

O ensino de filosofia: reflexão sobre o reconhecimento dos professores e os novos instrumentos metodológicos

The teaching philosophy: reflection on the recognition of teachers and new methodological instruments

Enseñanza de la filosofía: reflexión sobre el reconocimiento de profesores y nuevos instrumentos metodológicos

Ediel dos Anjos Araújo¹

Simey Fernanda Furtado Teixeira²

Recebido em: 15/07/2020

Aprovado em: 22/09/2020

Resumo: O presente artigo bibliográfico traz a reflexão sobre o reconhecimento docente dos professores de filosofia nos expoentes: Paul Ricoeur e António Nóvoa, bem como desperta a necessidade de novos olhares aos desafios desse ensino através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) propostos em nossa sociedade contemporânea. Percebe-se que o fenômeno educativo atual exige a necessidade de estudos e pesquisas sobre essas novas metodologias. Entretanto, ressalta-se a necessidade de evocar à reflexão, o processo de reconhecimento identitário constituído nos professores, ao longo do seu processo de formação inicial e continua. Além disso, se compreende que a prática docente é intimamente vinculada e dependente da conduta desse professorado. Assim, antes de se pensar em instrumento metodológico resolvemos refletir sobre esse profissional, para posteriormente trazer o ato reflexivo ao repensar em suas práticas metodológicas junto às TDIC. Desta forma, essas serão as abordagens que aparecerão no decorrer deste escrito.

Palavras-chave: Filosofia; Reconhecimento; Formação; Tdic.

Abstract: This article is the result of a bibliographical survey, as it brings a rethinking about teacher recognition in the light of Paul Ricoeur, António Nóvoa, and of ICT linked to the teaching of Philosophy. It is understood that the 21st century requires the need for studies and research on new methodologies for the teaching of Philosophy. However, there is a need to evoke reflection, the process of identity recognition that was built in the teachers, in their training process, as it is understood that the teaching practice is closely linked and dependent on the teacher's behavior. It is, eminently, a do for the one who knows how to do. Thus, before thinking about a methodological tool, we decided to reflect on this teaching. However, contemporary school space has required the education professional, including the Philosophy professor, to rethink his methodological practices with the new Information and Communication Technologies (ICT) as we will discuss in the course of this paper.

Keywords: Philosophy; Recognition; Formation; Ict.

Resumen: Este artículo bibliográfico reflexiona sobre el reconocimiento docente de los profesores de filosofía en los exponentes: Paul Ricoeur y António Nóvoa, así como suscita la necesidad de nuevas perspectivas sobre los retos de esta docencia a través de la propuesta de Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TDIC) en nuestra sociedad contemporánea. Es evidente que el fenómeno educativo actual exige la necesidad de estudios e investigaciones sobre estas nuevas metodologías. Sin embargo, se enfatiza la necesidad de evocar la reflexión, el proceso de reconocimiento de la identidad que constituye el docente, a lo largo de su proceso de

¹ Mestre em Filosofia pelo PROF/FILO – UFMA. Prof. Efetivo na Secretaria Municipal de São Luís – MA, Prof. Substituto no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Prof. Tutor UEMA-NET – UEMA. Contato: araujo_ediel@yahoo.com.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1987-4907>.

² Mestra em Filosofia pelo PROF/FILO – UFMA. Profa. Efetiva na Secretaria Municipal de São Luis-Ma, Profa. Efetiva na Secretaria Municipal de São José de Ribamar-Ma e . Profa. Tutora UEMA-NET – UEMA. Contato: simeyfurtado@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3961-7668>.

formación inicial y continua. Además, se entiende que la práctica docente está estrechamente vinculada y depende de la conducta de ese docente. Así, antes de pensar en un instrumento metodológico, decidimos reflexionar sobre este profesional, para luego aportar el acto reflexivo para repensar sus prácticas metodológicas con el TDIC. De esta forma, estos serán los enfoques que aparecerán en el transcurso de este escrito.

Palabras llave: Filosofía; Reconocimiento; Formación; Tdic.

Introdução

Percebemos que ser professor na contemporaneidade, exige certo atrevimento de nossa parte, por assim dizer, em atender aos perspectivados anseios criados na ideia de difusão nos diferentes saberes, essa condição nos rodeia nas últimas décadas.

