



Universidade de Brasília

Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Filosofia Programa
de Pós-Graduação

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO ÉTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO CRÍTICO FILOSÓFICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Cynthia dos Guimarães de Carvalho Corrêa

Orientador: Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali

BRASÍLIA/DF 2026



O ENSINO DE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO ÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO FILOSÓFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cynthia dos Guimarães de Carvalho Corrêa

Dissertação apresentada ao programa
Mestrado Profissional em Filosofia
(PROF-FILO), da Universidade de
Brasília (UnB), como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre em
filosofia.

Orientador: Prof.Dr. Rogério
Alessandro de Mello Basali

BRASÍLIA/DF- 2026

Cynthia dos Guimarães de Carvalho Corrêa

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO ÉTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO CRÍTICO FILOSÓFICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Filosofia, da Universidade de Brasília, nas pessoas dos componentes da banca examinadora abaixo relacionadas, para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca – Prof. Dr. Rogério Alessandro de M. Basali (Orientador)

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo ((Interno - Universidade de Brasília-UNB)

Prof. Dr. Juliano Santos do Carmo (Externo – Universidade Federal de Pelotas-RS)

Brasília/DF

AGRADECIMENTOS

Concluo um ciclo de singular relevância em minha jornada acadêmica e intelectual. Finalizo, com profunda relevância e gratidão, o **Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade de Brasília — UNB**, após a defesa de minha dissertação, obra forjada no silêncio das minhas leituras densas, no rigor da investigação filosófica e na perseverança que sustenta todo e verdadeiro itinerário do pensamento. Reconheço antes de tudo, a Graça providencial de Deus, que, em sua infinita benevolência, amparou cada passo deste percurso, concedendo-me vigor, lucidez e esperança diante das exigências e vicissitudes próprias da vida acadêmica.

Conservo, com afeto e delicada nostalgia, as memórias vividas no espaço acadêmico da UNB, lugar onde o pensamento crítico encontra campo fértil para germinar e expandir-se. Seus jardins serenos, a amplitude de seus espaços e a notável arquitetura concebida pelo gênio criador de Oscar Niemeyer compõem um cenário de rara harmonia estética. Nesse ambiente, a contemplação da beleza parece entrelaçar-se naturalmente ao exercício da reflexão filosófica, como se cada linha arquitetônica e cada anfiteatro silenciosamente nos convidasse ao diálogo com o pensamento.

Recordo também, com grande estima, os colegas do mestrado, companheiros de intensas leituras, debates fecundos e ricas trocas intelectuais que certamente permanecerão como parte valiosa desta caminhada.

Expresso, ainda, minha profunda admiração e gratidão aos professores doutores que generosamente partilharam seu saber, orientando-nos com rigor, erudição e sensibilidade intelectual. Com eles aprendi que a Filosofia não se limita à transmissão de conhecimentos, mas constitui exercício permanente de reflexão crítica e abertura ao horizonte do saber.

Não poderia, contudo, deixar de elevar minha mais terna e reverente gratidão à minha família — ao meu esposo e aos meus filhos — cuja presença amorosa, paciente e incondicional constituiu o alicerce invisível, porém essencial, desta conquista. Foram eles: abrigo nos dias de exaustão, luz nas horas de incerteza e razão maior de cada esforço empreendido. Se hoje celebro esta vitória, faço-o na consciência de que ela é, em sua mais íntima essência, **por eles, para eles e com eles**.

Com igual profundidade e emoção, volto-me às minhas origens para render homenagem aos meus pais e irmãos, cuja presença afetuosa, inspiração constante e apoio silencioso teceram os fundamentos mais íntimos de minha formação humana e

intelectual. Neles encontrei não apenas amparo, mas o primeiro horizonte de valores, a gênese do meu apreço pelo saber e a força serena que me impulsionou a prosseguir, mesmo diante das adversidades. São eles, em essência, parte indissociável desta conquista, inscritos, com ternura e gratidão, nas entrelinhas de cada página construída.

E, ainda que palavras não alcancem a plenitude do que sinto, estendo minha gratidão a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram, mesmo que silenciosamente, para a realização deste percurso.

Encerro esta etapa com espírito enriquecido e com o mais sincero reconhecimento à Universidade de Brasília- UNB, aos mestres, aos colegas e àqueles que, direta ou indiretamente, participaram desta jornada. Que o compromisso com a Filosofia continue a iluminar nossos caminhos e a inspirar novas investigações e horizontes intelectuais.

E a saudade, silenciosa e inevitável, já começa a habitar o coração.

"Veni, vidi, vici!!!" — Júlio César, por volta de 47 a.C.

RESUMO

Esta pesquisa tem por escopo perscrutar a pertinência do enxerto do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental II, à luz dos desafios contemporâneos de formação ética-humanística e pensamento crítico dos sujeitos. Em um panorama permeado por transições significativas socioculturais e por adversidades de ordem epistemológica e axiológica, a Filosofia evidencia-se como um contexto propício para a criação de perspectivas reflexivas aptas a impulsionar o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética. Ainda que estabelecida no Ensino Médio, a presença da Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental ainda revela-se preambular, mormente por conta da inexistência de regulamentação jurídica em âmbito nacional. Perante essa lacuna, a presente investigação, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, justifica-se em revisão bibliográfica fundamentada em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, tais como Sócrates, Jean Piaget, Paulo Freire e Silvio Gallo. A investigação propõe a conexão entre problematização filosófica, neurociência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por meio de projetos de trabalho direcionados a discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. A referida proposição metodológica almeja impulsionar práticas pedagógicas inovadoras, aptos para oportunizar a sistematização de ideias, a prática argumentativa e a reflexão crítica acerca de valores éticos e da vida em sociedade. O impacto esperado evidencia que a inserção estruturada da Filosofia nessa etapa da educação básica pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados, favorecendo a constituição de uma identidade sociocultural ética, reflexiva e participativa. Ademais, a investigação pretende oferecer subsídios teórico-metodológicos que orientem práticas docentes mais significativas, comprometidas com a formação integral do educando.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Filosofia; Formação ética-humanística; Pensamento crítico.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relevance of introducing Philosophy teaching in lower secondary education (Ensino Fundamental II), in light of contemporary challenges related to ethical-humanistic formation and the development of critical thinking in individuals. Within a context marked by significant sociocultural transitions and adversities of an epistemological and axiological nature, Philosophy emerges as a favorable framework for fostering reflective perspectives capable of promoting the development of critical thinking and ethical awareness. Although established in secondary education (Ensino Médio), the presence of Philosophy in the final years of lower secondary education still appears incipient, mainly due to the absence of nationwide legal regulation. In view of this gap, the present investigation, adopting a qualitative and descriptive-exploratory approach, is justified through a bibliographic review grounded in classical and contemporary theoretical references, such as Socrates, Jean Piaget, Paulo Freire, and Silvio Gallo. The study proposes a connection between philosophical problematization, neuroscience, and Digital Information and Communication Technologies (DICTs), through project-based work aimed at 6th-grade students in lower secondary education. This methodological proposal seeks to promote innovative pedagogical practices capable of enabling the systematization of ideas, the practice of argumentation, and critical reflection on ethical values and life in society. The expected impact highlights that the structured inclusion of Philosophy at this stage of basic education can significantly contribute to the formation of autonomous, critical, and socially engaged individuals, fostering the development of an ethical, reflective, and participatory sociocultural identity. Furthermore, the study aims to provide theoretical and methodological support to guide more meaningful teaching practices, committed to the holistic development of the learner.

KEYWORDS: Philosophy teaching; Ethical-humanistic education; Critical thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – USO DE PROJETOS DE TRABALHO, PROBLEMATIZAÇÃO, NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIA E OS ASPECTOS LEGAIS DA FILOSOFIA APLICADAS À EDUCAÇÃO	14
1.1. O USO DE PROJETOS DE TRABALHO, PROBLEMATIZAÇÃO, NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIA	14
1.2. ASPECTOS LEGAIS DA FILOSOFIA APLICADAS À EDUCAÇÃO	22
CAPÍTULO 2 – INTERFACE ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS	27
2.1. FILOSOFIA PARA PENSAR MELHOR: CRIANÇAS	28
2.1.1 Jean Piaget: ciência, cognição e/ou reflexão?	28
❖ Maturação Cerebral.....	32
❖ Desenvolvimento Cognitivo	32
❖ Relação Maturação Cerebral e Desenvolvimento Cognitivo	32
❖ Considerações	33
2.2. NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO	35
❖ Memória Humana.....	36
2.3. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS).....	40
❖ O Mestre e a Máquina	42
CAPÍTULO 3 – A PROBLEMATIZAÇÃO:PROVOCAÇÕES REFLEXIVAS. INVESTIGAR O PENSAMENTO SERIA A SOLUÇÃO?	46
3.1. SÍLVIO GALLO – FILOSOFIA “CRIADORA” OU “CRIATURA”?	46
❖ Sílvio Gallo: educação maior x educação menor	47
❖ Da Pedagogia de Conceitos a Oficina de Conceitos.....	51
❖ Filosofia como Oficina de Conceitos	57
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
CAPÍTULO 5 - DIÁLOGO E PRÁXIS – PRIMEIRAS ANÁLISES	63
5.1. ESTRUTURA METODOLÓGICA DO PROJETO	64
5.1.1 Organização dos Grupos e Mediação Docente	64
5.2. USO DAS TDICS E DA SALA MAKER	65
5.3. INTERCALAÇÃO DE CONTEÚDOS COMO ESTRATÉGIA COGNITIVA.....	65
A. Estratégias Didáticas de Intercalação	66
B. Exemplos de Intercalação por disciplina	67

