categorias de Análises	Fragmentos ilustrativos
Dificuldades relacionadas à rotina e organização de estudos no ambiente doméstico.	[...] barulho, e desconcentração por causa de outras pessoas da casa. [...] sinto que, embora haja bastante esforço por parte dos professores [...], a didática ou forma como as coisas estão sendo feitas não são as melhores. [...] utiliza (utilizar) a Internet não é o mesmo que em uma sala de aula.
Dificuldades relacionadas à falta de orientação para pesquisar e estudar.	[...] dificuldade em questão de se (me) concentrar na aula. [...] é difícil manter-me focado e não distrair-me com outras coisas [...] rapidamente posso me distrair com algo que chame minha atenção no celular Devido aos entretenimentos que tem na internet , isso tira um pouco o foco. [...]a internet você tem distrações Falta de concentração.

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

A partir dos fragmentos ilustrativos da primeira categoria, percebe-se a importância da instituição escolar e a forma como o ensino remoto influi negativamente para o acesso à educação de qualidade das classes menos favorecidas, ao passo que um grande número de crianças, adolescentes e jovens não conseguem estudar por falta de acesso à internet e recursos digitais, esses dados vêm mostrar que mesmo entre os que dispõe desses recursos, outros fatores também interferem na aprendizagem dos alunos, como o ambiente doméstico e a dinâmica familiar.

Ainda sobre a primeira categoria, percebe-se a importância do ambiente escolar para além da transmissão de conteúdos e preparo intelectual sendo também um espaço de inserção social e de socialização do conhecimento, por essa razão Mesquita (2010, p. 108) defende que:

A escola deve ser artificial, pois se ela não o for, pode confundir-se com a vida fora da escola. [...] a escola tem sua função valorizada à medida que se diferencia da vida e da aprendizagem extraescolar. [...] deve ensinar o que não podem aprender por si mesmas, o que é não é imediatamente apreensível. Ela é o ponto de acesso das pessoas ao conhecimento sistematizado e, por vezes, o único.

Diante do exposto e em conformidade com o objeto desta investigação, entendemos que os motivos para a aprendizagem não surgem espontaneamente, mas somente frente aos objetos de estudos e em interação com o outro. O estar na escola e o ambiente escolar são fundamentais para o surgimento dos motivos para a aprendizagem e sem os quais não poderá haver a motivação.

Retomando o quadro 1, a análise dos dados da segunda categoria demonstra que o acesso à internet, recursos e equipamentos tecnológicos por si só não são garantias de acesso ao conhecimento primeiramente, porque a quantidade de informações na *Web* é muito grande e de finalidades diversas, o que pode fazer com que o internauta tenha dificuldade em manter a atenção em uma determinada atividade. No quadro acima o termo “concentração” expressa essa dificuldade, o que vai ao encontro da metodologia *Webquest* cujo objetivo é assegurar que os recursos necessários para a realização da tarefa estejam ali disponíveis, minimizando o navegar a esmo entre páginas diversas que atrapalha a concentração.

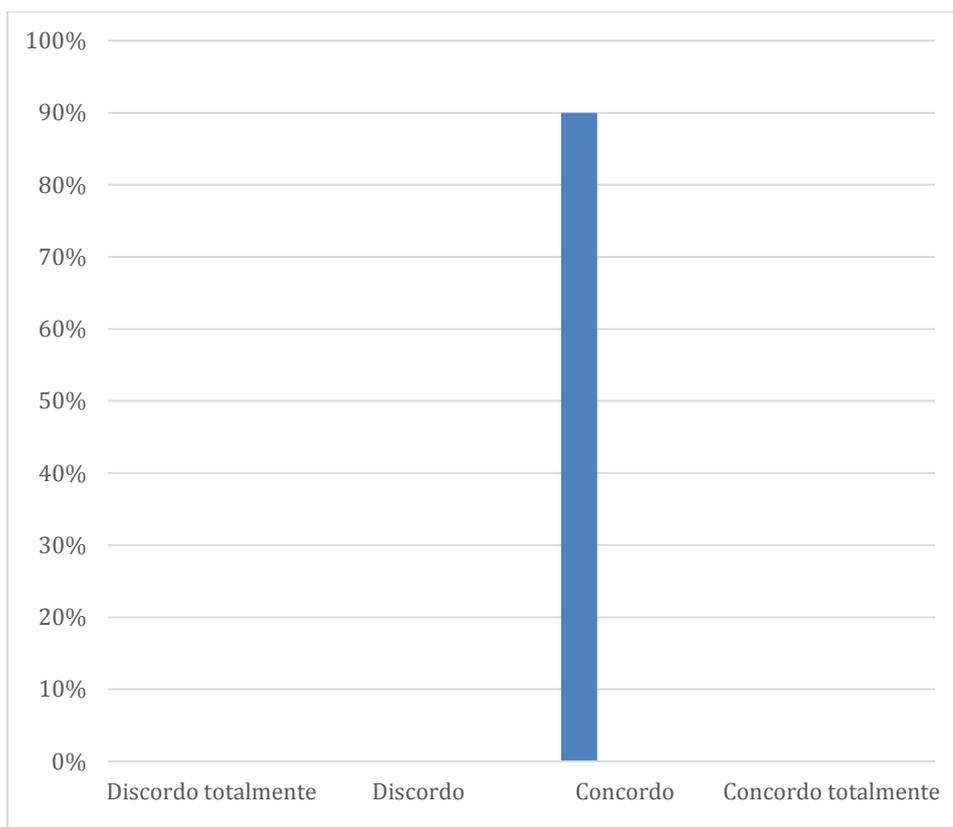
Além da navegação direcionada, a *Webquest* exige do aluno uma postura mais ativa, fazendo que não seja um receptor de conteúdos, mas um sujeito ativo que necessita desenvolver suas próprias estratégias para selecionar e avaliar os recursos e essa postura mais ativa do aluno contribui para manter a concentração no que necessita ser estudado.

Os dados gerados na seção 03 do primeiro questionário revelam as percepções dos alunos sobre o ensino de Filosofia na escola, as estratégias utilizadas e o uso do livro didático.

Utilizando a escala de Likert⁸, foi feita a seguinte afirmação “gosto da disciplina filosofia” na qual o termo “disciplina” visa enfatizar a filosofia como componente curricular, a filosofia que se aprende e se ensina na escola e a maioria 90% respondeu que sim. Os dados obtidos são apresentados no gráfico abaixo.

⁸ É um tipo de escala usada habitualmente em questionários e pesquisa de opinião composta de quatro pontos que vão de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”

Gráfico 4 - Gosto pela Disciplina Filosofia

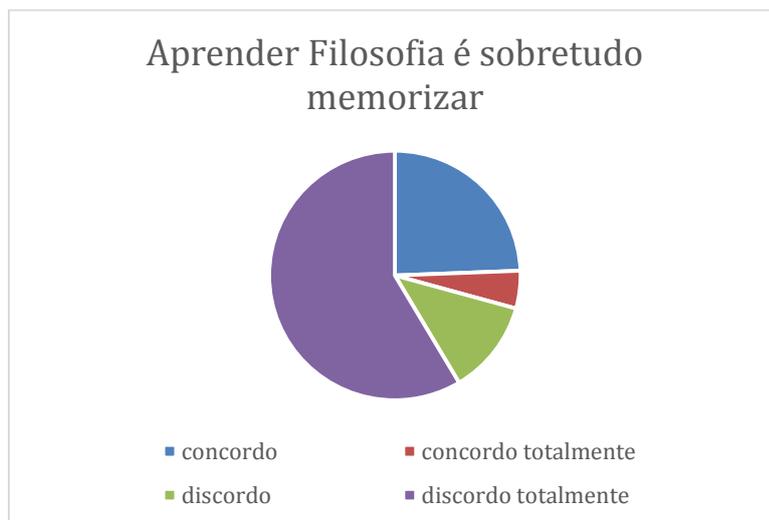


Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Visando evidenciar o comprometimento com a veracidade nas respostas, foram inseridas afirmações que se referem ao que se observa no cotidiano das aulas de filosofia, para as quais os alunos deveriam responder seguindo a mesma escala de “discordo totalmente a concordo totalmente”.

Para a afirmação “aprender filosofia é, sobretudo, memorizar”, 50% disseram concordar e 10% concordam totalmente, 25% discordam e 15% discordam totalmente.