Nessa era do conhecimento e na época de vicissitudes rápidas a questão de formação de professores vem assumindo uma condição de urgência nos espaços escolares, e nessa condição é inerente a própria discussão do seu processo identitário, isto é, o reconhecimento de si no professorado. Desta forma, se a Filosofia se constituiu em licenciatura é também pertinente a ela essa reflexão. Além do mais, a respeito da importância de estudos sobre professores, Cunha cita que “é o reconhecimento de seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”. (CUNHA, 1994, p. 28).

Assim, entendemos ser pertinente antes de adentrarmos em qualquer discussão de cunho metodológico, por questão de relevância, nos lançarmos a refletir sobre o reconhecimento identitário que carregamos como professores, como a responsabilidade de construção primeira que temos em nossa profissão.

Ademais, pelo contexto histórico percebemos que existiram determinações legais relativas à educação nacional que estipulava a obrigatoriedade da Filosofia como parte do grupo de disciplinas que devem compor a estrutura curricular do ensino médio, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Assim sendo, cremos que há urgência em formar professores que atuem em sala de aula. E que, também, considere-se a necessidade de que esses futuros professores, no âmbito de sua formação, possam ter a possibilidade de aproximação e compreensão das TIC, para que possam ter uma relativa segurança em sua utilização.

Um dos principais desafios é a incredulidade por parte de alguns de se filosofar diante de uma máquina, esses acreditam que somente é possível filosofar com outras pessoas em presença física, na medida em que, ao se ter outro sujeito diante de si, este o interroga e

corrija seus equívocos. De certo modo, é uma forma equivocada de se pensar, uma vez que o ato de filosofar não necessita necessariamente de outra pessoa para ocorrer.

É possível sim, logicamente, com as devidas ponderações, filosofar e se colocar diante de si mesmo, não necessariamente precisa-se da corporeidade física do outro para que o ato de filosofar aconteça. Como podemos perceber, o processo de filosofar acontece no cotidiano, nas mais diversas situações e contextos, e nesse sentido, diante de tudo e inclusive na frente de uma fria máquina, isso vai depender de cada sujeito. Assim, iniciamos nossa discussão com a questão do percurso enquanto processo de reconhecimento identitário docente como veremos a seguir.

O processo de reconhecimento identitário na formação de professores

Temos, em Nicola Abbagnano, que reconhecimento é, em geral, “conhecer algo por aquilo que é” (ABBAGNANO, 2007, p. 982), por aquilo que é mostrado e pensado. É uma característica própria ou “um dos aspectos constitutivos da memória, porquanto os objetos lhe são dados como já conhecido” (ABBAGNANO, 2007, p. 982). Nesse sentido, reconhecimento é remetido como um retorno memorialístico, como algo que já nos é de conhecimento, como uma experiência acumulativa, no decurso do trajeto formativo, e de resguardo de ações que irão ao final por um resgate de memória dar significância ao presente.

Nesse sentido, a memória nesse mesmo dicionário é a “possibilidade de dispor dos conhecimentos passados” (ABBAGNANO, 2007, p. 759), mas “é preciso entender os conhecimentos que, de qualquer modo, já estiveram disponíveis e não já simplesmente conhecimento do passado” (ABBAGNANO, 2007, p.759).

Esse caminho conduz entender que o reconhecimento se liga ao termo memória que, por sua vez dentro da perspectiva exposta, possui duas extensões: retentiva e recordação. Por memória retentiva temos no conceito de Abbagnano “a conservação ou persistência de conhecimento passado que, por serem passados, não estão mais à vista” (ABBAGNANO, 2007, p. 759) e recordação sendo a “possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente” (ABBAGNANO, 2007, p. 759).

Pensa-se, a partir do exposto fazendo certa analogia que a construção memorialista é construída nesse professor em seu trajeto de formação, já que “vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser alunos” (CERLETTI, 2009, p. 55).

Assim, a formação inicial dos professores de Filosofia é fundamental no desdobrar de sua prática, pois como nos convida a refletir Cerletti (2009), o professor de filosofia é

construído dentro de uma academia e sob o processo de uma vida acadêmica, pois é essa formação que inicialmente será o motor para a vivência em sala de aula, e não um fantasma, ao assombrá-lo se a teoria for divorciada de sua prática, como nos propõe a pensar Ulhôa (1998).