C. Como Planejar a Intercalação (passo a passo).....	68
5.4.JOGOS FILOSÓFICOS COMO DISPOSITIVO DE PENSAMENTO	68
5.5.PRODUTO FINAL: CRIAÇÃO DE UM JOGO INTERDISCIPLINAR	69
❖ Construção Digital do Jogo com apoio de Inteligência Artificial	70
5.6.MODELO DE PRÁTICAS.....	71
5.6.1 Plano de Aulas	71
5.6.2 Roteiro de Jogos.....	72
5.7.AVALIAÇÃO: ARGUMENTAÇÃO FILOSÓFICA.....	79
❖ Natureza da Avaliação	80
❖ Critérios de Avaliação	80
❖ Instrumentos Avaliativos Complementares	81
❖ Avaliação da Prova Argumentativa.....	82
❖ Fundamentação Epistemológica da Avaliação	82
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS ESPERADOS: A FORMAÇÃO DO SUJEITO	
CRÍTICO NA INTERFACE ENTRE FILOSOFIA, NEUROCIÊNCIA E	
INTERDISCIPLINARIDADE, USANDO AS TDCIs	84
6.1.A CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO COMO	
EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO	84
6.2.O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE E DA CONSCIÊNCIA REFLEXIVA	
.....	84
6.3.A CONSOLIDAÇÃO MNÊMICA E A PLASTICIDADE COGNITIVA.....	85
6.4.A INTERDISCIPLINARIDADE COMO SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DO	
SABER.....	85
6.5.O PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A CRIAÇÃO CONCEITUAL.....	86
6.6.A CONVERGÊNCIA EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA	86
❖ O Estágio Operatório Concreto e a Necessidade de Mediações Ativas.....	87
❖ A Interdisciplinaridade e a Intercalagem de Conteúdos	88
❖ Jogos Filosóficos	89
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR FIM, SOMOS RESISTÊNCIA? .	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO

No decorrer da experiência de uma década, atuando como docente e coordenadora pedagógica, além de ministrar conteúdos, elaborar e desenvolver Projetos de Filosofia, em uma escola pública, no município de Aparecida de Goiânia – Goiás, percebemos a necessidade de investigar, argumentar e observar sobre tais temáticas mediante linguagens que pudessem estabelecer uma discussão em busca dessas novas maneiras em se compreender as próprias vivências, a sociedade como um todo e a ética e valores da juventude atual. Surge assim, a necessidade em investigar, profundamente e buscar novas perspectivas para a prática docente, por isso, o ingresso no Mestrado Profissional em Filosofia. Nesse sentido, para dinamizar a presente dissertação, propomos o repertório de Projeto de Trabalho usando a problematização e tecnologias, como forma significativa para discutirmos a importância da Filosofia para o Ensino Fundamental II.

É fato que a aquisição do conhecimento não é uma característica exclusivamente humana. Ou seja, tal capacidade extrapola o universo humano. Todos os seres vivos têm a predisposição para aprender. Contudo, o que sobressai e enaltece o ser humano é a sua capacidade de raciocinar (WHITEN, Andrew & ERDAL Disa, 2012), construir conhecimento, se instruir e educar os outros em uma grandeza que ultrapassa a mera existência laboral ou de instrumentos e, assim, criar produtos que são privilégios de humanos, como a ética, a arte ou a política. As criações, ideias que esse contexto humano proporciona, acabam por oportunizar a coexistência de uma diversidade de pessoas e manifestações livres de todas as espécies (Neitzel e Santos, 2016, p.1).

O Brasil possui uma longa história de presença da filosofia no sistema educacional, não obstante que se tenha experimentado alguns hiatos quanto a essa experiência. Contudo, depois de oscilar sucessivamente entre duas ideias (ter ou não ter a Filosofia?), a disciplina de filosofia retornou ao sistema educacional básico, com muito júbilo e discussão sobre seu valor para a formação de crianças e adolescentes.

Percebe-se atualmente na educação das crianças, adolescentes e jovens (se é que não querem passá-lo à posteridade), um saber altamente realista sem subterfúgios, técnica que faz uma reprodução sistematizada, cientificista, domesticadora do sujeito, desagregado das convicções críticas dos saberes, à medida

que se distância da realidade que se articula com a vida e realidade presente. Em termos socráticos, um projeto pedagógico com o “intuito de servir aos interesses de alguém”, voltado para a obtenção de resultados, aprovação em ENEMs; afastado de qualquer articulação crítica e reflexiva dos saberes e realidade social contemporânea.

Assim, o contexto atual exige cada vez mais uma formação educacional integral, que faça associação dos conhecimentos técnico-científicos e integração de saberes, que formem sujeitos preparados para a vida, que atenda à comunidade e às diferentes esferas da sociedade, com suas diversidades locais e globais. A filosofia tem por missão a formação para a eclosão do “pensar”, não um simples pensar alienado, sem sentido, mas um pensar reflexivo, comedido, ordenado e, sobretudo, crítico da realidade e do próprio sujeito no mundo.

Dessa forma, a presente investigação, situada na área da educação filosófica, analisa exequíveis contribuições do ensino da filosofia em escolas públicas, particularmente, para a formação de crianças do ensino fundamental, no 6º ano. A compreensão é que a filosofia, nestes tempos de crises e intensas transformações, seja capaz de dotar nossos jovens sucessores com um saber que os permita ser protagonistas de sua própria história no mundo.

A pesquisa será dividida em seis seções. Na primeira, faremos uma investigação sobre os aspectos legais do ensino da filosofia (usando Projetos de Trabalho) e sua importante presença no ensino fundamental. Na segunda, discorrer-se-á sobre a interface entre filosofia e a educação para crianças, além da apresentação de um estudo geral do uso das neurociência/educação e TDICs. Continuaremos na terceira parte, onde serão apresentadas as considerações de Sílvia Gallo a respeito da prática filosófica e sua aplicação aos alunos. Após, dispostemos a aplicação da pesquisa com os alunos, usando a metodologia de Sílvia Gallo, fazendo uso da problematização e associando-a às neurociência e tecnologias, o que resultará na quarta parte. Na quinta, a pesquisa adquire o seu caráter exploratório ao realizar a sugestão de ferramentas e possibilidades para aplicação e desenvolvimento da metodologia de ensino de filosofia de Sílvia Gallo. E, por último, será argumentada a importância e possibilidade da inserção da filosofia no ensino fundamental, em particular aos alunos que figuram no 6º ano.

Embora o ensino de Filosofia não seja obrigatório no ensino fundamental, faz-se imprescindível refletir sobre as razões que justificam a presença da filosofia em sala de aula. De acordo com Loriger, existem três razões para isso:

Daí três razões para justificar a presença da filosofia na vida humana e no processo educacional: a) a necessidade de reflexão crítica e abrangente sobre certos aspectos fundamentais da realidade e de nós mesmos; b) a necessidade de produzir significações ou sentidos para nossas vidas; c) a necessidade de aprender a colocar em debate significações ou sentidos que sempre estão presentes em qualquer cultura. Há também, nesse processo, uma contribuição para o desenvolvimento da maneira de pensar reflexiva, crítica e compreensiva (LORIGER, 2011, p.60).

Loriger com isso, evidencia que a filosofia não aceita o senso comum como verdade final. A Filosofia capacita o estudante a questionar, analisar e aprofundar-se nos fundamentos da realidade, da existência humana e da própria educação. Para o autor a educação não deve apenas transmitir dados, mas ajudar o aluno a encontrar significado e propósito em sua própria vida e ações (ética), cultura e impõe sentidos (valores, normas). A filosofia ensina a colocar esses sentidos em análise, debatendo-os e analisando-os de forma crítica em vez de apenas aceitá-los passivamente.

[...] esta é uma das possibilidades do ensino de filosofia: experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstruem. Porque os conceitos filosóficos não são noções universais, mas singularidades, à reflexão, à comunicação, onde o conceito impede o pensamento de ser uma simples opinião; o conceito é o que faz pensar em domínios heterogêneos (LORIGER, 2002, p.17).

Assim, Loriger, influenciado por Deleuze, propõe que o ensino de filosofia seja um exercício ativo de criação de conceitos e novas relações, não apenas a memorização de teorias. O pensar torna-se um "plano de composição" que transforma opiniões em reflexões profundas, desconstruindo visões universais para criar singularidades e domínios heterogêneos.

Corroborando a ideia de Loriger, Gallo, em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, 2012; relata ser necessário a filosofia para a reflexão, o pensar, para oportunizar o desenvolver de um pensamento crítico no aluno, por isso, o ensino de filosofia apresenta como principal objetivo promover a reflexão no discente fazendo-o analisar, rever seus valores e construir seus próprios conceitos filosóficos. Ele destaca ainda que o ensino de filosofia não deve ser apenas transmissão de conteúdo, mas uma prática de pensamento que envolva os estudantes na reflexão e na criação de seus próprios conceitos. O autor tece, ainda, uma crítica:

“Uma didática geral, uma arte de ensinar tudo a todos não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle”.
(Gallo, 2012, p. 53)

O objetivo é criar condições para que os estudantes inseridos nesta fase, aprendam de forma introspectiva e não de forma mecânica. Além de dar voz aos estudantes, conceder-lhes a palavra. Verificar o que elas têm a contribuir e favorecer a autonomia na construção do conhecimento filosófico. Nesse sentido, o professor deve ver na filosofia uma ferramenta para melhorar seu trabalho em sala de aula e abandonar o comodismo dos conceitos prontos e a rotina que leva a mesmice para a sala de aula.

Silveira (2003, p.43), também ratifica esse pensamento:

Cabe a escola garantir que os alunos se apropriem desse saber, a fim de alcançarem um patamar mais elaborado de compreensão da realidade que os torne mais bem preparado para intervir de forma consciente e crítica nessa realidade. Isso é particularmente importante para os alunos oriundos das camadas populares que, geralmente, têm na escola a principal, senão a única, fonte de acesso a esse saber, sem o qual ficariam em condição ainda mais desfavorável na sociedade, em que já são discriminados e excluídos.

A intenção ao mediar o ensino não deve ser decorar datas e dados para que sejam reproduzidos posteriormente, mas fazer com que o aprendizado seja significativo, funcional e coerente com a realidade dos alunos, usando como instrumento de trabalho para que a aprendizagem se concretize, algo que faça parte de seu dia a dia, a exemplo do uso da tecnologia como instrumento de ensino-aprendizagem.