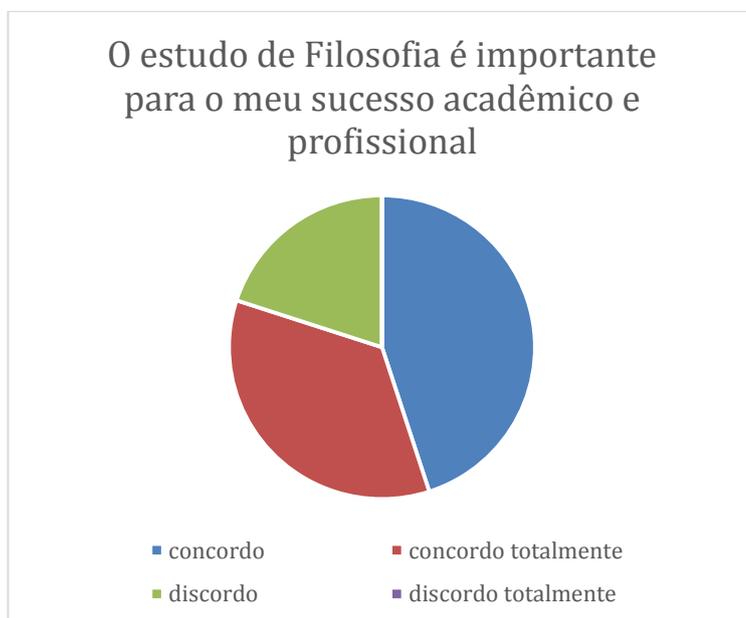
Gráfico 5- Gosto pela disciplina Filosofia



Fonte :Dados da pesquisa (2020)

Para a afirmação “o estudo de filosofia é importante para meu sucesso acadêmico e profissional”, a maioria concorda, 45% concorda, 35% concorda totalmente e 20 % discorda e nenhum participante discorda totalmente.

Gráfico 6 - Gosto pela disciplina Filosofia



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

As respostas dadas acima, demonstram que, embora gostem da disciplina na escola, os alunos acreditam que o ensino de filosofia consiste na transmissão de um saber teórico ou

de uma habilidade, tendo em vista o objetivo dessa pesquisa avaliamos positivamente esse resultado; mesmo que inicialmente o aluno estude por uma certa “imposição social”, pois segundo Mesquita (2010, p. 111), enquanto ensina o professor pode persuadir o aluno quanto à importância do que aprende, contribuindo assim para o aparecimento de novos motivos, pois em última instância os motivos são determinados pela vida, e não se pode negar que continuidade de estudos e trabalho fazem parte da vida.

Na perspectiva da teoria da atividade de Leontiev (1978, p. 300), podemos afirmar que, nesse caso, estudar filosofia por considerá-la importante para o sucesso acadêmico e profissional constitui um dos “motivos compreendidos”. Ainda nesse sentido o autor afirma que aqui reside exatamente a ‘arte da educação’ em combinar da melhor maneira os “motivos compreendidos” e os motivos “que agem realmente”, dando prioridade aos resultados da atividade e ao seu sucesso, estaríamos assegurando a passagem aos “motivos reais”, que dirigem a vida.

Quando perguntados sobre a estratégia mais utilizada por professores de filosofia, considerando toda a sua trajetória escolar, a grande maioria 65% respondeu que a estratégia mais utilizada é leitura e exercícios de livro didático, 20% afirmam que é conteúdo passado no quadro, 10% responderam que é a aula expositiva e 5% trabalho em grupo.

A estratégia mais utilizada nos remete a uma questão já suscitada no presente trabalho, a formação do professor de filosofia, onde observamos que na rede Estadual do Maranhão da qual faz parte a escola pesquisada, muitos professores da disciplina não são licenciados em filosofia.

De acordo com os dados do Censo escolar 2019 realizado pelo INEP no Estado do Maranhão apenas 28,7% dos professores que lecionam filosofia no Ensino Médio possuem a formação adequada, licenciatura em filosofia.

Na escola pesquisada, Centro de Ensino Alves Cardoso em São Mateus do Maranhão 05(cinco) professores lecionam a disciplina, desses apenas 02(dois) possuem licenciatura em Filosofia.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Filosofia no Brasil (BRASIL, 2001, p. 3) o professor de filosofia deverá ser capaz de:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Espera-se, portanto, que o licenciado em filosofia esteja apto a ensinar a tradição filosófica e despertar os jovens para a reflexão filosófica, para tanto o professor deve conhecer não somente a história da filosofia, mas também a didática da disciplina que lhe possibilite criar estratégias no sentido de despertar nos jovens e adolescentes esse gosto pelo pensamento crítico. Ocorre que na prática essa tarefa não é fácil nem mesmo para os licenciados em filosofia, pois, segundo Cerletti (2009, p. 14), as exigências prefixadas pelos sistemas de ensino em “cumprir o programa” fazem com que a reflexão seja abreviada ou postergada ao extremo em favor dos conteúdos específicos da filosofia. Para os não licenciados em filosofia, desvencilhar-se dessa prática torna-se ainda mais difícil, cabendo-lhes, portanto, adaptar-se aos livros didáticos seguindo-os como um guia rígido, uma segurança de que não irão desviar-se do “programa” os dados acima confirmam essa afirmação.

Ainda sobre os dados acima, para os alunos, essa estratégia mostra-se insuficiente indo de encontro aos seus interesses, pois quando questionados qual estratégia mais chama sua atenção, 30% responderam ser recursos audiovisuais, 15% pesquisa, 15% trabalho em grupo, 10% aula expositiva e 10% afirmaram gostar de todas, 5% livro didático e 15% disseram não saber. Os dados acerca da estratégia que mais chama a atenção foram coletados em uma pergunta aberta, entretanto, a resposta curta e o emprego de termos semelhantes permitiram agrupá-los e analisá-los estatisticamente.

Quando questionados com que frequência leem o livro didático de filosofia, 50% dos alunos informam que leem somente quando solicitado pelo professor, 25% às vezes, 15% frequentemente e 10% informaram que nunca leem. Os dados reforçam as respostas da questão anterior de que a leitura do livro didático não desperta o interesse dos alunos.

Ainda, quanto à leitura em filosofia, quando perguntados se já leram algum livro paradidático, 75% disseram que sim, porém, quando questionados se já leram algum paradidático em filosofia, 65% afirmam que não e mais uma vez confirma-se a prevalência do livro didático empregado como estratégia nas aulas de filosofia.

Finalmente, os participantes foram perguntados se gostariam de participar de atividades de filosofia envolvendo pesquisa orientada, internet e trabalho em grupo, onde deveriam responder sim, não ou talvez onde 55% responderam que sim e 40% talvez, e 5% responderam não, confirmando assim a postura adotada quando foram informados de que a participação não era obrigatória e, após devidamente esclarecidos dos procedimentos e estratégias que seriam adotados a maioria dos alunos frequentes se voluntariou a participar.

4.7 Ficha de Observação

Os dados aqui apresentados foram coletados durante a aplicação da *Webquest* e dos questionários preliminar e pós resolução da *Webquest*, por meio de observação participante. Segundo Gil (2008, p. 103), na observação participante, o observador assume até certo ponto o papel de membro do grupo, podendo ser natural, quando o pesquisador faz parte do grupo, ou artificial quando o pesquisador integra-se ao grupo para realizar a investigação.

Para Lüdke e André (1986, p. 2-6), na observação o conhecimento e experiências pessoais do pesquisador são recursos auxiliares na interpretação e compreensão do fenômeno estudado, sendo a introspecção e a reflexão fundamentais nesse processo.

Nesse sentido visando maior objetividade elaboramos um roteiro para a observação. Constante em uma ficha com 10 itens que podem ser agrupados nas seguintes categorias: a) interesses e entraves relacionados ao uso das TIC's; b) Motivação para o trabalho em grupo, e c) motivos e interesses para a aprendizagem de filosofia, essas categorias fundamentam as considerações finais.

A observação participante foi realizada durante a aplicação da *Webquest Karl Marx: estado como instrumento de domínio de classe*, na qual inicialmente os alunos foram informados sobre a realização da pesquisa, alguns lembraram que já havíamos falado sobre essa pesquisa no início do ano letivo antes da suspensão das aulas presenciais.

A aplicação dos questionários e da estratégia *Webquest*, aqui analisada, aconteceram entre 09 e 30 de outubro de 2020, no contexto do ensino remoto, utilizando para comunicação com os alunos, informações e dúvidas, a rede social *WhatsApp* e para as aulas a plataforma de videoconferência *Google Meet*. Sendo que em virtude da carga horária na disciplina filosofia para o 3º ano do ensino médio que é de uma hora semanal, ou seja, no período tivemos 03 aulas via *Google Meet*, porém, por solicitação dos alunos. tivemos mais 02 aulas extras totalizando cinco encontros virtuais. Cada aula teve duração de 50 minutos.

Na primeira semana os alunos ainda não tiveram acesso à *Webquest*. Durante a aula, foram orientados quanto à participação na pesquisa e informados de que a participação seria voluntária e foi também solicitado, aos que ainda não tinham entregue, os termos de consentimento livre e esclarecido, que o enviassem. Nesse encontro, os alunos receberam o link para responder o questionário preliminar, e foi sugerido por um aluno e os demais concordaram com um encontro extra para orientá-los melhor quanto ao preenchimento do questionário.