A formação docente é um processo e como tal é uma sequência que deve ser organizada para uma vivência, e não uma desarticulação entre o apreendido e o ensinável. Esteve (1999, p. 109) aponta que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideias em que obteve a sua formação”. Entendemos que só há sentido no professorado de Filosofia se houver intenção ao ato de ensinar e para o ensinar, já que ser professor de filosofia é tecer os acúmulos de saberes apropriados e transformá-los em ação em seu cotidiano escolar, e isso perpassa pela ação de reconhecer-se na profissão.

Assim, avocamos a categoria reconhecimento e encontramos-la em Paul Ricoeur pertencente a um trajeto investigativo ser refletido, o autor em questão categoriza esse termo, dentro de um processo léxico conceitual, como exposto logo a seguir.

[...] No trajeto aberto pelo ato soberano do reconhecimento/identificação, [...] o reconhecimento de si, em virtude dessa última dialética [identidade e alteridade], abre também o caminho para a problemática do ser reconhecido, implicado pela exigência de reconhecimento mútuo [...]. Nesse sentido, o reconhecimento de si mesmo ocupa um lugar mediano nesse longo trajeto em razão precisamente dos traços de alteridade que, no âmago da autodesignação do sujeito das capacidades que indica a gramática do “eu posso”, se associam aos outros dois traços [...]: a caracterização da ação pelas capacidades em que elas constituem o efetuar-se, e o desvio da reflexão pelo lado objetual das experiências consideradas (RICOEUR, 2006, p. 109).

Assim, observa-se que Ricoeur lança o sentido de reconhecimento de si não no sentido de um agir externo ou excluído do ser si, mas de uma etapa desse percurso em que são identificadas as capacidades de ação (o que sou e como ajo) desse homem capaz como exposto na escrita ricouriana³, além do que do próprio percurso que envolve uma reflexão de si mesmo dentro de suas próprias experiências, à medida que compreende “a consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento” (RICOEUR, 2006, p. 105).

Ainda nessa trajetória, a consciência reflexiva se configura em Paul Ricoeur pela autorreflexão em nossas capacidades, como afirma:

É por meio de uma reflexão sobre as capacidades que conjuntamente esboçam o retrato do homem capaz que procuro responder a esse desafio. Essa reflexão seria ao mesmo tempo neo-aristotélica e pós-kantiana, para não dizer também pós-hegeliana, como admitirei no terceiro estudo. A série das figuras mais notáveis do ‘eu posso’

3 Sugerimos aprofundamento nas leituras: “O si-mesmo como Outro” (2014) e “Percurso do reconhecimento” (2006).

constitui a meus olhos a espinha dorsal de uma análise reflexiva, na qual o ‘eu posso’, considerado na variedade de seus usos, daria uma maior amplitude à ideia de ação que foi primeiramente tematizada pelos gregos. (RICOEUR, 2006, p. 107. grifo do autor)

Porém, é o reconhecimento de si que nos causa interesse nesse escrito, já que ele caracteriza-se no pensamento ricoeuriano como um ato de reflexão do homem que age, fala, narra e conta sua própria história, tornando-se sujeito capaz. Ainda em Ricoeur (2006), esse sujeito capaz é aquele responsável por seus atos e consciente dos seus direitos e deveres. Desta forma, o reconhecimento de si é uma busca identitária das ações que esse sujeito realiza ou se pré-dispõe a realizar.

Ademais, o reconhecimento de si ricoeuriano (2006) pode ser compreendido como uma atitude reflexiva desse homem que age, fala, narra e conta sua própria história, tornando-se sujeito capaz à medida que assume responsabilidade, ao ser responsável e se responsabiliza, ao mesmo tempo que deve possuir consciência por seus atos. Por conseguinte, o reconhecimento de si é uma busca identitária das ações que esse sujeito realiza ou se pré-dispõe a realizar, assim o professor deve olhar ao percebido do que foi constituído em si/por si e o que ele almeja a continuar pertencendo.

Desse modo, diante do leque contemporâneo nos é factual que ser um profissional do ensino, não é um exercício iniludível, visto que existe, vários fatores que influenciam esse exercício profissional e “a constituição identitária de cada professor interfere diretamente no todo da escola” (MOREIRA, 2015, p.70).

No ideário fomentado por Selma Pimenta (2002) o processo identitário profissional é uma teia constituída de significações a esse profissional, onde a autora anuncia o seguinte pensamento sobre a identidade professoral, assim menciona:

Que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 07).