O diálogo filosófico em sala de aula favorece o desenvolvimento da autoconfiança do aluno, contribui para a construção da autoimagem positiva, uma vez que ele oportuniza a exposição das suas ideias diante dos demais, para levantar questões e contribuir com suas concepções nos diálogos gerados em sala. A filosofia pode contribuir positivamente para a formação da personalidade dos alunos e construção da sua autonomia pois esta não é um saber acabado, mas um saber que se constrói a cada dia, o qual deve estar sempre aberta a novas interpretações e recriações, de maneira que ela se mantenha sempre significativa e atual para seus alunos.

CAPÍTULO 1

USO DE PROJETOS DE TRABALHO, PROBLEMATIZAÇÃO, NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIAS E OS ASPECTOS LEGAIS DA FILOSOFIA APLICADAS À EDUCAÇÃO

1. O USO DE PROJETOS DE TRABALHO, PROBLEMATIZAÇÃO E TECNOLOGIAS

O termo ‘Projetos de Trabalho’ surgiu na Espanha no final da década de 1980, período da reforma educacional¹. Essa reforma surgiu da necessidade e interesse dos professores da Escola Pompeu Fabra em Barcelona, que não estavam conseguindo alcançar os resultados com os Centros de Interesses (HERNANDEZ & VENTURA, 1998).

No Brasil, a utilização de Projetos de trabalho é uma metodologia recomendada pelos Parâmetros Curriculares – Temas Transversais (BRASIL, 1996). Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos do século XX por meio dos estudos de Kilpatrick, que desde 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey (HERNÁNDEZ, 1998, p.66-67).

À vista disso, concebemos a inspiração em utilizar a metodologia de Projetos de Trabalho, que proporcionará o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos, trabalhados por temas, oportunizando a organização dos conhecimentos escolares.

Etimologicamente, o termo projeto vem de “projetar”, que quer dizer arremessar, atirar para longe e, por extensão, delinear, planejar algo que se quer realizar (MARTINS, 2007, p.32).

Segundo Fazenda (2001), uma metodologia de projeto interdisciplinar possibilita trabalhar no contexto real do aluno de forma significativa e tem como um dos objetivos proporcionar não somente a experiência de responsabilidades compartilhadas, mas outras abordagens sobre o respeito, a atitude, o diálogo, a teoria e prática, oportunizando a pesquisa no processo ensino e aprendizagem na Educação

¹ Reforma Educacional Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), 8\1985 de 3 de julho de 1985, reforma eminentemente organizativa, mas por entrar na questão da repartição de competências entre o Estado central e as Comunidades Autônomas, pode ser também qualificada de político-administrativa. (Boletim Oficial del Estado, Madrid n.159).

Básica.

A Filosofia, nesse sentido, dialoga na correlação do processo educativo com o movimento que possibilita a reflexão e construção crítica, destacando a este conhecimento como a base e o instrumento de análise da realidade.

Projetos de Trabalho têm se mostrado como uma proposta eficaz para se trabalhar com crianças e jovens, particularmente nos anos finais que vão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, em que o repertório da Filosofia tem como finalidade a iniciação filosófica como recurso de formação humanística, favorecendo o desenvolvimento de competências para pensar com ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas, proporcionando assim a preparação para uma cidadania como resposta à construção de raciocínios lógicos.

Teles (1999, p.12) critica a sociedade por priorizar avanços em ciência e tecnologia em detrimento do desenvolvimento moral, ético e das relações humanas. Ela argumenta que é fundamental reverter essa tendência, com a escola e a educação desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos autônomos, que possam pensar e refletir sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. A filosofia, nesse contexto, é vista como um instrumento essencial para essa formação:

“O ser humano tem desenvolvido muito a ciência e a tecnologia, mas pouco a moral, a ética e as relações humanas. Temos que buscar novas diretrizes que possam reverter esse quadro. É papel das instituições educativas, pois, e principalmente da escola, ensinar nossos educandos a pensar e a refletir. Seu principal objetivo deve ser o de oferecer a oportunidade para que o novo ser possa se tornar uma consciência autônoma, frente a si próprio, aos outros, ao mundo em que vive. Aí entra o papel da Filosofia.” (Teles 1999, p.12)

Nesse contexto, Projetos de Trabalho favorecem habilidades como diálogo, questionamento, investigação reflexiva e bom juízo. Visando a forma e a capacidade do aluno de pensar em sala de aula, buscando o desenvolvimento de habilidades cognitivas de criação de conceitos e análise de seus significados.

Silveira, 2003, p.18, ratifica tal pensamento, abordando que a comunidade investigativa possui também uma dimensão moral e política [...] não basta que os educandos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sua capacidade de pensar coerentemente, logicamente. Mais que isso, é preciso que aprendam e prefiram empregá-las adequadamente, isto é, em conformidade com os padrões socialmente aceitáveis. E como a comunidade de investigação realiza essa função política e moral? Criando o ambiente e as condições necessárias para que as crianças internalizem os valores considerados adequados a formação de seu caráter, de sua personalidade e de sua consciência cívica.

Ao experimentar o exercício do pensar na comunidade de investigação, a opinião do outro desperta no aluno uma necessidade de se posicionar e rever suas próprias ideias, verificando-as quanto a sua autenticidade e significado para sustentar sua argumentação.

Sílvio Gallo no livro *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2012), nos apresenta quatro passos didáticos para o ensino de filosofia. Gallo admite que a filosofia não pode ser ensinada com um método rígido, mas os quatro passos propostos podem ser de grande valor para professores iniciantes que ainda não possuem métodos criados por si, desenvolvidos pela própria experiência de lecionar. Os quatro passos consistem em: *sensibilizar, problematizar, investigar e conceitualizar*. (Em outro capítulo, discorreremos de maneira substancial a respeito desses passos).

A proposta de Sílvio Gallo vê a filosofia como uma atividade criativa, na qual a construção de conceitos é central. Assim, a aula se torna um espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Para Sílvio Gallo a aula de filosofia deve ser uma *oficina de conceitos*, na qual os alunos são incentivados a criar e manipular conceitos. Falar em oficina de conceitos é falar em experimentação, que remete ao novo, à criação:

“[...] como uma oficina de conceitos, um local onde os conceitos historicamente criados são experimentados, testados, desmontados, remontados, sempre frente aos nossos problemas vividos. E também um local onde se arrisque a criação de novos conceitos, por mais circunscritos e limitados que eles possam ser.” (Gallo, 2003, p. 4)

Deleuze e Guattari, corroboram com a ideia de Gallo quando mencionam:

“pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 143).

Por isso, numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado. Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios.

Apoiando-se em Savater, Gallo menciona, ainda, o ensino do processo de filosofar por meio dos grandes temas da filosofia (a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a paz, a justiça, o bem...) como um caminho seguro. Ao problematizar os grandes temas da filosofia em sala de aula, coligindo-os com os textos dos grandes filósofos e, se possível, com imagens filosóficas, poderemos, então, avançar em

direção a uma questão da qual adiante nos ocuparemos: *a construção de conceitos* (GALLO, 2012, p. 42).

Corroborando a afirmação dos autores supracitados, são oferecidos os pressupostos da moral e da ética, como duas das áreas que compõem o conteúdo curricular da filosofia, quanto ao cuidado no que diz respeito às relações humanas e no entendimento de que esta matéria contribui para capacitar o aluno para o debate, o questionamento e a não aceitar o conformismo das coisas apresentadas. É nessa perspectiva que a Filosofia vem cooperar para a preparação da cidadania ajudando a formar pessoas críticas e reflexivas.

Portanto, de acordo com essa perspectiva, a transformação da sala de aula tradicional em uma sala de aula que apresente questões pertinentes à faixa etária e realidade dos alunos, na qual usaremos a dialógica, parece ser uma alternativa interessante na construção de pessoas mais reflexivas, conscientes, tolerantes, democráticas e, quiçá éticas.

Mas qual seria o conceito de **ética**?

Vários filósofos conceituaram **ética**. Vamos citar e fazer uma comparação entre o pensamento sobre o conceito de ética de 3 grandes filósofos da antiguidade: Sócrates, Platão e Aristóteles. (PLATÃO 2002 p.345d-358d; PLATÃO 2007, p.164-186; ARISTÓTELES 2009, Livro II p.41-52, Livro VII p.149-165)

Faremos uma comparação entre esses 3 filósofos clássicos para completar a linha do tempo do pensamento ético grego sobre tal conceito. Identificar-se-á como a ideia de "virtude" evoluiu de mestre para discípulo. Embora compartilhem a busca pela felicidade (*eudaimonia*), os métodos e focos mudaram significativamente:

Comparativo: Sócrates vs. Platão vs. Aristóteles

Característica	Sócrates (O Ponto de Partida)	Platão (O Idealista)	Aristóteles (O Pragmático)
Definição de Ética	É o cuidado com a alma e o autoexame constante.	É a harmonia da alma sob o comando da Razão.	É a prática da virtude para atingir o equilíbrio.
O papel do	O mal é	O mal é o domínio	O mal é

Mal	pura ignorância . Ninguém erra querendo.	das paixões e a falta de educação.	o excesso ou a falta (o vício).
Como se aprende?	Pelo diálogo (<i>maieutica</i>) e pelo "conhece-te a ti mesmo".	Pela elevação intelectual e contemplação do Mundo das Ideias.	Pelo hábito e pela repetição de boas ações no dia a dia.
Conceito Chave	Intellectualismo: Saber = Agir bem.	Justiça: O equilíbrio entre as partes da alma.	Justa Medida: O caminho do meio entre dois extremos.

1. Sócrates: A Ética do Diálogo

Para Sócrates, a ética é interior. Ele acreditava que se o indivíduo realmente entender o que é a justiça, agir-se-á de forma justa. Sua ética é baseada na *consciência individual*.

- Foco: O questionamento e a busca pela verdade interna.