No encontro para orientação do preenchimento do questionário, entretanto, os alunos fizeram poucas perguntas, pois já sabiam que além de uma atividade escolar estavam

participando de uma pesquisa acadêmica para a qual foram informados que não havia respostas “certas” ou “erradas” e que deveriam apenas dar respostas sinceras e que não tinha necessidade de se identificar no questionário. A pesquisadora acompanhou essa primeira atividade ficando disponível na sala do *Google meet* e também na rede social *WhatsApp* no grupo da sala criado especificamente para a pesquisa bem como no privado. Ao término da aula apenas 13 alunos tinham concluído a atividade, os demais foram orientados a concluir e enviarem depois sendo que a pesquisadora continuava a disposição para esclarecer eventuais dúvidas, pelo grupo na rede social. Em dois dias todos enviaram suas respostas.

Em seguida no grupo na rede social, iniciou-se a formação dos grupos para a realização das atividades, os grupos foram formados pela pesquisadora tendo como referência o rendimento acadêmico dos alunos em filosofia de forma que em cada grupo tivesse no mínimo um aluno de maior rendimento acadêmico. O que se buscou na formação dos grupos foi estimular a colaboração: onde alunos de maior rendimento pudessem auxiliar aqueles que apresentassem dificuldades. Pois na perspectiva da THC, no processo de desenvolvimento o curso do pensamento assume uma direção que vai do social para o individual. VYGOTSKY (2005)

A princípio houve uma resistência de 02 (dois) alunos que desejavam mudar de grupo, segundo eles eram “próximos” e se “identificavam” com colegas que estariam em outro grupo. Nesse sentido, foram orientados a negociar uma permuta com colegas. Aqui pretendia-se não uma rigidez na forma e tamanho dos grupos, mas que os participantes pudessem por meio do diálogo buscar a solução de conflitos, pois eles poderiam aparecer mais adiante durante o desenvolvimento das atividades. As negociações e as permutas foram realizadas pelo grupo de forma rápida e amistosa, não apareceram os conflitos previstos pela pesquisadora.

Finalizada a formação dos grupos na segunda semana, aconteceu a 3ª aula na qual os alunos receberam o link da *Webquest* e começaram a navegação. Nessa etapa os alunos perguntaram “*Quem criou a Webquest?*”, “*Como se cria uma Webquest?*”, “*Por que os outros professores não utilizam a Webquest?*”. Um aluno comentou que: “*seria bem melhor todo professor utilizar a webquest em vez de mandar videoaula no grupo*”. Os alunos foram orientados a seguir as páginas como em qualquer outro site e resolver o que ali foi proposto. Observou-se que os alunos navegaram rapidamente por todas as páginas, pois no mesmo dia começaram a perguntar sobre a tarefa, como seriam as apresentações? Quando seriam? Se deveriam apresentar os slides e o vídeo? Só o vídeo?

Percebe-se que nesse momento eles já haviam lido a bibliografia do autor e assimilado algumas ideias do filósofo Karl Marx expressas nas afirmações “*ele foi um revolucionário, né professora?*”, “*Não entendi, ele era judeu ou era ateu?*” ,”*Na minha apresentação posso dizer que Karl Marx era feminista?*”

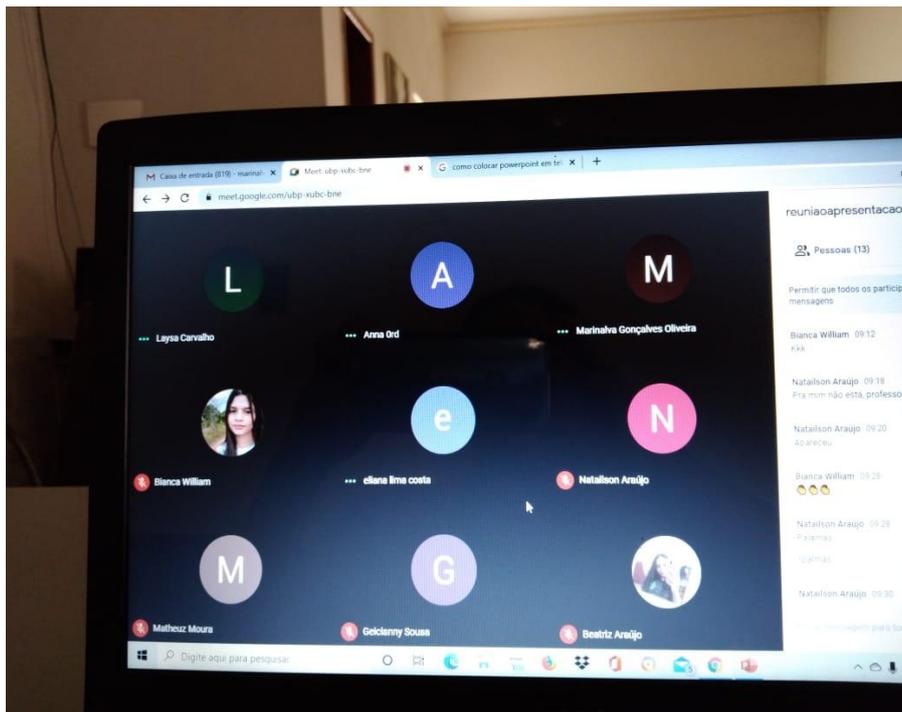
Esses questionamentos nos levam a refletir a afirmação de Cerletti (2009, p. 29) de que não há uma maneira única de definir filosofia residindo nesse fato muitos desafios que não podem ser resolvidos de fora da questão do que significa ensinar filosofia que para ele é também ensinar a filosofar caracterizado pela atitude insistente do perguntar e problematizar.

Esse perguntar e problematizar embora num primeiro momento apareça em questionamentos simples ainda pouco refletidos demonstram que o sujeito está interagindo como o objeto pois conforme Roza (2018, p. 504) na perspectiva da THC, ao utilizar um recurso tecnológico, o indivíduo tem nesse recurso um instrumento que atua como mediador entre o sujeito e o objeto, ampliando as possibilidades de interação, compreensão e transformação da realidade que os cerca.

No início da terceira semana, os trabalhos (vídeos e slides) já haviam sido postados no grupo da turma na rede social. Ainda na terceira semana, tivemos a 4ª e 5ª aula para apresentação dos relatórios do trabalho e avaliação da *Webquest* bem como para responder o questionário final.

Durante a quarta aula, os alunos foram perguntados oralmente sobre o que acharam da estratégia utilizada e as respostas foram unânimes em alguns pontos. Todos consideraram que a *Webquest* é de fácil navegação, que gostaram da tarefa, mas que nem a *Webquest*, nem as Webconferências ou as aulas pela rede social “são iguais” às aulas presenciais, pois na escola “apendem mais”. Nesse momento não era possível ainda constatar um aprendizado por parte dos alunos ou ter clareza sobre os motivos e interesses que os levava a esse aprendizado, mas foi possível observar a partir das reações e comentários de alguns alunos que a interação entre os membros do grupo favorecia o processo de aprendizagem.

Figura 10 - Foto da tela durante webconferência



Fonte: Autora do trabalho (2020)

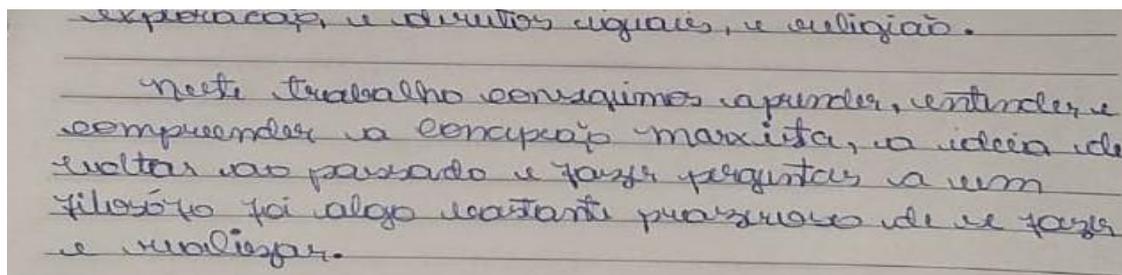
Nos intervalos entre as aulas, os alunos continuaram comentando e pesquisando o tema da Webquest no grupo na rede social, um aluno sugeriu “que a professora se reúna com a direção pra conversar para os outros professores utilizarem a Webquest também.”

No último encontro os alunos apresentaram oralmente suas percepções acerca da *Webquest* e foi orientado que escolhessem um aluno de cada grupo para resumir a opinião do grupo e enviar por escrito um relatório.