Certamente a abordagem trazida pela autora supra citada, desperta ao repensar nossa condição e ação docente, dentro do velho dilema do ser e estar como professor, nas diretrizes de desenvolvimento formativo pessoal e profissional, nas teias de relações que nos envolve e no cercante do espaço escolar. Nesse dilema nos rodeia qual pertencimento professoral enquanto profissional da educação que nos é paulatinamente desenvolvimento em nosso trajeto de licenciados.

E, nesse mesmo contexto de sentido identitário, enquanto processo construído ao longo da vivência e significações que formamos e assumimos, encontramos em Ghedin que “a identidade dos professores, como toda identidade, faz-se e é este fazer-se que constitui o que somos enquanto sujeitos que assumem a própria história do seu tempo” (GHEDIN, 2008, p. 14).

Portanto, essa formação trazida por esses autores alicerça-se como ponto de partida o imbricamento entre características subjetivas e o percurso de vida profissional. E, entre esses autores, temos Nóvoa também enveredando por esse caminho. Esse autor coloca dentro de suas extensas publicações a existência de três “A” que sustentam o processo identificador dos professores:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão de valores, a adoção de projetos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marca” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir, um investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens”.

- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995b, p. 16).

Assim, percebemos que para Nóvoa, o professor precisa ser reflexivo e assumir responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, neste momento a concepção de “o homem capaz” ricoeuriano se relaciona a essa ideia posta. De modo sucinto, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de *si mesmo*. Além de entender a dimensão de ser professor dentro do contexto das significações atribuídas a práticas, fatos, saberes, desejos, crenças, valores, com as quais o professor constrói seu fazer pedagógico.

Nesse direcionamento, aderimos à ideia proposta por Nóvoa (1992, p. 25), quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Porém, quando pensa-se em identidade é relevante pensar-se na concepção do autor referendado, dentro de um processo de constituição e construção, como expõe a seguir:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é

mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995b, p. 16).

Segundo o autor, a formação também se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se. Implica-se assim ao desenvolvimento profissional deste profissional, nas palavras de Nóvoa.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promova, a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.28).

Nesta condição, para esse autor português, o docente precisa ser reflexivo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional. De modo sucinto, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de si mesmos, é também buscar constantemente conhecimentos, formação, e atuar como mediador entre discentes e conhecimento. Além de que, é necessário ter a noção de formação docente relacionada intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola.

Em Nóvoa “a construção de identidade [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1995b, p. 16). Ademais, as práticas formativas devem promover “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que autônoma na produção dos seus saberes e de seus valores” (NÓVOA, 1995a, p. 27).

O desenvolvimento profissional em Nóvoa (1995a) deve ser compreendido sob a via de três dimensões consideradas inseparáveis: pessoal, profissional e o organizacional. Nóvoa propõe que dentro do desenvolvimento pessoal, deve ser aguçado o estímulo a reflexão crítica e autônoma nos professores, além do processo de interação entre o pessoal e o profissional para que os professores possam dar significado e sentido as suas vivências; no desenvolvimento profissional deve fomentar a autonomia na profissão, promovendo condições a compreensão e formação de professores como autores e produtores da sua profissão; e, a respeito da dimensão organizacional do desenvolvimento profissional, temos que Nóvoa (1995a), expõe que pensar em formação de professores é também abordar a questão do investimento educativo dos projetos da escola, o que cabe repensar no processo de inter-relação.

A partir da exposição acima, podemos entender que a nossa pesquisa que está em curso é de grande importância, uma vez que pode ser colocada como pioneira no sentido de pensar o Ensino de Filosofia associando-o à utilização do aplicativo *NEARPOD* e da metodologia *WEBQUEST* na medida em que não encontramos nenhuma outra produção falando sobre a temática.

O sujeito contemporâneo frente às novas tecnologias de informação e comunicação: o aplicativo *nearpod* como metodologia que possibilita a interatividade

O *Nearpod* é um aplicativo que funciona na nuvem, ou seja, você pode usar em qualquer computador, com qualquer sistema operacional, assim como, nos dispositivos móveis, smartphones e tablets, que vai funcionar normalmente, esta é uma das vantagens de uso. Os aplicativos possuem um potencial significativo no processo de ensino e aprendizagem conforme escreve: “podem se converter numa importante ferramenta para auxiliar as pessoas no processo de ensino e aprendizagem” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 1588).