2. Platão: A Ética do Ideal

Platão pega a ideia de Sócrates e a torna mais complexa. Para ele, a ética não é apenas individual, mas *política*. O indivíduo ético é aquele que olha para o "Mundo das Ideias" e tenta replicar essa perfeição na Terra.

- Foco: A Razão dominando os instintos e a busca pelo Bem Supremo.

3. Aristóteles: A Ética da Prática

Aristóteles "traz a ética para o chão". Ele argumenta que não adianta saber o que é o Bem de forma abstrata se o sujeito não souber como agir na vida real. A virtude não é um dom ou apenas um conhecimento, mas uma *habilidade* que se treina.

- Foco: A prudência e o equilíbrio (ex.: ser corajoso é o meio-termo entre ser covarde e ser temerário).

Diferença fundamental entre os 3 filósofos: Enquanto Sócrates e Platão acreditam que saber o que é certo é o suficiente para *fazer* o que é certo, Aristóteles alerta que o ser humano pode saber o que é certo e, ainda assim, agir errado por falta de hábito ou autocontrole (*akrasia*).

Contudo, não podemos falar de **ética** sem a **lógica**.

O que seria a **lógica**, então?

Aristóteles é considerado o “pai” da **lógica**. Segundo Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), **lógica** é o estudo formal do raciocínio correto, concebido como um instrumento (*Órganon*) para a ciência e a filosofia. Foca na estruturação de argumentos válidos — especialmente o *silogismo* (dedução) — baseando-se em premissas e na forma, não apenas no conteúdo. Originada do grego *logos* (razão, discurso), ela analisa a estrutura das proposições para garantir que as premissas sustentem a conclusão. É uma ferramenta essencial para o pensamento claro, coerente e para evitar falácias (ZANONI & BITENCOURT, 2016).

Na lógica filosófica (especificamente na lógica clássica ou aristotélica), existem *três princípios fundamentais* que servem como base para o pensamento racional e a construção de argumentos válidos:

✓ Princípio da Identidade

Definição: Tudo o que é, é. Um ser (ou proposição) é sempre idêntico a si mesmo.

Exemplo: “**A**” é “**A**”. Uma rosa é uma rosa. Se uma proposição é verdadeira, ela é verdadeira.

✓ Princípio da Não Contradição

Definição: Uma proposição não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Uma coisa não pode ser e não ser simultaneamente.

Exemplo: É impossível que "a porta esteja aberta" e "a porta não esteja aberta" sejam verdadeiras ao mesmo tempo.

✓ Princípio do Terceiro Excluído (ou Tertium Non Datur)

Definição: Uma proposição é verdadeira ou é falsa, não havendo uma terceira possibilidade ou um meio-termo.

Exemplo: A frase "o gato está no telhado" é ou verdadeira, ou falsa. Não há "mais ou menos" verdadeira.

Em suma, a lógica serve como uma ferramenta para organizar pensamentos e validar argumentos, garantindo que o raciocínio seja coerente e consistente.

A relação filosófica entre lógica e ética reside na busca conjunta pela *racionalidade e integridade no pensamento e na ação*. Enquanto a lógica define as regras do pensamento correto (argumentação, consistência), a ética utiliza essa estrutura para investigar princípios morais, garantindo que o "agir" seja fundamentado, coerente e justo. A lógica é a "ética da argumentação", inseparável da moral.

Ademais, a abordagem de Sócrates à filosofia, particularmente seu método de

diálogo e investigação, promove o pensamento crítico e a busca pela verdade. O que corrobora o método proposto por Sílvio Gallo. Este método é fundamental para abordar dilemas éticos contemporâneos e fomentar um discurso inclusivo. Sua crença na ligação intrínseca entre conhecimento, sabedoria e integridade moral nos orienta a tomar decisões éticas e a viver virtuosamente, o que beneficia tanto o indivíduo quanto a comunidade em geral.

Os preceitos de Sócrates sobre *ética* e *moral* são extremamente significativos hoje, propondo um roteiro para o crescimento pessoal e a melhoria da sociedade. Seu destaque na autorreflexão e na análise crítica das crenças de cada um, incita os indivíduos a buscar sabedoria e virtude, levando a uma vida mais significativa. Ao questionar suposições e promover um diálogo aberto, podemos melhorar continuamente a nós mesmos e contribuir para uma sociedade mais reflexiva e principiada.

Sendo assim, a introdução da filosofia no currículo escolar, desde o Ensino Fundamental, permitirá que o estudante adquira o pensamento multidimensional e desenvolva as habilidades necessárias ao “bem pensar”. Isso nos leva a crer que a filosofia deve buscar seu espaço próprio no currículo escolar em todos os níveis. Infelizmente, esta disciplina quase sempre é ministrada apenas nos últimos anos do Ensino Médio e seu objetivo principal, na maioria das vezes, é ensinar história da filosofia e não ensinar a filosofar.

No que tange à didática do ensino de Filosofia, existe uma dicotomia entre os pensadores/educadores, que interpelam se, ensina-se a História da Filosofia ou se ensina o filosofar. Ensinar a História da Filosofia significa ler e interpretar as obras de filósofos clássicos, tal como Sócrates, Platão e Aristóteles. Nesse sentido, caberia aos professores indicar os textos e explicar os temas propostos pelos autores e suas obras. Aos alunos, caberia a dificuldade de interpretar e compreender os textos, assimilando a teoria elaborada pelo autor. Assim sendo, o professor precisa conhecer e compreender a História da Filosofia, conhecer suas obras e reflexões, que os autores propõem, a partir delas.

Entretanto, o uso da literatura tradicional possui alguns empecilhos, os alunos têm dificuldade em compreender os textos, e de organizar seus argumentos. Além disso, os jovens, de modo geral, se dispersam facilmente e não conseguem manter sua concentração em um texto específico por horas visto que o mundo se tornou objetivo, rápido e prático, e essas não são características aplicáveis à filosofia.

Segundo Moura:

“Hoje o que se vê na escola é o desinteresse pela filosofia, pela reflexão e pelo pensamento. Os estudantes sentem dificuldades para escrever ou expor seus pensamentos. Não desenvolveram a arte da argumentação. Essas são algumas dificuldades que o professor de filosofia encontra nas salas de aula. Estudantes desinteressados pelo saber filosófico.” (MOURA, 2016,p. 136)

Moura (2016) aponta o desinteresse generalizado dos estudantes pela filosofia e a dificuldade na articulação de pensamentos críticos e argumentativos. O autor destaca o desafio de ensinar reflexão em uma cultura pragmática, onde os alunos preferem respostas prontas à produção escrita ou oral, complicando o trabalho do professor.

A Filosofia, contudo, não pode ser reduzida somente aos seus conteúdos, ao mero teorizar. Segundo o filósofo Immanuel Kant (1724 -1804) a Filosofia não deve simplesmente fazer história, mas efetivamente filosofar. Esse verbo indica tanto uma atividade quanto um produto (PORTA apud FALABRETTI e OLIVEIRA, 2010, p. 14). Desse modo, não se deve ensinar só a História da Filosofia, mas também promover o filosofar, que, de modo prático, designa desencadear o processo de reflexão e questionamento. Como Kant citou:

Não se pode aprender Filosofia alguma. [...] Só se pode aprender a filosofar, isto é, exercitar o talento da razão na observância de seus princípios universais. (KANT, 1992, p.40)

Para Falabretti e Oliveira (2010) o ensino de Filosofia é parte do próprio filosofar e não um adendo ou acréscimo. Ao ler, escrever e pensar a filosofia, busca-se a amizade com a sabedoria e investigam-se problemas universais.

Nesse sentido, é bom lembrar que, ensinar Filosofia não pode estar desvinculado do próprio exercício do filosofar, mas os alunos precisam ser ativos nesse processo. As aulas precisam ser uma troca de olhares mais atentos e minuciosos aos paradigmas, não apenas com o intuito de um descarte ou sobreposição de ideia postulada, mas também para dimensionar como essas ideias podem participar do presente e/ou pertencerem ao futuro enquanto relação com o mundo (ARAÚJO, DEUS, TEIXEIRA, AGUIAR, BIANCHINI, 2018).

À vista disso, podemos perceber o quanto o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), associadas à problematização, poderá colaborar com o desenvolvimento de metodologias ativas, para tornar o ensino da Filosofia mais interativo e efetivo na educação básica, auxiliando o ensino da Filosofia e promovendo o filosofar, de maneira simultânea.

Se considerarmos o ensino de filosofia como um pensar criativo, o professor deve estar imerso no movimento conceitual, e que possibilite o rompimento das

estruturas vigentes, isto é, romper o senso comum, o mundo da representação. Levantando problemas filosóficos de maneira interdisciplinar (como propõe a neurociência) e suas soluções conceituais. É nessa possibilidade, talvez remota, que mora o limiar do processo criativo.

Assim, os conteúdos serão apresentados aos estudantes em uma linguagem mais simples, cabendo aos alunos selecionar para a discussão as questões que lhes parecem mais relevantes, de acordo com as suas expectativas e inquietações. O benefício da prática filosófica em sala de aula não é somente percebido pelo aluno, mas também pelo professor, pela escola e pelas famílias.

O aluno desenvolve mais a ética, a cidadania, o respeito ao outro, as regras etc., porque quando a filosofia é ensinada através da problematização, investigação e diálogo, os estudantes tornam-se mais críticos, criativos e sensíveis ao contexto em que vivem, enriquecendo as práticas educativas.

A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática educativa para pensá-lo reflexivo, possibilitando ao professor desprender-se de certas ações conteudistas e repensar novas e melhores formas de realizar sua prática pedagógica proporcionando meios para uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com o que está a sua volta, não como mero espectador, mas como atuante e participante na sociedade. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar crítico da realidade em que vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados².

Portanto, dentro dessa perspectiva, para realizarmos essa pesquisa, seguiremos as premissas dadas pela Base Nacional Comum Curricular: “A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade [...]” Porém tal abordagem será apreciada no 6º ano do ensino fundamental, no qual se concentrará a pesquisa.