De forma geral as avaliações que os alunos fizeram podem ser consideradas positivas, um grupo porém, destacou que; “*o conteúdo da Webquest foi pouco*” muito embora tenhamos considerado que seria suficiente para o período, atribuímos essa afirmação a dificuldades na compreensão do material a qual não foi reportada á professora, nossa afirmação é reforçada quando os alunos na quarta aula, ressaltam a importância da aula presencial afirmando que “aprendem mais” acreditamos que embora tenha sido dito reiteradas vezes que ficassem completamente á vontade para esclarecer quaisquer dúvidas alguns alunos sentiram receio de perguntar ou questionar.

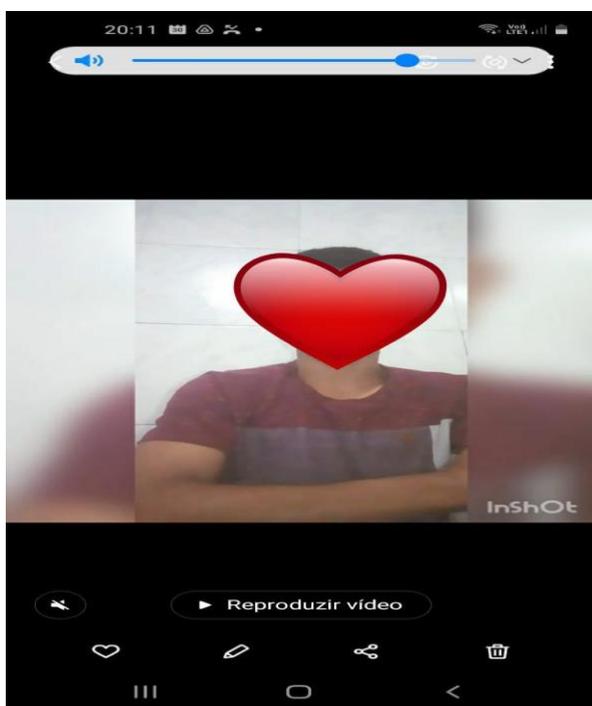
Os demais grupos porém, consideraram que o conteúdo contribuiu para a compreensão dos conceitos marxistas acerca da origem e função do Estado de forma divertida e prazerosa, conforme transcrição de trecho de um dos relatórios de grupos; “*Neste trabalho conseguimos aprender, entender e compreender a concepção marxista, a ideia de voltar ao passado e fazer perguntas a um filósofo foi algo bastante prazeroso de se fazer e realizar.(sic)*”

Figura 11 - Fragmento de um relatório



Fonte: Autora do Trabalho (2020)

Figura 12 - Foto da tela de apresentação em vídeo



Fonte: Autora do Trabalho (2020)

Apesar de a Webquest ser considerada de curta duração de 02 semanas e, portanto, 02 aulas (pois a primeira semana da pesquisa foi dedicada a orientações e ao questionário preliminar), uma vez disponibilizada ela pode ser acessada de qualquer lugar onde houver conexão com a internet, inclusive por meio de telefone celular. Essa característica amplia as possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula e dos horários escolares.

Para que não se perca o seu caráter acadêmico, essa atividade demanda planejamento, contextualização e avaliação tendo em vista a inserção da estratégia em percurso de aprendizagem pensada na perspectiva da continuidade e aperfeiçoamento, da sequência didática, não como um fim si mesma.

4.8 Questionário aplicado após a resolução da Webquest

Após a resolução da tarefa proposta na Webquest, os alunos responderam a um questionário que reuniu questões de autoavaliação e avaliação da estratégia utilizada. Na primeira questão, os alunos deveriam autoavaliar sua participação utilizando uma escala que ia de nunca a frequentemente.

Para uma melhor compreensão quanto aos resultados dos dados os apresentamos no quadro a seguir;

Quadro 2 - Percepção dos alunos sobre o trabalho em grupo

Itens	Nunca	Raramente	Sempre
Participei na divisão das tarefas	0,0%	10%	90%
Contribuí ativamente na execução das tarefas e atividades	0,0%	5%	95%
Busquei informações nos links sugeridos	0,0%	0,0%	100%
Pesquisei em outras fontes	0,0%	25%	75%
Fui capaz de relacionar informações obtidas em diversas fontes	0,0%	20%	80%
Ouvi e respeitei a opinião dos colegas.	0,0%	25%	75%
Desenvolvi o gosto pela leitura de textos filosóficos	0,0%	25%	75%

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

A partir dos dados do quadro 2, percebemos que a estratégia utilizada alcançou resultados significativos, haja vista que 90% participou da divisão das tarefas e 95% contribuiu ativamente na execução das tarefas e atividades. Para Moysés (2007, p. 45), as ações socialmente compartilhadas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem na medida em que leva o aluno a pensar e o desafia a ir além por meio de um processo de internalização que transforma-se em ação mental.

Quanto ao material disponibilizado, os resultados mostram-se também bastante significativos, pois 100% dos alunos frequentemente buscaram informações acessando os links com materiais e desses 75% frequentemente foram em busca de outras fontes de informações. Esses dados refletem um dos princípios da *Webquest*, a transformação das informações bem como a função dos recursos na perspectiva da THC, pois segundo Leontiev apud Moysés (2007, p. 47), o recurso, no processo de aprendizagem desempenha a função psicológica de ajudar a

captar a essência do fenômeno estudado, permitindo inferir suas leis e peculiaridades e chegar à generalizações .

Para Moysés (2007, p. 38), os conceitos científicos trabalhados de forma intencional possibilitam aos alunos na medida em que tomam consciência dos conhecimentos, valores e comportamentos espontâneos do cotidiano de sua classes social por meio da imaginação possam também relacioná-los ao conceito científico que se quer que ele aprenda. Assim, consideramos que a estratégia utilizada mostrou-se exitosa na medida em que 80% dos alunos afirmam que foram capazes de relacionar informações obtidas em diversas fontes e 75% afirmam ter desenvolvido o gosto pela leitura em filosofia.

Aos alunos também foi perguntado quais dificuldades tiveram pra resolver a *Webquest* ao que 45% disseram que a falta de tempo para reunir com os colegas foi sua maior dificuldade e 20% disseram não ter encontrado dificuldade alguma 15% disseram ter encontrado dificuldade para entender e articular os materiais disponíveis para pesquisa 10% disseram que a maior dificuldade foi a internet lenta 5% consideraram o material disponível insuficiente e 5% disseram que a maior dificuldade foi a comunicação com a professora. Podemos afirmar que a maioria dos alunos não encontrou dificuldades de navegação ou relacionadas aos materiais. Um fato, não investigado na pesquisa, porém identificado na observação nas aulas via *Webconferência* e no grupo na rede social, é que no período da suspensão das aulas presenciais muitos alunos passaram a exercer alguma atividade remunerada para auxiliar financeiramente a família, acredita-se que a pandemia agravou a situação financeira de muitas famílias no município.

Quando perguntados sobre a estrutura e organização da *Webquest*, os alunos poderiam concordar, discordar ou manter-se neutro (não concordo nem discordo), 90% concordaram que a página apresentação despertou sua curiosidade, 80% que a introdução despertou o interesse pelo tema e 90% concordam que a conclusão despertou o desejo de continuar aprendendo.

Perguntados se há vantagens em utilizar a *Webquest* como estratégia metodológica, 100% responderam que sim, soma-se a esses dados o fato de que 50% disseram que gostariam de resolver outras *Webquests* durante o ensino remoto e 40% afirmam que gostariam de resolver outras *Webquest* quando retornarem ao ensino presencial.

Quanto à organização em grupos e seus reflexos na aprendizagem, 95% afirmaram que o fato de trabalhar em grupo facilitou a aprendizagem, e quando solicitados a justificar suas respostas, de modo geral podemos afirmar que todas as respostas fazem uma valoração positiva

do trabalho em grupo, pois as palavras e expressões utilizadas podem ser reunidas sob a categoria *interação*. Os fragmentos abaixo, reforçam a afirmação:

*“Pois em grupo podemos ver **opiniões diferentes** sobre um mesmo assunto[...].”* (A20,18 anos)

*“Porque o que **um não entendia, outro ajudava**, para discutir a opinião de cada um[...].”*
(A10,17 anos)

*“Sim, porque **opiniões distintas uma da outra fazem com que você reveja o seu pensamento.***
[...]” (A5,17 anos)

*“[...] em grupo tem mais sugestões, **opiniões para ser trabalhadas e serem discutidas em termo de discordar ou concordar.**”* (A15,16 anos)

*“Pois os alunos que estavam com mais dificuldade nas disciplinas acabaram tendo mais facilidade de **entender o conteúdo que com a explicação do colega [...].**”* (A13,16 anos)

A análise das respostas, conforme se verifica nos fragmentos transcritos acima, chama a atenção ao valor atribuído à comunicação, à linguagem como mediadora nesse processo, o que nos remete ao pensamento de Vygotsky onde segundo Moysés (2007, p. 29), o papel que a linguagem assume no processo de interação mediante o confronto de diferentes concepções de mundo é fundamental para a apropriação de sentidos por meio de um processo no qual à medida que procura soluções durante a interação com outros sujeitos, psicologicamente a linguagem sofre um deslocamento passando a auxiliar no planejamento dessas mesmas soluções.