Este aplicativo pode ser usado por professores para criar atividades e/ou apresentações de conteúdos para serem desenvolvidos junto aos alunos. Por meio deste aplicativo, podem ser trabalhadas inúmeras atividades em tempo real, com o professor conduzindo a apresentação de slides em um dispositivo previamente selecionado, e os alunos os recebem simultaneamente. Conforme pesquisas, os aplicativos estimulam e contribuem para “aumentar o interesse do aluno para aprendizagem e melhorar as práticas pedagógicas” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 1600).

Com o devido planejamento podemos conduzir uma sequência didática em uma sala de aula com exploração dos mais diversos conteúdos e com espaços para questões e reflexões. Nesse formato, é possível desenvolver uma sequência didática que permita verificar diferentes habilidades daquelas que são trabalhadas nas avaliações tradicionais, consequentemente, acaba minimizando os riscos de os alunos burlarem o processo. Naquilo que alguns autores chamam de metodologias ativas a exemplo do que escreve Pereira (2012):

[..] todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p. 6).

Nesta prática pedagógica, percebe-se uma maior atenção e envolvimento por parte dos alunos, desenvolvimento de habilidades interativas aliada às TDIC, às quais tem se tornado cada vez mais essenciais em sala de aula em meio a todo aparato tecnológico que observamos em uso por parte dos alunos e por nós professores. Por assim dizer, este aplicativo *Nearpod*,

nos ajuda a criar novas estratégias para o ensino, e neste sentido, entendidas como mais eficazes, uma vez que, abre outras possibilidades para uma postura mais ativa e mais participativa por parte dos alunos.

Vale destacar que para Moura (2015) que o aplicativo *Nearpod* possui uma aplicabilidade digital que detém de um ambiente bastante intuitivo e de fácil acesso, democrático e exequível através de dispositivos móveis ou de computadores tradicionais independentes dos sistemas utilizados.

Dentro das possibilidades e interação e participação dos alunos, podemos incluir na apresentação questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, completar lacunas, dissertar argumentativamente parágrafos curtos, relacionar colunas, responder a um quis, entre tantas outras possibilidades, como por exemplo, fazer a análise de um vídeo.

Existe ainda a possibilidade de incluir figuras e/ou fotografias para que também sejam analisadas, vídeos particulares, links do *Youtube* ou de sites relacionados com o conteúdo que está sendo trabalhado, assim como, podem ser incluídos também, gráficos, textos, enfim, infindáveis formas de linguagens que são deveras importantes para o desenvolvimento das mais variadas e diferentes habilidades dos alunos.

Após a elaboração da atividade/aula previamente pelo professor e adequadamente organizada no aplicativo *Nearpod*, o passo seguinte é a aplicação em sala de aula. Com os devidos dispositivos conectados à Internet, neste caso, os celulares dos alunos e do professor, se inicia o processo da aula/atividade. O *Nearpod* fornece um código de acesso que os alunos deverão inserir para poderem *logar* no aplicativo, este por sua vez, pode ser colocado no quadro pelo professor para facilitar o acesso de todos. Em seguida cada aluno insere seu nome para que o professor possa visualizar.

Uma das vantagens é que em função da sincronização entre o dispositivo do professor e o dos alunos online é possível que o professor saiba o momento em que todos os alunos estão prontos para o início da atividade/aula e conseqüentemente possa determinar o controle do tempo quando à passagem dos slides e de execução de cada questão, pois, o professor passa a ter o controle dos dispositivos dos alunos e a tela só irá mudar através de um comando do professor ou ainda se for o caso, pode se optar por deixar a critério dos alunos para que estes possam mudar assim que forem respondendo cada questão.

Uma outra grande vantagem é que durante a atividade/aula ou no caso de uma avaliação, o professor tem acesso imediato ao número de alunos que terminaram a questão ou à atividade, o número de acertos e de erros e um gráfico com as porcentagens, o que facilita inclusive a obtenção dos resultados da classe.

Assim, ao final da atividade/aula/avaliação, todos os resultados também podem ser obtidos através de um relatório emitido pelo próprio aplicativo, com todas as informações tabuladas e detalhadas. Deveras importante, uma vez que, o objetivo real de um processo avaliativo é verificar o que os alunos de fato aprenderam e, principalmente, retomar alguns conceitos e habilidades que ainda não foram desenvolvidos conforme o esperado.