1.2. ASPECTOS LEGAIS DA FILOSOFIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Uma visão relevante para nossa proposta é o contexto histórico e o esboço que cercam a inserção da Filosofia enquanto conteúdo disciplinar coerente.

Com isso, podemos avaliar que a referida disciplina sofreu ao longo dos tempos diversas idas e vindas no cenário educacional fato que reflete na fragilidade existente,

² Filosofia para crianças. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos>. Acesso: 14 jul. 2025.

principalmente quanto à pertinência e reconhecimento quanto aos aspectos do ensino e aprendizagem, de seus conteúdos. Tal fato concorre para que não ocorra a construção de uma cultura filosófica no Ensino Básico, o que contribui, por seu turno, para que o aluno não seja introduzido ao conhecimento científico (HORN, 2000).

Sendo assim, deduzimos que é pertinente discutir a importância do ensino de Filosofia no Ensino Básico sendo ele abordado no Ensino Fundamental II, de modo que se torne interessante e significativo à realidade do aluno.

Sob esse enfoque, além das estratégias da problematização aplicada através de projetos de trabalho, a apropriação dos recursos tecnológicos existentes no século XXI é que podem proporcionar processos dinâmicos na sala de aula, da escola contemporânea.

A aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, de 7 de julho de 2006 (BRASIL, 2006, p. 2), que instituiu o ensino de filosofia e sociologia no ensino médio como algo obrigatório, representou uma grande conquista desses setores.

Também temos a Lei nº 11.904/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências, segundo a qual se tornou obrigatória a oferta de disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 2011-2020).

Alicerçada a inclusão da filosofia no ensino médio, embora ainda se analisem alguns processos em aberto – como às pendências ligadas à prática docente e aos conteúdos formativos –, percebe-se nos últimos anos, movimentos crescentes de educadores lutando para a inserção da filosofia também no ensino fundamental. Essa luta decorre por se entender que a filosofia pode beneficiar a formação dos educandos pertinentes a essa fase escolar.

Neste quadro, torna-se primordial ter uma visão mais abrangente à base filosófica a qual será disponibilizada ao aluno do ensino fundamental, para que este transporte para sua formação acadêmica suas experiências significativas com o intuito de construir, analisar, avaliar e formar sua opinião de forma substancial e com sua realidade.

Os grupos que apoiam a inserção da filosofia no Ensino Fundamental têm logrado êxitos em seus projetos. Com isso, em muitos Estados da União, já temos a aprovação de legislações locais que possibilitaram a inserção da filosofia no currículo do ensino fundamental, “embora haja poucos casos em escolas públicas como nos Estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, dentre outros”

(SANTOS, 2025).

Evidencia-se que, mesmo com a ausência ou não da aprovação de uma lei nacional específica sobre o tema da inclusão da filosofia no ensino fundamental, nota-se sua atuação nessa fase da educação, mesmo que de maneira cautelosa, reservada, a partir de alguns projetos e/ou iniciativas de uma variedade de instituições escolares, professores e discentes em processos de formação tanto em escolas públicas quanto particulares (JULIA, 2002; HORN; MENDES, 2011; SANTOS, 2025).

O Estado de Goiás adotou o ensino da Filosofia no Ensino Médio, após a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

A partir de 2021, a operacionalização dos conteúdos de Filosofia é gerida pelas Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DC-GO Ampliado - 2021); que ofereceu orientações com vistas ao planejamento curricular das escolas do Ensino Médio, fortalecendo a organização da prática pedagógica.

É relevante ressaltar que, no Estado de Goiás, os municípios não têm uma Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Porém, no município de Aparecida de Goiânia é sabido que alguns professores abordam a Filosofia como disciplina em Projetos de Trabalhos, mesmo sabendo que ainda não há lei específica para tal.

A nova Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024, trouxe mudanças significativas para essa etapa da Educação no Brasil. Aprovada em 31 de julho de 2024, a lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e revoga, parcialmente, a Lei nº 13.415/2017, que estruturou a Reforma do Ensino Médio.

O objetivo do Estado de Goiás é ajustar o currículo e redistribuir a carga horária destinada à formação dos estudantes, tornando o Ensino Médio mais abrangente e alinhado às necessidades contemporâneas. A implementação da nova legislação será realizada de forma gradativa, a partir de 2025.

O cenário atual nos possibilita inúmeras reflexões, pois, se por um lado a Filosofia não é excluída da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no Ensino Médio, por outro, ela também não é obrigatória no Ensino Fundamental, portanto será aplicada em Ciências Humanas. Porém, esse formato de gestão deixa margem para muitas ambiguidades no imaginário coletivo no que tange a sua pertinência.

No caso do Ensino Fundamental, nosso foco no presente trabalho é abordar sobre a importância em se trabalhar com os alunos, focando a investigação nos 6º

anos, já que estes se encontram em transição entre os anos iniciais e finais. Nesse período, segundo a BNCC, existe a necessidade de desenvolver dentro das instituições de ensino, os conhecimentos, as atividades e os valores essenciais para o século XXI, favorecendo a escola, compreendendo e dialogando com as formas particulares de expressões dos alunos (BRASIL, 2018).

Dentro desse panorama que é propício refletir maneiras de se ministrar o conteúdo de Filosofia no Ensino Fundamental II, para que o aluno possa aumentar suas competências e habilidades que torne seu aprendizado significativo.

O ensino de Filosofia não se constitui tão somente na noção de transmissão de saberes, mas, na reflexão acerca desses saberes, e, nesse contexto, encontra-se a relevância em relação à interação entre disciplinas, que permite um diálogo entre campos do saber (interdisciplinaridade), no ensino de filosofia. Pois é congruente ao momento histórico que estamos vivendo em que o acesso ao uso de tecnologias digitais na educação, que podem contribuir para minimizar os entraves pedagógicos da sala de aula (GONDAR; DODEBEI, 2005).

Em vista disso, a neurociência e tecnologia na educação vêm cooperar de forma somativa, possibilitando a cidadania digital, a interatividade e, principalmente deve-se pontuar, exercitando boas práticas online. Sendo assim, o professor é o mediador que auxilia o aluno a desenvolver competências e a compreensão desse conhecimento tecnológico e sua adequada utilização.

Observamos aqui que, embora a presença da Filosofia no Ensino Médio esteja atualmente (e, mais uma vez) nos debates a respeito de sua permanência como disciplina obrigatória, queremos desenvolver uma reflexão acerca dos resultados que podemos alcançar com o ensino de filosofia para crianças e adolescentes no Ensino Fundamental II ³, responsável, e o cultivo pelo diálogo como referência para solução de conflitos; e capazes de questionar o que é dado na sociedade com problematizações que possibilitem o uso do pensamento lógico, promovendo a análise crítica.

Entendemos que a inclusão da Filosofia nas séries do Ensino Fundamental pode colaborar para o alcance dos objetivos destacados, uma vez que se caracteriza pelo caráter questionador que leva à revisão de conceitos, à reflexão e à

³ Segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (conversão da Medida Provisória nº 746/2016), a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio foi substituída pela inclusão obrigatória de estudos e práticas de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, retoma-se a necessidade de afirmação do valor formativo da Filosofia como disciplina escolar.

argumentação. Por consequência, entendemos que o ensino de Filosofia pode contribuir no processo de aprendizagem das outras disciplinas propostas pelo currículo.

Em função dessa percepção, germina a intenção em trabalhar com projetos de forma interdisciplinar, favorecendo a pesquisa, o uso de ferramentas tecnológicas, que venham dinamizar o processo ensino aprendizagem.

Assim o nosso objeto de pesquisa trata da: “A Importância do Ensino de Filosofia e a Ética na Educação: contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico filosófico no ensino fundamental II”. Teremos como Produto, um trabalho materializado em tecnologia da informática, na Escola Municipal Caraíbas, para os 6º anos da Educação Básica.

Neste contexto, trabalharemos com o aluno, usando tecnologias: a leitura, a interpretação, a problematização, a pesquisa de conteúdo, jogos, com objetivo de favorecer o acesso a informações; enfatizando a atribuição de créditos aos textos, estabelecendo um momento para problematizar os textos/jogos e discutir com o aluno a autoria de produções (quando utilização de textos) para que o autor da obra seja citado, evitando a apropriação de autoria indevida.

A neurociência e as tecnologias digitais oferecem novas e valiosas ferramentas para o estudo e a abordagem da filosofia, tanto para o ensino quanto para a pesquisa. A intercalação (aulas interdisciplinares) da neurociência e a gamificação, a realidade virtual, as plataformas online e o acesso facilitado a textos e dados permitem um engajamento maior dos alunos e novas formas de investigação filosófica. No entanto, é crucial manter o caráter crítico e reflexivo da filosofia ao integrar essas ferramentas, evitando a mera reprodução de informações e promovendo uma análise profunda dos temas.

Entendemos, nesse sentido, que os usos em sala de aula, de ferramentas tecnológicas, possam ajudar a desenvolver os potenciais de aprendizado na disciplina de Filosofia no ensino fundamental.

CAPÍTULO 2

INTERFACE ENTRE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS

Devemos analisar o significado da filosofia na sua profunda essência, as implicações e o impacto social dela no atual no contexto sociopolítico e cultural, a qual trata-se e opera no exercício pedagógico docente para mudanças não somente na escola, como em todo meio de vivência, sobretudo, questões abrangentes a educação infantojuvenil.

O exercício filosófico desde seu princípio, priorizou busca de soluções fundamentadas em indagações feitas às pessoas. Compreender que as respostas encontradas devem ser tratadas como prováveis e não como certezas, contribui para percepção do espaço social em que estamos inseridos/as.

Portanto, o conhecimento filosófico direciona-se ao levantamento de problematizações referentes não somente à vida humana, como também de mundo e tomada de decisões.

Proporcionar situações de investigações filosóficas para a prática pedagógica reforça interesses pelas atividades escolares, impulsiona o potencial do pensamento, da atuação cidadã em conformidade à cultura individual que cada um encontra-se, impulsionando e contribuindo com o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O incentivo ao diálogo, a superação das dificuldades para assimilação do conhecimento científico sistematizado, auxílio docente ao aprimoramento do pensamento crítico, questionamentos e indagações, envolve a proposta filosófica de ensino a qual se refere a proposta o exercício da compreensão e consciência pelo instrumento da filosofia.