Outra questão investigada foi sobre quais aspectos que mais agradaram na estratégia utilizada: 50% disseram que o fato de utilizar a internet foi o que mais agradou e 25% que foi a interação com os colegas pelo trabalho em grupo. Os resultados confirmam a importância que as TIC'S assumiram no cotidiano dos jovens nas últimas décadas pois de acordo com Moran (2015, p.17), as tecnologias digitais facilitaram o acesso à informação de forma que não mais faz sentido para os jovens um ensino tradicional pautado em estratégias que privilegiam a transmissão de conhecimento por parte do professor.

Ainda segundo Moran (2015, p.17) as TIC's integraram todos os espaços e tempos por meio de uma interligação simbiótica de forma que é possível afirmar que não mais existem

fronteiras entre mundo físico e digital, mas apenas um espaço ampliado. Reforça o dado acima o fato de que a maioria, 60% afirmam que quanto às estratégias, nas aulas de filosofia, preferem a *Webquest* às aulas expositivas tradicionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou resultados obtidos por meio de estudo de caso acerca da motivação para a aprendizagem em Filosofia na perspectiva da teoria histórico cultural mediante a aplicação da estratégia *Webquest*.

Partindo do questionamento primeiro que norteou essa pesquisa: “Quais motivos, interesses e necessidades dos jovens alunos do ensino médio para a aprendizagem de Filosofia?”, os estudos bibliográficos realizados indicam que a motivação não é um pressuposto da aprendizagem, mas sim seu produto e que, assim como os conteúdos escolares, constitui valioso elemento do processo pedagógico.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de filosofia, constatou-se que os obstáculos à motivação são inerentes ao capitalismo para o qual as necessidades humanas são valoradas na proporção em que servem ao capital e, portanto, é possível afirmar que eles não são inteiramente de cunho psicológico nem pedagógico, sendo possível que mudanças nesses aspectos contribuam significativamente para superá-los.

Ao selecionarmos para a estratégia metodológica empregada na pesquisa um conteúdo relativamente complexo para alunos do ensino médio, primeiro por abordar conceitos cuja compreensão envolve habilidades de leitura e interpretação, segundo por ser considerado um assunto polêmico no atual cenário de polarização política do país e terceiro por ser trabalhado durante o período do ensino remoto, onde o contato professor aluno deu-se por meio virtual, constituindo assim um desafio para os estudantes e para a professora e apesar disso os estudantes responderam positivamente, cremos ter comprovado que para o ensino de filosofia no ensino médio os motivos para a aprendizagem desta disciplina, embora obscurecidos pela lógica capitalista descrita acima, estão também relacionados ao processo pedagógico.

Isso, em nossa opinião, reitera a centralidade da prática pedagógica para o ensino de filosofia na escola, pois dela depende sua aprendizagem que por sua vez contribuirá para que estudantes, professores e a escola como um todo possam desenvolver um olhar crítico sobre as contradições da realidade e projetar as desejadas transformações tanto no espaço escolar quanto na sociedade como um todo.

Os resultados indicam que quando o estudante consegue estabelecer relação entre os conhecimentos e temas abordados pela filosofia, seu cotidiano fora da escola e seu progresso e crescimento pessoal mostram-se mais abertos a novas atividades e mais persistentes na busca por respostas a novos questionamentos.

Analisando a trajetória teórica e metodológica que norteou o estudo de caso, é possível inferir ainda que a estratégia *Webquest* planejada e construída na perspectiva da THC apresenta potencialidades para motivar para a aprendizagem em Filosofia.

A estratégia foi estruturada em torno dos seguintes aspectos: autonomia, colaboração, ferramentas específicas do contexto histórico, e aprendizagem como superação de dificuldades.

Quanto à autonomia, entende-se que os participantes dirigiram sua atenção para os objetivos e ferramentas da estratégia conforme seus interesses e motivações, mas simultaneamente por meio da colaboração e parceria que se fez necessário estabelecer para superação das dificuldades puderam a partir dos conceitos espontâneos chegar a conceitos científicos, circunscritos ao sistema de atividade (objetos, ação, ferramentas). Esse dado é evidenciado quando os participantes demonstram familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação e quando ao executarem a tarefa proposta demonstram que foram capazes de abstrair saindo de conceitos espontâneos a conceitos científicos.

Quanto às ferramentas específicas do contexto histórico, as TIC's, os alunos puderam a partir de algo que já faz parte do seu cotidiano experimentar novas situações de aprendizagem e experiências comunicativas as quais também foram criadas e transformadas pelos participantes de acordo com suas necessidades, pois mesmo sendo orientados com a mesma informação, mesmo comando e dispondo dos mesmos recursos para a realização da tarefa, os 04 grupos apresentaram os conceitos sob diferentes perspectivas em trabalhos também diversos, tendo portanto, ressignificado o conhecimento.

Ao utilizarem para pesquisar e estudar um recurso característico da sociedade contemporânea, as TIC's, os alunos experimentaram uma situação de aprendizagem na qual puderam exercitar novas habilidades comunicativas, como, por exemplo, quando realizaram atividades em grupos de forma virtual, solucionaram os problemas e resolveram conflitos. Essas constatações nos permitem afirmar que a estratégia motivou para a aprendizagem.

As respostas apresentadas não devem, porém, ser consideradas de forma isolada. O que temos é um conjunto de resultados justapostos que somente poderão ser compreendidos se analisados nessa relação.

Os dados analisados demonstram também que os alunos de forma consciente conferem à filosofia um caráter pragmático e imediato, esperando que os conhecimentos ali desenvolvidos possam contribuir para o seu sucesso profissional; entretanto, analisando os dados em conjunto e levando em consideração principalmente informações obtidas por meio da

observação participante, percebe-se que existe uma relação entre as repostas dadas e o (des) prazer em estudar filosofia, considerada pelos alunos um exercício de leitura e memorização.

Quando inserida num sistema de atividade e numa estratégia fundamentada em recursos da tecnologia da informação e comunicação com emprego de recursos associados a situações mais prazerosas como conversar, acessar recursos audiovisuais, os alunos demonstram-se receptivos inclusive a desenvolver atividades características do ensino de filosofia como leitura, escrita e interpretação, indicando uma mudança de direção no que se refere aos interesses e motivação, saindo da aprendizagem de forma determinada para uma outra na qual os objetivos e os caminhos percorridos internamente se encontram. Corrobora essa afirmação o fato de os dados indicarem que de forma unânime os participantes manifestam vontade de resolver outras *Webquest*.

Assim, acreditamos que os motivos e interesses dos jovens para a aprendizagem de filosofia encontram-se nas inquietações provocadas pelas contradições do cotidiano. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem de filosofia com auxílio de recursos da tecnologia da informação e comunicação apresenta-se como um desafio ao professor.

Não podemos, entretanto, esquecer o contexto de aplicação dessa investigação, onde em virtude do isolamento social pesquisas indicam que todas as vivências e experiências pessoais como as que envolvem esta pesquisa ganham dimensões ainda desconhecidas, o que se sabe é que o isolamento social em virtude da pandemia provocada pelo novo coronavírus provocou alterações de cunho emocional e psicológico porém em virtude das limitações desse trabalho não iremos adentrar por esse caminho e nesse sentido queda aqui nossa contribuição.

Retomando a questão da motivação sabe-se que o motivo está relacionado a uma necessidade e simultaneamente ao objeto que lhe satisfaz, assim cabe reiterar, que a suspensão das atividades escolares provocaram alterações de comportamento e conseqüentemente das necessidades, interesses e objetos que lhes satisfazem de forma que sobre as quais não é possível, nesse momento, fazermos quaisquer afirmações ou conclusões razão pela qual esse estudo não se esgota nessa investigação, mas abre possibilidades para sua continuidade.

Apesar das limitações acreditamos que o estudo mostrou ser imprescindível para ultrapassar o modelo de ensino de filosofia marcado pela memorização e repetição de conceitos da tradição filosófica e pela primazia do livro didático e, avalia positivamente a metodologia *Webquest* como uma possibilidade para a motivação dos alunos para a aprendizagem de filosofia no ensino médio.