A despeito do que foi dito, Moura (2015) demonstra entusiasmo com o fato de que a aplicação acaba por possibilitar ao docente não apenas construir suas apresentações cheias de recursos interativos, porém e acima de tudo dá a possibilidade que este controle e monitore o nível de compreensão dos alunos, o que é deveras importante nisto que estamos chamando de processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente proporcionar uma maior participação motivada e interação dos discentes. Talvez poderíamos apontar como um ponto negativo o seguinte, para que haja a devida utilização do aplicativo, é condição *se ne qua non* a acessibilidade à internet, caso contrário o mesmo não funcionará.

Assim, quando trabalhamos com conteúdo complexos como política, por exemplo, suas origens gregas, seu contexto histórico, suas categorias filosóficas, um aplicativo como o *Nearpod* favorece de forma marcante o trabalho do professor e o processo de aprendizagem dos alunos. Pois, permite que se acompanhe de maneira muito próxima a compreensão dos educandos, e que ao mesmo tempo, possamos redirecionar as atividades pedagógicas, conforme a real necessidade. Portanto, entendemos que o aplicativo *Nearpod* pode ser pensado como um ambiente interativo e motivados para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia webquest

Diante do que vem ocorrendo nos últimos anos sobre algumas mudanças que as tecnologias tem provocado na educação, temática esta que ainda tem provocado debates calorosos, haja visto que, ainda existem professores que de certo modo ainda não se apropriaram das TDIC como uma ferramenta pedagógica, conseqüentemente não as utilizam em seus espaços de aula, por outro lado é nítido, que houve um crescimento do acesso às informações por parte dos estudantes nos dias atuais, assim como uma maior possibilidade de acesso as TDIC.

Assim, se torna indispensável neste processo que envolve o ensino e a aprendizagem que os discentes do século XXI percebem como imprescindíveis a inserção das TDIC em suas propostas curriculares, e nos seus planejamentos. Práticas de ensino de cunho mais tradicional, em que os alunos são fiéis depositários, receptores de conhecimento já não cabe mais no processo de ensino e aprendizagem nos nossos dias. É necessário bem mais que isso,

é imprescindível que haja inovação, na promoção de expectativas, fazendo dos discentes sujeitos mais ativos e protagonistas do seu próprio conhecimento.

Assim sendo, aparecem algumas questões referentes ao tipo de metodologia que os professores utilizam em suas práticas, e ainda se as TDIC, mediadas pela metodologia *Webquest*, pode de certo modo auxiliar os discentes no que se refere à apropriação de forma mais significativa dos conteúdos trabalhados no ensino básico. Além do mais, é nítido que na maioria das práticas de ensino tradicional, em que o docente de certo modo é o principal agente do ensino/aprendizagem, os docentes só ouvem e em seguida fazem as atividades de forma repetitiva o que acaba gerando alunos desmotivados e com uma certa repudia à disciplina.

A *Webquest* como uma técnica que tem o ensino baseado na internet é, sem dúvida uma excelente metodologia que pode contribuir na inserção das TIC nas aulas de matemática. Como pesquisa orientada promove uma aprendizagem interativa, além de proporcionar o compartilhamento dos saberes pedagógicos. (MERCADO; VIANA, 2004).

A categoria conceitual entendida aqui como *Webquest* foi pensada e desenvolvida por Bernie Dodge em 1995, professor de referência na Califórnia (EUA). O referido professor pondera que esta metodologia é um método investigativo orientado, espaço este em que se processam algumas informações ou todas as referências que são necessárias com as quais e pelas quais os alunos interagem ou passam a interagir e produzir tem origem na internet, com possibilidades de serem aplicados conteúdos suplementares por meio de videoconferências.

Mercado e Viana (2004) apontam a *Webquest* como: uma metodologia que faz uso da Internet para que o ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Por meio do qual se lança uma questão-problema e os discentes são direcionados à pesquisa e a solução desse problema lançado. É um método dinâmico, pois as pesquisas para a resolução dos problemas se dão eminentemente na internet, e ainda favorece o trabalho em equipe.