A educação na infância recupera e constrói uma nova história para a didática pedagógica nacional, partindo do pressuposto antropológico onde a visão da criança modificou-se de adulto em miniatura, da repressão e trabalho infantil para o ser verdadeiro, visível, competente, protagonista da sua própria identidade história e, identidade.

As interações cotidianas, junto às mediações da criança com adultos, sobrevivem em espontaneidade na linguagem oral/gestual infantil, aprender a pensar e, compreender o mundo das ideias torna-se o principal desafio da educação. A liberdade na elaboração das certezas próprias dos conhecimentos, regras éticas,

morais, enfatizam a noção de que o pensamento não é isolado, estagnado, imutável.

Portanto, afirma-se que o filosofar é um dos mais importantes conhecimentos humanos, da união entre os saberes teóricos e práticos.

2.1. FILOSOFIA PARA PENSAR MELHOR: CRIANÇAS

A escola deve ser pensada como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade etc. Ela é o segundo grupo da escala social da vida das crianças/adolescentes, das quais, hoje, grande parte, ingressa nessas instituições aos quatro meses de idade.

De acordo com De Paula e Mendonça (2007 apud PELAES, p.3, 2009), para o professor é de fundamental importância a compreensão do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Esse conhecimento capacita o educador, tornando-o apto a entender as características psíquicas, biológicas e comportamentais da criança em uma fase específica do seu crescimento, possibilitando o reconhecimento de possíveis deficiências no processo de desenvolvimento da aprendizagem, bem como as devidas intervenções a serem realizadas.

Essa é a contribuição de Jean Piaget, o qual procurou entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo e investigou o processo de construção do conhecimento, com base na evolução do pensamento até a adolescência.

A partir deste conhecimento, ele revolucionou a maneira de pensar com relação às crianças. Até então, a teoria pedagógica tradicional afirmava que as crianças eram “caixas vazias” esperando que os adultos depositassem conhecimento.

Na Teoria de Jean Piaget acredita-se que as crianças passam a construir seu mundo de acordo com o que lhes é oferecido, criando e testando suas teorias. Nesse percurso é possível, então, afirmar que Jean Piaget ofereceu uma teoria interacionista em contraposição à teoria comportamentalista que existia na época (GOMES; GHEDIN, p. 223, 2012).

2.1.1- Jean Piaget: ciência, cognição e/ou reflexão?

Jean William Fritz Piaget, foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Nascido em 09 de agosto de 1896, Piaget

dedicou sua vida a entender como as crianças pensam e aprendem. Ele desenvolveu a *Teoria dos Estágios do Desenvolvimento Cognitivo*.

Piaget preocupou-se em saber como nasce a inteligência da criança, afirmando que a inteligência é algo que se modifica, ou seja, gradativamente a criança vai utilizando sua inteligência, mesmo que seja sensório-motor, para adaptar-se ao meio e chegar então num momento em que passa da inteligência prática para uma inteligência propriamente dita quando já consegue elaborar hipóteses e resolver situações problemas sem a necessária presença de objetos concretos.

Para Piaget, 1986, o conhecimento não é algo acabado e estável, mas está em constante transformação pelo sujeito por meio da sua ação constrói conhecimentos indispensáveis na sua adaptação ao meio. Diante disso, o professor que faz uso das ideias desse autor pode compreender como seu estudante assimila e acomoda informações e consegue transformá-las em conhecimentos. O professor que entende e abraça essa teoria permite ao estudante a oportunidade de ser sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Na teoria piagetiana, há dois termos que não podem deixar de ser mencionados e explicados: *assimilação* e *acomodação*. Segundo Piaget (2007), *toda atividade do sujeito envolve esses dois movimentos*. Diante disso, Piaget, denominou a assimilação e a acomodação de funções invariantes, visto que, são funções que não mudam por causa do desenvolvimento (LEFRANÇOIS, 2008). É importante falar dessas funções porque é por meio delas que se chega a equilíbrio da atividade mental. Iniciemos, portanto, a explanação a cerca do termo equilíbrio na visão de Piaget, conceito extremamente importante em sua teoria.

Piaget (2011), ressalta que, o importante não é a explicação de equilíbrio, mas sim o processo de equilíbrio, sendo o equilíbrio o resultado desse processo. E esse processo de equilíbrio envolve, a assimilação e acomodação. Piaget (2007), ainda diz que o equilíbrio é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental; nesse sentido, explicá-lo é indispensável para os esclarecimentos biológicos e psicológicos.

O sujeito por suas necessidades biológicas procura adaptar-se ao meio na busca de sobrevivência e para isso procura modificar esse meio pela ação, e ao mesmo tempo modifica-se à medida que interage com o ambiente. É nesse sentido que o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas a fim de garantir sua adaptação. Nesta perspectiva, Piaget (2011), esclarece:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p.89).

Entende-se então, que todo ser humano nasce com a capacidade de adaptar-se ao meio e de assimilar e acomodar os objetos externos em sua estrutura cognitiva na busca de um equilíbrio o que permite seu desenvolvimento a partir da evolução de sua inteligência. Desse modo, a criança ao se deparar com uma nova situação, procura inseri-la a conhecimentos anteriores (assimilação), mas muitas vezes nessa assimilação, é necessário certas modificações (acomodação) para uma verdadeira compreensão da situação encontrada.

Nesse sentido, Piaget (2011), enfatiza que todo comportamento procura sustentar um equilíbrio entre os fatores internos e externos, ou mais em geral, entre a assimilação e acomodação. Isto significa dizer que, o sujeito em contato com meio busca constantemente organizar e adaptar-se às situações e objetos que fazem parte desse meio. Becker (2010), ao estudar a teoria piagetiana explica que:

Assim como a acomodação, atividade centrífuga dos esquemas progressivamente se diferencia, a assimilação coordena e unifica a atividade do sujeito. Dessa progressiva complementariedade, Piaget conclui que a experiência, longe de emancipar-se da atividade intelectual, só progride na medida em que é organizada e animada pela própria inteligência (BECKER, 2010, p.31).

O equilíbrio entre *assimilação* e *acomodação* é essencial para o desenvolvimento cognitivo, e desequilíbrios podem ocorrer quando a criança se depara com informações que desafiam suas estruturas existentes.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget descreve como as crianças constroem ativamente seu conhecimento através de estágios distintos, cada um caracterizado por diferentes formas de pensar e entender o mundo. Piaget identificou quatro estágios principais: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal, cada um com suas próprias características e desafios. Os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget:

A. Estágio Sensório-Motor (0-2 anos):

Neste estágio, a criança explora o mundo através dos sentidos e ações, desenvolvendo a compreensão da permanência do objeto (que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis).

B. Estágio Pré-Operacional (3-7 anos):

A criança começa a usar símbolos e linguagem, mas seu pensamento ainda é egocêntrico (dificuldade em ver perspectivas diferentes da sua) e intuitivo (baseado na intuição em vez da lógica).

C. Estágio Operatório Concreto (8-11 anos):

A criança desenvolve a capacidade de raciocínio lógico sobre objetos concretos, como entender a conservação (que a quantidade permanece a mesma mesmo se a aparência mudar) e a reversibilidade (que as ações podem ser desfeitas).

D. Estágio Operatório Formal (11 anos em diante):

A criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, formular hipóteses e raciocinar sobre possibilidades, além de lidar com situações hipotéticas e complexas.

A teoria de Piaget teve um impacto significativo na educação, enfatizando a importância de criar um ambiente de aprendizagem que promova a exploração ativa e a descoberta por parte das crianças. Ele também destacou a importância de considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança ao planejar atividades e experiências de aprendizagem.

O desenvolvimento cognitivo refere-se ao desenvolvimento das habilidades mentais e intelectuais de um indivíduo, incluindo raciocínio, resolução de problemas, memória e aprendizagem. Este processo acompanha o desenvolvimento do cérebro (maturação cerebral) e envolve a capacidade de assimilar informações, relacioná-las com o conhecimento prévio e construir novas aprendizagens. Segundo o autor, um dos fatores que influenciam o desenvolvimento de um conjunto de estruturas cognitivas mais elaboradas:

O primeiro de todos, a maturação (...) uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência, o terceiro, a transmissão social em sentido amplo (transmissão por linguagem, educação etc.); e o quarto fator, que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal. Chamarei a este fator de *equilíbrio*, ou se preferirem, de *autorregulação* (PIAGET, 1995, p. 2)

Segundo estudos de GIEDD, Jay N., 2011, um neurocientista que fez pesquisas utilizando Ressonâncias Magnéticas e outros meios, analisou que o *desenvolvimento cognitivo* e a *maturação cerebral* são processos interligados que ocorrem simultaneamente ao longo da vida, especialmente na infância e adolescência. A maturação cerebral refere-se ao desenvolvimento físico e estrutural do cérebro, enquanto o desenvolvimento cognitivo diz respeito ao desenvolvimento das habilidades mentais e intelectuais, como raciocínio, memória e linguagem. Então,

segundo o autor:

❖ **Maturação Cerebral**

- Mudanças Estruturais:

A maturação cerebral envolve mudanças na morfologia (forma e tamanho) e composição do cérebro, como aumento do volume e peso, desenvolvimento de sulcos e diminuição do volume dos espaços subaracnoídeos.

- Mielinização:

Um aspecto importante da maturação cerebral é a mielinização, que é o processo de revestimento dos neurônios com mielina, uma substância que acelera a transmissão de impulsos nervosos e melhora a eficiência da comunicação cerebral.

- Plasticidade Cerebral:

O cérebro possui plasticidade, ou seja, a capacidade de se adaptar e mudar em resposta a experiências e aprendizado. Essa plasticidade é fundamental durante a maturação cerebral.