Para a pesquisadora o presente trabalho veio ressignificar a atividade docente que diante de inúmeras dificuldades como por exemplo a falta de recursos materiais e de incentivo

à formação por vezes nos desanima arrefecendo o desejo de tentar novas possibilidades, abordagens, metodologias, estratégias, contudo os resultados aqui apresentados fazem imperioso refletir profundamente o que significa ser professor de filosofia no Brasil atualmente e a importância dessa disciplina para jovens do ensino médio. Renasce assim o desejo de continuar contribuindo com a urgente tarefa de ensinar filosofia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de psicologia da Unesp**. v. 01 n. 09, p. 1-13, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Win%208.1/Downloads/422-Texto%20do%20artigo-1293-1-10-20170908.pdf>. Acesso em: 10 agos. 2019.

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas**. v. 08, n. 03, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047> . Acesso em: 15 agos. 2020.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítico: o desafio do método dialético na Didática**. Monografia. 2008. p. 41. Universidade Estadual de Maringá Disponível em ><http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf> Acesso em: 02 out. 2019.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza. ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/marin/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado%20material/148-735-4-PB.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira. A educação tecnológica e o homem omnilateral em Marx. **Projeto História**. São Paulo, n. 34, p. 357-361 , jun. 2007. Disponível em ><http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2485/1580> Acesso em: 04 out. 2019.

BARBOSA, Paulo Henrique. O Papel da Filosofia na Formação Humana: o silenciamento da Filosofia no contexto da nova BNCC. **Seminário de Formação do Cefapro. Profissionalidade e formação continuada: articulação para a prática pedagógica**. p. 451-459, nov. 2019. Disponível em ><http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/148/132> Acesso em: 10 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério de Educação. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências humanas e suas tecnologias**. Ministério da Educação. 2002. Disponível em ><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em >http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Ações docentes no ensino de filosofia no ensino médio. **Revista Quesito**. v. 19, n. 03, p. 689-710, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/marin/Downloads/2998-Texto%20do%20artigo-9966-1-10-20191204.html> . Acesso em: 12 set. 2020.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Evandro Oliveira de. O ensino de filosofia e a base nacional comum curricular para o ensino médio –BNCC -EM. **Fundamento –Revista de Pesquisa em Filosofia**, n.18, jan-jun - 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/fundamento/article/view/4645/3535> Acesso em: 12 agos. 2020

CARCANHOLO, R. A. Contribuição à crítica da economia política. Apresentação. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 9-17

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. São Paulo: Autentica, 2009.

CHIZZOTI Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORAZZA, Gentil. **O todo e as partes uma introdução ao método da economia política**. Estudos Econômicos. São Paulo, v. 26, n. especial, p. 35-50, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/116803/114353>. Acesso em: 04 jul. 2019.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Filosofar**. São Paulo: Saraiva, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio et.al. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DODGE Bernie. Webquests: A Technique for internet-Based Learning. Tradução Jarbas Novelino Barato. **The Distance Educator**. v. 1. n. 2, 1995. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf acesso em: 12 ago. 2020.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Jul./2000. Disponível em: > www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. p. 37-58. Campinas: Autores Associados. 2012.

_____, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico cultural. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n. 12, p. 17-50, 1996.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 34, 2007.

DIEBE, Edsel Plampona. Pedro Abelardo professor: o ensino de Filosofia no século XII. **Clareira**, Revista de Filosofia da Região Amazônica. v. 1, n. 1, Jan/Jul. 2014. Disponível em:> www.revistaclareira.com.br. Acesso em: 18 out. 2019.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 1º sem. de 2007, p. 51-72. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Coleção realidade brasileira-IV).

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* **O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad.CEDES [online]. v. 24, n. 64, p. 257-284, 2014. Disponível em:> <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FERNANDES, Florestan em Prefácio de. MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórica crítica.** 5. ed. Campinas, SP. rev. Autores associados, 2009. (coleção educação contemporânea).

GAVA, Gustavo Luiz. **Filosofando na era digital: o ensino online de filosofia no modelo Ead: limites, desafios e possibilidades da disciplina a distância.** 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/ PR, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/362.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-mateus-do-maranhao.html> . Acesso em: 07 jul. 2020.

INEP- **Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> . Acesso em: 10 ago. 2020.

JOJA, A.T. **A lógica dialética.** Tradução de: Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Editora Fulgor Limitada, 1965.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. . Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **The Distance Educator**. v. 09, n. 07. p. 1-29, 2020. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757> Acesso em; 12 out. 2020.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora brasiliense, 2008.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte universitário. 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27. 2004.

_____, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**.2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas/SP: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. Metodologia de ensino: diferentes concepções. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf Acesso em: 10 jul. 2020.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré socráticos a Wittgenstein**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré socráticos a Wittgenstein**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÁRKUS, Gyorgy. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. p. 133-171. Campinas: Papirus. 2000.
- MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. 2010. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em:> <http://hdl.handle.net/11449/97428>>. Acesso em: 07 ag. 2019.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- MORAES, Simone Becher Araújo. **Ensino de Filosofia e as TIC: Reflexões a partir de experiências do PIBID Filosofia da UFSM**. 2014. 96 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2014. Disponível:>www.repositorio.ufsm.br. Acesso em: 12 dez. 2018.
- MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novitec.htm>. Acesso em: 01 dez. 2018.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. II. 2015. Disponível em; <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf> . Acesso em: 12 agos. 2020.
- MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir. O humano no homem: Os Pressupostos teóricos metodológicos da teoria histórico cultural. **Psicologia & Sociedade**. v. 23, p. 477-485. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/05.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2020.
- MOURA, Manoel Ariosvaldo de *et al.*. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. v.10 n. 29, p. 205-229, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf> Acesso: 01 agos.2020.
- MOYSÈS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. 8 ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- NASCIMENTO, Ana Maria Monteiro do. Ensinar filosofia utilizando softwares online e de autoria: construindo tirinhas. **Compartilhando Saberes**. Revista Digital da Secretaria de Educação da Paraíba. 2014. Disponível em: >www.sec.pb.gov.br. Acesso em: 1 jan.2019.
- NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo. Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, Keila. **A utilização das mídias nas aulas de Filosofia no Ensino Médio**. 2012. 32p. Monografia (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus Medianeira. 2012. Disponível em ><http://repositorio.roca.utfpr.edu.br>. Acesso em: 03 jan. 2019.

- PIRES, Marília de Freitas Campos. **Materialismo histórico dialético e a educação. Interface.** Comunicação, Saúde e Educação. v. 1, n. 1, Botucatu. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino Alves Cardoso. São Mateus do Maranhão, 2019.
- RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas: Autores associados, 2009.
- ROZA, Rodrigo Hipólito. TIC'S na aprendizagem sob a perspectiva sociointeracionista. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 498-506, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11173/7614>. Acesso em: 12 set. 2020.
- PEREIRA. A. CHAVES, P. M. Do conceito de alienação ao uso das tecnologias: interação e instrumentalização. **Revista Temática** v.13, n. 3, 2017. Disponível em ><http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/33396>. Acesso em: 10 out. 2019.
- PRENSKY. Mark. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **De On the Horizon NCB University Press**, v. 9. n. 05, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-258416. Disponível em ><https://periodicos.sbu.unicamp> Acesso em: 10 out. 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p. 81-96, jan-jun, 2011.
- SILVA, Natanael Mendes da. **A Metodologia Webquest na aula de Literatura.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2015. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1504>. Acesso em: 01 fev. 2019.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 257-270, abr.2011. Disponível: ><https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 10 out.2019
- UNESCO. Declaração de Paris para a Filosofia. 1995. Disponível em:> <http://www.ifil.org/unesco.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019
- VASQUES, J; DIAS, R. **O uso de recursos midiáticos nas aulas de Filosofia de nível médio na era da tecnologia digital.** Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnología, Innovación. Buenos Aires, Argentina, nov. 2014.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **O ensino de filosofia na escola fundamental:** O projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003) a proposta, a crítica, contradições e perspectivas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: ><http://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Programa educar para o pensar:** Filosofia com crianças, adolescentes e jovens. Florianópolis: Sophos, 2005.

ZANELATO, Eliete; URT, Sônia da Cunha. A periodização da atividade humana em Vygotsky, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade. **Colloquium Humanarum**.v.16, n. 02, 2019. p. 32-44. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3000>. Acesso em: 12 set. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A-QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Pretende-se aqui recolher informações preliminares acerca da possibilidade de aplicação da Metodologia Webquest como estratégia metodológica na disciplina Filosofia.

***Obrigatório**

1. Declaro que eu/ou meu responsável legal assinei/ou o Termo consentimento livre e esclarecido para participação dessa pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

sim

Não

1. Questões relacionadas aos aspectos socioeconômicos

2. 1.1 Qual seu gênero *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Não binário

Prefiro não informar

Outro: _____

3. 1.2 Qual a sua idade? *

4. 1.3 Quanto à cor ou etnia você se autodeclara; *

Marcar apenas uma oval.