De acordo com Mercado e Viana (2004), a *Webquest* é uma alternativa pedagógica, quanto a utilização da internet, e assim poderá provocar uma verdadeira revolução na construção dos saberes e nos ambientes virtuais de aprendizagens. Santos e Barros (2014) por sua vez, conceituam *Webquest* como uma atividade didática, estruturada, de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de uma tarefa de investigação, usando principalmente os recursos disponíveis na internet.

Assim, a *Webquest* pode ser entendida como uma metodologia simples, mas muita rica em possibilidades de aprendizagem, favorece o ensino cooperativo por meio de recursos da web.

Conclusão

Desta forma, percebemos a importância de diálogos sobre processo de formação docente nos Institutos de Ensino Superior, bem como, nos Sistemas de Ensino da educação básica sobre a responsabilidade que carregamos em nosso processo formativo, à medida que construímos nosso reconhecimento identitário ao longo da mesma.

Destarte, conjecturamos que à medida que fortalecemos as reflexões em nossa própria subjetividade como profissional, podemos concomitantemente estabelecer em nossas ações docente novas possibilidades metodológicas ao ensino que rodeiam nossa prática do cotidiano escolar na contemporaneidade.

Esse inquietar-se nos caracteriza e ao mesmo tempo nos distingue em conduta como licenciados. Os professores de filosofia, portanto, devem se lançar à docência com responsabilidade, inquietação e abertos as novas formas metodológicas capazes de direcionar a aprendizagem.

O mister das aulas de filosofia não podem desvincular-se do próprio exercício original do fazer-se pensamento filosófico. Contudo, não devem ser uma caixa fechada a um paradigma de ensino moldado em uma visão inexorável, já que as formas de como se aprende ganharam novas dimensões por parte dos discentes.

Nesse sentido, os professores de Filosofia devem reconhecer-se como ativos e terem assunção do seu papel em sala de aula. Assim, acreditamos que aliar as novas Tecnologias de Informação como instrumentos metodológicos, contribuam para o desenvolvimento de aulas mais interativas e dinâmicas aos discentes, proporcionando uma outra maneira de ensinar e aprender no espaço escolar.

Em suma, entendemos que as TDIC podem trazer novas perspectivas ao ensino de filosofia, uma vez que podem propiciar um espaço para a discussão filosófica com características semelhantes às suas raízes gregas. Consideramos que os ambientes constitutivos da virtualidade podem sofrer comparação com outros lugares de mediação, participação, democracia e inclusão, a exemplo da ágora grega. A condição de professor exige um novo momento da educação escolar, em que as TDIC poderão contribuir com o aluno e o professor como um instrumento para o diálogo, como um lócus para o conhecimento científico e artístico, mas, especialmente, como “um ponto de partida para o saber, o encontro e a reflexão filosófica, que formam e transforma o homem.” (LEMGRUBER; TORRES, 2009, p. 9).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União, Poder Legislativo**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis?19394.htm>. Acesso em: março de 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Igrid Muller. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3º Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora, 1999

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I de; YOSHIE, U.F.L. **Formação de professores: caminhos e Descaminhos da pratica**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. **O aplicativo kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real**. Disponível em:
<[file:///C:/Users/User/Downloads/O_APLICATIVO_KAHOOT_NA_EDUCACAO_VERIFI_CA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/O_APLICATIVO_KAHOOT_NA_EDUCACAO_VERIFI_CA%20(1).pdf)> acesso em junho de 2019.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo; VIANA, Maria Aparecida Pereira. (Org.). **Projetos utilizando webquest: A metodologia webquest na prática**. Maceió: Q Gráfica, 2004. 450 p.

MOURA, Adelina. **Educreations e ShowMe: para transformar o tablet num quadro virtual**. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/43588723.pdf>> acesso em junho de 2019.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Q. de Oliveira. **Ser professor: representação social e construção identitária**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2015.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

NÓVOA, A. et. al. Formação de professores e profissão docente. **In. Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: **Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. Disponível em:
<http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/46.pdf> acesso em junho de 2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. Tradutor: Nicoláís Nyimi Campanário. Editora Loyola. São Paulo, 2006.

ULHÔA, Joel Pimenta de. **O professor e sua prática**. Educação e Filosofia, Centro de Ciências Humanas e Artes. Volume 12, n. 24, jul/dez 1998.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Aprendizagem na internet:** A metodologia webquest na prática. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.