- Períodos Sensíveis:

A maturação cerebral não ocorre de forma uniforme, e existem períodos sensíveis em que determinadas áreas do cérebro são mais suscetíveis a *influências ambientais* e *experiências de aprendizagem*.

❖ **Desenvolvimento Cognitivo**

- Habilidades Mentais:

O desenvolvimento cognitivo engloba habilidades como raciocínio, resolução de problemas, memória, atenção, linguagem e tomada de decisões.

- Interação com a Maturação:

O desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela maturação cerebral, mas também é influenciado por fatores como *experiências*, *interações sociais* e *estímulos ambientais*.

- Funções Executivas:

Funções executivas, como planejamento, organização e controle inibitório, são habilidades cognitivas que se desenvolvem mais intensamente na adolescência e início da idade adulta, com o amadurecimento do córtex pré-frontal.

❖ **Relação entre Maturação Cerebral e Desenvolvimento Cognitivo**

- Base Biológica:

A maturação cerebral fornece a base biológica para o desenvolvimento cognitivo, criando a estrutura e as conexões neurais necessárias para o processamento de informações e o aprendizado.

- **Interação Dinâmica:**

A interação entre maturação cerebral e desenvolvimento cognitivo é dinâmica e bidirecional. A maturação cerebral fornece as bases para o desenvolvimento cognitivo, e o aprendizado e as experiências estimulam a maturação cerebral.

- **Influência Mútua:**

O desenvolvimento cognitivo também pode influenciar a maturação cerebral. Por exemplo, experiências de aprendizagem podem levar a mudanças estruturais no cérebro, como o aumento da densidade de conexões neurais.

- ❖ **Considerações:**

- **Fatores Ambientais:**

Experiências positivas, como interações sociais, estímulos sensoriais e ambiente enriquecedor, podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e a maturação cerebral.

- **Estilo de Vida:**

Estilo de vida saudável, incluindo alimentação adequada, sono regular e atividades físicas, pode ter um impacto positivo no desenvolvimento cerebral e cognitivo.

Concluindo, a *maturação cerebral* e o *desenvolvimento cognitivo* são processos complementares e interconectados, que moldam a capacidade do indivíduo de aprender, raciocinar e se adaptar ao longo da vida.

Segundo os neurocientistas WINSTANLEY, Catharine A & FLORESCO, Stan B, 2016, que também fizeram pesquisas utilizando Ressonâncias Magnéticas e demais meios, observaram que, entre os 11 e os 12 anos, a substância cinzenta no cérebro passa por um processo de "poda" e reorganização, onde há uma diminuição do volume em certas áreas, como o córtex pré-frontal (que é uma região do cérebro crucial para várias funções cognitivas superiores: funções executivas como raciocínio, planejamento, linguagem, tomada de decisões, controle dos impulsos e memória de trabalho), e um aumento da densidade em outras. Essa poda sináptica é um processo natural de eliminação de conexões neuronais menos utilizadas, tornando o cérebro mais eficiente e adaptado às experiências do indivíduo.

Os neurocientistas MILLER, Earl K & COHEN, Jonathan D, 2021, também

pesquisaram a respeito e relataram que, a diminuição do volume da substância cinzenta não significa uma perda de capacidade cerebral. Pelo contrário, é um processo de poda, onde as conexões neurais menos utilizadas são eliminadas, e as mais usadas são reforçadas. Embora o volume diminua, a densidade da substância cinzenta aumenta, o que significa que os neurônios ficam mais compactados e as conexões entre eles se tornam mais eficientes.

Esse processo é fundamental para o desenvolvimento do cérebro, permitindo que ele se adapte melhor às experiências e desafios da vida. As conexões que são usadas com frequência são fortalecidas, enquanto as que não são usadas são eliminadas, otimizando o funcionamento cerebral. O ambiente em que a criança, *nesta idade (entre 11 e 12 anos)* está inserida desempenha um papel importante nesse processo. *Estimulação cognitiva, experiências e aprendizado* podem influenciar quais conexões serão mantidas e fortalecidas (MILLER, Earl K & COHEN, Jonathan D, 2001).

É importante observar que tais estudos neurocientíficos corroboram a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Sua teoria enfatiza estágios de desenvolvimento e a construção do conhecimento através da experiência. E a maturação cerebral e o desenvolvimento cognitivo são processos complementares e *interligados* que moldam a capacidade de aprendizado, raciocínio e adaptação ao longo da vida.

A teoria de Jean Piaget como também as pesquisas dos neurocientistas poderiam justificar a introdução da Filosofia no Ensino Fundamental II, pois esses estudos demonstram que é nessa fase que coincide com o estágio das operações concretas e transita para as operações formais (cerca dos 11 anos em diante), este sendo marcado pelo desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de raciocinar sobre hipóteses. Nesse período os alunos começam a questionar mais o mundo ao seu redor, a formular suas próprias ideias e a lidar com conceitos mais complexos.

Sendo assim, a Filosofia pode estimular esse pensamento crítico e reflexivo, ajudando os estudantes a desenvolver habilidades como análise, argumentação e resolução de problemas. Além disso, ao discutir questões filosóficas, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, o que enriquece ainda mais seu raciocínio e compreensão do mundo. Isso pode ser muito benéfico para o desenvolvimento integral do estudante.

Com base na teoria de Piaget, a educação deve oferecer à criança a descoberta

e a construção do conhecimento através de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sempre respeitando sua maturação biológica. Ele dividiu o desenvolvimento da criança em etapas que devem ser respeitadas para um trabalho mais eficiente do ponto de vista pedagógico. Nesta teoria, o professor assume um papel de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais e faz a mediação da construção do conhecimento.

Essa perspectiva teórica não propõe um método de ensino, mas elabora uma teoria do conhecimento, cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos. Suas pesquisas têm várias interpretações que se concretizam em propostas didáticas diferentes. De acordo com Gomes e Ghedin (2012, p. 225), com a teoria de Piaget, a educação tomou um novo rumo, cujos objetivos pedagógicos devem estar centrados no aluno, a aprendizagem é entendida como um processo construído internamente e os conflitos são vistos como algo importante para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, é importante que o professor tome conhecimento, estude, reconheça as contribuições de Piaget na prática educativa (sendo ele um dos teóricos mais importantes dessa prática), pois há uma relação direta no seu fazer, enquanto professor, desde a educação infantil até o ensino fundamental II. O professor é responsável pelo desenvolvimento cognitivo do educando, que será melhorado quando os educadores tiverem consciência dos estágios de desenvolvimento do pensamento humano, do cognitivo.

2.2- NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Neurociência é o estudo científico do sistema nervoso — incluindo cérebro, medula espinhal e nervos periféricos — buscando entender sua estrutura, desenvolvimento, funcionamento e doenças. Ela investiga como mecanismos biológicos geram pensamentos, emoções, comportamentos e aprendizado, integrando áreas como biologia, psicologia e medicina. (KANDEL, 2014)

A origem da inteligência humana é ainda um grande mistério, mas o estudo do desenvolvimento infantil, da plasticidade neural e as abordagens computacionais do aprendizado, assim como a descoberta de poderosas ferramentas de escaneamento cerebral, as descobertas que estão transformando a genética e o crescente poder de medição que avalia cognição e emoção tornam possível uma aliança que pode favorecer o conhecimento sobre aprendizado e desenvolvimento humano (Meltzoff et al., 2009; Fischer et al., 2007).

É o cérebro que controla as nossas funções vitais (respirar, dormir, frequência cardíaca etc.) e nossas capacidades relacionadas ao raciocínio, à atenção e à memória. Ele é responsável por garantir que todas essas funções conscientes ou subconscientes sejam concretizadas.

Todo esse funcionamento cerebral é executado basicamente com a transmissão de informações entre neurônios mediante impulsos eletroquímicos. Sinapse é o ponto de junção entre os neurônios para que ocorra a transmissão do impulso neural por meio do sistema nervoso. As memórias obedecem às modificações da estrutura e da função das sinapses. A capacidade de aprender está diretamente conectada à quantidade de sinapses. (KANDEL, 2014)

Hoje, é sabido que, mesmo quando o cérebro termina de se desenvolver na juventude, ele mantém os processos de neurogênese (formação de novos neurônios no cérebro) por toda a vida, podendo criar novas conexões. Sabe-se que há, de fato, uma perda na quantidade de neurônios ao longo da vida; porém, esse fator não é tão significativo e tão volumoso como se pensava. O conhecimento científico atual permite comprovar que a plasticidade nervosa permanece por toda a existência humana; mantém-se, por conseguinte, a capacidade de aprendizagem em adultos e idosos. (CHAVES, 2023 p.66-75)

Em síntese, o cérebro tem a capacidade de mudar, moldar e adaptar, em nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana. Esse fenômeno é denominado de neuroplasticidade ou plasticidade neuronal.

Temos a capacidade de (re)organizar nossos neurônios e nossos circuitos neurais, por meio de vivências e de aprendizagens. Em virtude das interações com o ambiente interno e externo do corpo, a plasticidade permite, portanto, fazer e desfazer ligações entre os neurônios. As conexões sinápticas podem regenerar nossos neurônios. A interação com o ambiente é de suma importância porque ela induz a formação de novas conexões nervosas e, por consequência, propicia a aprendizagem. Diga-se de passagem, nossos comportamentos são em grande parte aprendidos, ao contrário de outros animais que já vêm programados de natureza. (CHAVES, 2023 p.66-75)

❖ **Memória humana**

Memória significa aquisição, retenção e evocação de informações. Note que há uma sequência: primeiro é preciso adquirir a informação. Após obtê-la, é preciso retê-la (nos neurônios). Ao fim, e por consequência, só é possível evocar (recordar, lembrar, recuperar) o que foi de fato gravado/apreendido. (LENT, 2010 p.22-34)

De acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001/2008), a memória tem como função específica, registrar e armazenar informações e recuperá-las quando necessário, funções que corroboram o conceito de memória explicitado anteriormente.