- Preto
- Branco
- Pardo
- Amarelo
- Indígena

5. 1.4 Em que área(zona) do município você reside; *

Marcar apenas uma oval.

- Urbana
- Rural

6. 1.5 Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)? *

Marcar apenas uma oval.

- 02
- 03
- 04
- 05
- Mais de 05
- moro sozinho

7. 1.6 Qual a sua renda mensal familiar em reais, (somatório dos rendimentos mensais de todos os membros da família)? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 500
- 500 a 1000
- 1000 a 2000
- 2000 a 5000
- Mais de 5000

2. Acesso à internet, recursos e equipamentos tecnológicos

8. 2.1 Com qual idade você começou a utilizar a internet e em qual equipamento? *

9. 2.2 por quanto tempo você utiliza a internet diariamente? Marque apenas uma opção. *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1
- até 2 horas
- 2 a 4 horas
- 4 a 6 horas
- 6 a 8 horas
- sempre conectado

10. 2.3 Em qual(is) local você tem acesso à internet? Marque as opções que melhor se aplicam. *

Marcar apenas uma oval.

- Em casa
 Na casa de amigos
 Na escola
 Em todos os lugares por dados móveis
 Outro

11. 2.4 Qual equipamento você utiliza para acessar a internet? Marque todas as opções que se aplicam. *

Marcar apenas uma oval.

- Computador
 Smartphone
 Notebook
 Tablet

12. 2.5 Geralmente você utiliza a internet para; (Assinale as opções que melhor se aplicam.) *

Marque todas que se aplicam.

- Pesquisar/estudar
 Ler livros ou gibis
 Jogar/divertir-se
 Bate papo

13. 2.6 Você já ouviu falar em webquest? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

14. 2.7 Durante a Pandemia em virtude da COVID-19 com o emprego do ensino remoto como você avalia sua aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Aprendo da mesma forma que no ensino presencial
- Aprendo menos que no ensino presencial
- Aprendo mais que no ensino presencial
- Não estou aprendendo

15. 2.8 Quais dificuldades você sente ao utilizar a internet na sua aprendizagem? *

3. Percepções dos alunos sobre o ensino de Filosofia na escola

16. 3.1 Marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Gosto da disciplina Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender filosofia é sobretudo memorizar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estudo dos conteúdos de Filosofia é fundamental para o sucesso académico e profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio sempre os textos e livros indicados pela professora de Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio somente o livro didático de Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ler o livro didático de Filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio o livro didático por obrigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 3.2 Considerando o ensino de Filosofia durante sua trajetória escolar, qual a estratégia mais utilizada pelo professor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Aula expositiva
- Conteúdo passado no quadro
- Leitura do livro didático e exercícios
- Trabalho em grupo
- Pesquisa na internet, jornais e livros não didáticos
- Uso de recursos audiovisuais (vídeos, filmes ,animações etc..)

18. 3.3 Qual estratégia atrai mais a sua atenção? *

19. 3.4 Com que frequência você ler o livro didático de Filosofia? (Marque a opção que melhor represente sua frequência de leitura.) *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente
- Às vezes
- Quando solicitado pelo(a) professor(a)
- Nunca leio

20. 3.5 Você já leu algum livro paradidático? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. 3.6 Você já leu algum livro paradidático de Filosofia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. 3.7 Você gostaria de participar de atividades na disciplina filosofia que envolva pesquisa orientada, internet e trabalho em grupo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

APÊNDICE B - FICHA DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

ITEM	ANOTAÇÕES/OBSERVAÇÕES
Primeiras dúvidas relacionadas á metodologia WQ.	
Dificuldades relacionadas á navegação na WQ	
Opiniões dos alunos sobre a aplicação da WQ.	
Aspectos positivos relacionados á navegação.	
Interação e cooperação nos grupos.	
Interação durante as videoconferências	
Interesses e motivações percebidas com a utilização da WQ.	
Manifestações de interesse por outros temas de filosofia	
Interesse pela leitura de textos filosóficos com a resolução da WQ	
Motivação após a apresentação do produto	

Outras Observações:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A RESOLUÇÃO DA WEBQUEST

020

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DA WQ

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DA WQ

Pretende-se aqui avaliar se a metodologia Webquest modificou a percepção dos alunos acerca da disciplina Filosofia

***Obrigatório**

Seção sem título

1. Considerando a sua participação na WQ Política na história da Filosofia, marque os itens considerando seu maior ou menor grau de envolvimento . *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Frequentemente
Particpei na divisão das tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui ativamente na execução das tarefas e atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busquei informações nos links sugeridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisei em outras fontes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui capaz de relacionar informações obtidas em diversas fontes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvi e respeitei a opinião dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvi o gosto pela leitura de textos filosóficos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. 2. Que dificuldades você encontrou na resolução da WQ? *

Marcar apenas uma oval.

- Internet lenta
- Dificuldade para navegar na WQ
- Dificuldades de comunicação com a professora
- Falta de tempo para reunir virtualmente com os colegas
- dificuldade para entender e articular os materiais disponíveis para pesquisa
- Outras dificuldades
- Não encontrei dificuldade
- Outro: _____

3. Sobre a estrutura e organização da WQ indique seu nível de concordância com cada um dos itens a seguir; *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo	Discordo	Indeciso
A apresentação despertou curiosidade para navegar por outras páginas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A introdução despertou meu interesse pelo tema ali proposto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As orientações constantes da página processo facilitaram a resolução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais disponibilizados para consulta contribuíram para a resolução da tarefa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegui realizar a tarefa com sucesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegui realizar a tarefa, porém com dificuldade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consegui realizar a tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O item avaliação continha informações claras e objetivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conclusão da WQ despertou meu desejo de continuar pesquisando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Em sua opinião há vantagens em utilizar WQ como estratégia metodológica? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Justifique sua escolha na questão anterior. *

6. Gostaria de resolver outras WQ de Filosofia durante o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

7. Gostaria de resolver outras WQ de Filosofia no retorno ao ensino presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

8. O trabalho em grupo facilitou o aprendizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. Justifique sua resposta na questão anterior. *

10. Que aspectos da WQ mais lhe agradaram? (Marque todas as opções que considerar pertinentes.) *

Marcar apenas uma oval.

- Utilizar internet como recurso para aprender
- A interação com os colegas pelo trabalho em grupo
- A facilidade para pesquisar
- A disponibilidade permanente de orientações na WQ

11. Com relação às aulas de filosofia, você prefere; *

Marcar apenas uma oval.

- aulas convencionais/expositiva /expositiva dialogada
- Metodologia WQ
- Outra metodologia
- Outro: _____

APÊNDICE D-PRODUTO DA PESQUISA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO



*WEBQUEST A POLÍTICA NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA
KARL MARX: O ESTADO COMO INSTRUMENTO DE DOMÍNIO DE
CLASSES*

Sumário

APRESENTAÇÃO	127
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	130
Tema	130
DESENVOLVIMENTO	130
REFERÊNCIAS	132

APRESENTAÇÃO

A presente sequência didática é fruto da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Filosofia-Proffilo, na Universidade Federal do Maranhão e aborda o tema Karl Marx: o Estado como instrumento de domínio de classe na disciplina Filosofia para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Após revisão bibliográfica, a sequência didática desenvolvida foi implementada no Centro de Ensino Alves Cardoso, escola da rede estadual do Maranhão, no município de São Mateus do Maranhão, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio. O estudo demonstrou que as TIC's constituem importante subsídio às aulas de Filosofia, possibilitando aos alunos com o auxílio de recursos tecnológicos elaborar e reelaborar hipóteses bem como expressá-las de diversas maneiras.

Trata-se de uma proposta cujo fundamento psicológico encontra-se na Teoria da Atividade de A.N Leontiev e como tal estrutura-se em torno do sistema de atividades proposto pelo autor composto por objetos, ação e ferramentas.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, motivos “apenas compreendidos” em determinadas condições convertem-se em “motivos eficientes”, isso significa que o interesse dos alunos tem valor pedagógico pois poderão converter-se em necessidade de aprender. Nessa lógica, a estratégia adotada visa oferecer aos alunos a possibilidade de estudar conteúdos de filosofia utilizando como estratégia um recurso disponível na *Web*⁹, a metodologia *Webquest*.

A estratégia adotada possibilita que os alunos empreendam diferentes ritmos na aprendizagem resignificando assim os tempos e espaços escolares e ampliando as possibilidades para que os interesses dos alunos convertam-se em motivação na interação com os objetos de conhecimento.

De acordo com Mesquita (2010, p. 111) a efetivação da motivação para a aprendizagem passa necessariamente pela ação da escola a quem cabe criar ativamente as condições para a edificação dos motivos por meio de sua prática educativa.

Uma prática educativa pressupõe um conjunto ordenado de ações preestabelecidas fundamentada em uma concepção de aprendizagem, nesse sentido a sequência que aqui apresentamos visa expressar uma intenção de promover oportunidades de aprendizagem para o ensino do tema; política, poder e Estado na disciplina filosofia para o 3º ano do ensino médio na qual o conteúdo; Karl Marx: o estado como instrumento de domínio de classes é estudado por meio de uma *Webquest*.

⁹ Nome pelo qual a rede mundial de computadores se tornou conhecida a partir de 1991.

A ORGANIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para a estruturação da sequência didática aqui proposta iniciamos por tentar identificar por meio de estudo bibliográfico as propostas pedagógicas nas quais se fundamentam o ensino de filosofia para o ensino médio no Brasil. Constatamos que predominam dois enfoques; o tradicional, que objetiva principalmente a transmissão e assimilação de certos conhecimentos da tradição filosófica que seguem a ordem cronológica da história da filosofia e o renovado cujo objetivo principal deve ser aprender a realizar uma ação - o pensar filosófico, nesse enfoque ensina-se a filosofar. (COTRIM; FERNANDES, 2015, p. 406).

Verifica-se também um terceiro enfoque para as propostas pedagógicas, que consiste em uma tendência que objetiva combinar a proposta tradicional e a renovada aproveitando o melhor de cada uma e que propugna o ensino do filosofar a partir dos conhecimentos já acumulados na tradição filosófica e nessa perspectiva buscamos estruturar a presente sequência didática. Nos fundamentamos em Gasparin (2009, p. 9-10) que propõe um método de ensino estruturado em quatro etapas, na perspectiva dialética tendo a prática social como ponto de partida e de chegada bem como em Rodrigo (2015, p. 56) que propõe;

Em lugar de ensino filosófico no sentido tradicional ou mera aquisição de conteúdos, trata-se de implementar, de forma mais ampla, uma formação filosófica, concebida com base na conexão entre conteúdos e procedimentos de construção da reflexão filosófica.”

Rodrigo (2015, p. 56-58) propõe um método que tem como ponto de partida uma aproximação com o tema a ser estudado a partir das representações dos alunos, suas vivências e apreensão do real, estabelecendo relação entre essas representações e determinados temas e questões filosóficas, esse procedimento segundo a autora contribui para a motivação dos alunos.

O segundo passo é conceituar; que consiste em explicitar para o aluno a relação entre o conceito filosófico abstrato e a realidade, já que, sem ajuda ele não consegue estabelecer essa relação. A capacidade de abstração desenvolve-se gradativamente, recorrendo-se a mediações que facilitam a passagem do concreto ao abstrato. Rodrigo (2015, p.57)

Finalmente tem-se a argumentação que consiste em apresentar razões que são capazes de validar as afirmações. Para Rodrigo (2015, p. 58) argumentar é um traço distintivo do discurso filosófico e pode ser viabilizado mediante a leitura e exercícios de escrita que contribuem para desenvolver a habilidade de organização lógica do pensamento e de justificação das ideias com base no discurso argumentativo.

Fundamentada nas propostas de Gasparin (200) e Rodrigo (2015), estruturamos uma sequência de ações para o ensino do tema política, poder e Estado com o conteúdo “ Karl Marx: estado como instrumento de dominação de classe mediante emprego da estratégia *Webquest*. As ações foram desenvolvidas durante o período de suspensão das aulas presenciais, utilizando o *Google meet*,¹⁰ mas acreditamos ser viável sua aplicação também no ensino presencial.

¹⁰ Um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema

Política, poder e Estado

Tempo :02 semanas

Número de aulas: 03 encontros de 50 minutos

Objetivos

- Ampliar conceitos sobre as teorias de origem do Estado e da sociedade.
- Analisar a instituição do Estado, suas origens e funções, contrapondo as concepções liberal e marxista.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos e a organização do Estado no Brasil

Conteúdo

Karl Marx: O estado como instrumento de dominação de classes

Recursos

- Notebook
- Smartphone
- Livro didático,
- Textos e vídeos

DESENVOLVIMENTO

1º ENCONTRO

Levantamento de hipóteses: apresentar aos alunos o título da música “Perfeição” de Renato Russo, para que de forma espontânea os alunos, possa expressar seu entendimento do que é abordado no texto da música, em seguida promover pequeno debate incentivando-os a expressarem suas ideias, a partir do título da música listando-as e considerando as repetições.

Problematização: Exibir o videoclipe com a música solicitando aos alunos que cantem junto e prestem atenção a letra. Após a exibição questionar os alunos acerca do contexto sociopolítico, cultural e econômico em que a música foi produzida e sobre se há diferenças e semelhanças com o momento atual.

Pesquisa roteirizada: Apresentar de forma breve o conteúdo que será abordado e a estratégia *Webquest*, explicando o procedimento para navegação, e a finalidade e conteúdo de cada página e informando o tempo que terão para acessar o material disponível, apresentar a divisão de grupos (feita pelo docente tendo como referência o desempenho acadêmico de forma a garantir que cada grupo tenha alunos de menor e de maior desempenho acadêmico)

Gerando expectativas: Encerrando a aula o docente deverá comentar os objetivos propostos para a *Webquest* ressaltando o que espera que os alunos aprendam com o material disponibilizado e o que será tratado na próxima aula.

2º ENCONTRO

Retomando o diálogo: o docente deve fazer um breve comentário da aula anterior

Investigação filosófica, apresentar o conteúdo que será tratado e exibir no slide as perguntas; o que é o Estado? Qual a função ou funções do Estado?

Leitura de imagem: O docente deve solicitar que espontaneamente os alunos comentem sobre a experiência com a *Webquest*, questionando-os sobre o que viram? O que ouviram? O que sentiram? Aqui é importante observar quais conceitos abordados na *Webquest* estão sendo assimilados pelos alunos e se há equívocos que necessitam ser retomados na aula.

Instrumentalização: O docente deverá exibir slides e fazer uma exposição sobre o que é o Estado? Quais as funções do Estado? Não é recomendável apresentar a resposta a essas perguntas citando especificamente o autor que está sendo abordado na *Webquest*, mas somente o conceito geral para que os alunos possam, se necessário revisitar os recursos disponíveis na *Webquest*, porém, pode retomar conceitos com o auxílio do livro didático ou outros materiais (textos, vídeos etc.) caso avalie necessário a partir do que foi apresentado na leitura de imagem.

Gerando expectativas: Encerrando a aula o docente deve falar sobre o próximo encontro que será abordado neste; e orientar os alunos para o encerramento da *Webquest* com a postagem dos trabalhos produzidos.

3º ENCONTRO

Atividade integradora: Nesse momento o docente deve solicitar aos alunos que avaliem sua experiência com a metodologia *Webquest* exibindo em seus smartphones um *emoji*¹¹, conforme legendas abaixo e comentando sua escolha.

¹¹ Com origem no Japão, os emojis são ideogramas e smileys usados em mensagens eletrônicas e páginas web para expressar emoções.



Empolgado



Feliz



Neutro



Decepcionado



Nervoso

Pretende-se com essa atividade integrar o conteúdo que foi estudado na *Webquest* com o tema do qual foi selecionado; Poder, política e estado e simultaneamente identificar eventuais conflitos que possam ter surgido no desenvolvimento dos trabalhos buscando superá-los para que o percurso de aprendizagem continue.

Argumentação: O docente deve suscitar um debate no qual cada grupo por meio de um representante deve responder se concorda ou não com a explicação de Karl Marx, para a origem e a função do Estado, aqui é importante o docente ficar atento para mediar o debate garantido 5 minutos de exposição para cada grupo e 2 para réplicas ou tréplicas caso ocorram.

Avaliação: A avaliação será composta por auto avaliação oral que será direcionada pelo docente com perguntas relativas à assiduidade, participação nas aulas, no grupo de *WhatsApp* e pelo produto da *Webquest* considerando os critérios de criatividade e nível de argumentação o docente atribuirá peso a auto avaliação e avaliação.

REFERÊNCIAS

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Filosofar**. São Paulo: Saraiva, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórica crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009. (coleção educação contemporânea).

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. 2010. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em:> <http://hdl.handle.net/11449/97428>>. Acesso em:07 ago.2019.

RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia no ensino médio: metodologias e práticas de ensino. **Cadernos do NEFI**, n. 1, v. 01, 2015. Disponível em: [4077-14208-1-PB.pdf \(ufabc.edu.br\)](http://ufabc.edu.br/4077-14208-1-PB.pdf) Acesso em:12 jan. 2020.