Segundo Lent, 2010, em seu livro *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*, relata que a memória de curta duração tem por função manter a cognição humana em pleno funcionamento enquanto a memória de longa duração ainda não está plenamente consolidada. Sem esta seria impossível, por exemplo, manter um diálogo com outra pessoa ou ler um livro, uma vez que a pessoa não lembraria o que disse ou leu nos últimos 10, 30, 50, 90 ou 200 minutos.

O conteúdo das memórias de curta e de longa duração, segundo o autor, é praticamente o mesmo. O que difere uma da outra - nesse aspecto - é a duração. É como se uma determinada informação adquirida ficasse num arquivo temporário (memória de curta duração) até ser transportada para um arquivo definitivo (memória de longa duração).

A memória de longa duração é aquela que perdura por muitas horas, muitos dias ou vários anos. Quando essas memórias duram anos, são cognominadas de memórias remotas (Izquierdo et al., 2013, p. 12).

De acordo com a Neurociência, os principais *reguladores da memória*, seja no processo de aquisição, na fase de retenção ou na etapa de evocação de informações, são as *emoções*, os *estados de ânimo* e o *nível de alerta/atenção*. Nesse sentido, Ivan Izquierdo, neurocientista que estudou por décadas a memória e foi considerado um dos principais pesquisadores referente ao assunto, advertia da seguinte forma sobre a importância desses reguladores:

“Um aluno estressado ou pouco alerta não forma corretamente memórias em uma sala de aula. Um aluno que é submetido a um nível alto de ansiedade depois de uma aula, pode esquecer aquilo que aprendeu. Um aluno estressado na hora da evocação (por exemplo, em uma prova) apresenta dificuldades para evocar (os famosos "brancos"). Já aquele que, pelo contrário, estiver bem alerta conseguirá recordar muito bem. Um aluno profundamente deprimido também recordará pouco e mal. Isso se deve à operação de vários sistemas moduladores, cuja natureza e cujo modo de ação são hoje [cientificamente] bem-conhecidos.” (Izquierdo, 2018, p. 69)

A Neurociência comprovou que as *emoções* positivas geram processos químicos benéficos no que se refere à memória. James L. McGaugh (2015, pp. 7-8), professor emérito e membro fundador do Centro de Neurobiologia da Aprendizagem e da Memória da Universidade da Califórnia, explica que as emoções têm uma

influência significativa na consolidação das memórias de longa duração. Os médicos Cosenza e Guerra (2011, p. 83), após estudarem diversas pesquisas correlatas ao assunto, informam: "Sem dúvida, as emoções são um fenômeno central de nossa existência e sabemos que elas têm grande influência na aprendizagem e na memória". Por fim, Goleman (2014, p. 42) expõe que "quanto mais forte a emoção, maior a nossa fixação".

As *emoções* positivas geram no cérebro um alto fluxo de dopamina e de serotonina, substâncias químicas benéficas ao nosso bem-estar, ao nosso aprendizado e à facilitação da recuperação de informações contidas na memória.

Ânimo refere-se a um estado emocional. Os *estados de ânimo* podem perdurar por longos períodos e representam uma reação a vários estímulos. Eles são frutos de diversos fatores (ambientais, fisiológicos e mentais) e refletem uma mescla de sentimentos e de emoções do dia a dia.

A Neurociência atestou que os *estados de ânimo* influenciam direta, positiva ou negativamente no processo de aquisição, de conservação e de evocação de informações. *Estados de ânimo positivos*, por exemplo: euforia, bem-estar, entusiasmo, bom humor, calma trarão excelentes resultados à aprendizagem. *Estados de ânimo negativos*, tais como aflição, mau humor, nervosismo, agitação, agressividade, preocupação, desânimo, mal-estar trazem péssimos resultados à memória. A memória é, portanto, influenciada pela carga emotiva.

Neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de se reorganizar, formando novas conexões sinápticas e alterando sua estrutura e função em resposta a experiências, aprendizado, lesões ou mudanças ambientais ao longo da vida. Ela permite ao sistema nervoso adaptar-se, recuperar funções após AVCs/traumas e se reconfigurar, mesmo na idade adulta. A intercalação, termo da ciência cognitiva, refere-se à combinação de assuntos relacionados, porém distintos, durante o processo de aprendizagem. As pesquisas científicas demonstram que *intercalar conteúdo* é uma excelente forma de estudar, pois torna a memória mais duradoura e mais versátil para resolver problemas futuros, melhorando, com isso, a neuroplasticidade do cérebro, formando novas conexões. (Taylor & Rohrer, 2010, pp. 837-848; Kornell & Bjork, 2008, pp. 585-592).

Um estudo, também observou que a *prática intercalada* obtém melhores resultados, indiferentemente do tempo que o teste será aplicado após a aprendizagem. Tudo faz crer que, quanto maior o prazo, maior o benefício da intercalação. Por qual razão? Os cientistas observaram que o estudo diversificado de

conteúdos produz muito menos esquecimento se comparado ao ato de condensar o estudo em um único tema (Rohrer et al., 2015, pp. 900-908).

Vários autores fizeram testes e chegaram a mesma conclusão. Carey (2015, p.147), por exemplo, relata que: "A intercalação pode e deve ser utilizada para quaisquer aprendizados".

O autor explica que, ao se intercalar conteúdos relacionados (trabalhar de maneira interdisciplinar), detectamos semelhanças e diferenças, formando um corpo de conhecimento mais complexo e robusto, algo que gerará uma memória mais densa e mais diversificada. Esse processo, segundo o autor, favorece o domínio na área de conhecimento que a pessoa almeja compreender. Ademais, aumenta as pistas de uma informação, facilitando o processo de evocação.

Não bastando tudo isso, a intercalação é uma boa maneira de executar o espaçamento. Como o estudo exige uma distribuição no tempo, seja das sessões de aprendizagem ou de revisão, intercalar disciplinas ocasionará necessariamente um espaçamento.

Um dos motivos de a intercalação ser útil se relaciona com a *atenção*. Como os humanos não conseguem manter a atenção durante longos períodos, o foco atencional se perde. É um fenômeno natural. Quando intercalamos os assuntos, conseguimos *reativar a atenção*, o que produz um arquivamento mais denso das informações estudadas. A neurociência revela ainda, que estimular diferentes áreas do cérebro melhora a retenção e a compreensão dos conteúdos durante a aprendizagem. (Bear, 2017)

A aquisição do saber e a plasticidade neural encontram-se intrinsecamente imbricadas. Sempre que o ser humano assimila um conhecimento inédito, o cérebro incumbe-se de registrá-lo e consolidá-lo. Tal dinâmica desencadeia modificações estruturais e funcionais no sistema nervoso, isto é, estabelecem-se (ou reorganizam-se) sinapses com a finalidade de fixar o conteúdo apreendido, possibilitando sua posterior rememoração ou aplicação como competência adquirida.

A cada experiência vivenciada ou a cada novo constructo cognitivo incorporado, as conexões sinápticas tornam-se mais robustas e eficientes, promovendo a reconfiguração das redes neurais. Esse rearranjo contínuo evidencia o caráter dinâmico e adaptativo do cérebro, cuja arquitetura se transforma em consonância com as demandas do ambiente e com os estímulos recebidos.

Concomitantemente à plasticidade cerebral e ao processo de aprendizagem, a memória desempenha a função de apropriar-se das informações, conservá-las e

evocá-las quando necessário. Todo esse encadeamento opera em estreita dependência do funcionamento do cérebro, particularmente da atividade eletroquímica dos neurônios e da complexa tessitura de suas interconexões.

Todos esses elementos revelam-se de elevada pertinência tanto para os discentes quanto para os docentes. É imperioso que ambos detenham compreensão acerca da dinâmica do funcionamento cerebral, bem como dos fatores que podem incidir de maneira favorável ou desfavorável sobre os processos de aprendizagem.

O conhecimento dos mecanismos pelos quais o cérebro assimila, consolida e evoca informações, potencializa a capacidade de aprender de forma mais eficiente e qualitativa. Destarte, faz-se necessária a difusão e a sistematização das investigações científicas, a fim de propiciar à sociedade brasileira o acesso a tais saberes, os quais podem contribuir de modo expressivo para o aprimoramento da trajetória educacional dos indivíduos.

2.3- TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO FILOSÓFICO

A utilização de ferramentas e recursos tecnológicos (TDICs) como apoio no processo de ensino-aprendizagem da filosofia pode envolver desde a utilização de plataformas digitais para debates e discussões online, até a criação de jogos e simulações que explorem conceitos filosóficos. Em essência, a tecnologia atua como um meio para enriquecer e diversificar as abordagens no ensino da filosofia, tornando-o mais acessível e engajador para os alunos.

A BNCC (2018) enfatiza que cabe às redes de ensino e escolas integrar, aos seus currículos e propostas pedagógicas, a abordagem de temas contemporâneos de forma transversal, como “ciência e tecnologia”. Desse modo, estimula-se o pensamento criativo e lógico ao mesmo tempo que se explora o potencial de comunicação do universo digital. De acordo com a BNCC (2018, p. 58):

“As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.”

E é dentro desse contexto que vem sendo implantada a BNCC, trazendo, de acordo com Santos et al. (2021), uma linguagem extremamente tecnológica,

ênfatizando as competências e habilidades que são específicas para o desenvolvimento da cultura digital. Tomazini Neto (2023) complementa que a cultura digital, por sua vez, pode proporcionar momentos educativos produtivos, dentre eles, estão a compreensão de fenômenos complexos e a obtenção de informações científicas fidedignas através de estudos e simulações.

A combinação entre o modelo de ensino convencional e o modelo virtual é vista por Nunes e Malagri (2023) como uma nova maneira de ampliar o conhecimento, pois a fusão desses dois modelos educacionais tem potencial para gerar uma verdadeira transformação nas abordagens pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para que surjam novos processos formativos e de aprendizagem.

É importante destacar que a qualidade do acesso às tecnologias educacionais digitais nas instituições públicas brasileiras depende das políticas educacionais direcionadas para essa área. No sistema educacional brasileiro atual, a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados nas escolas ainda é limitada (Cosin, 2024), o que acaba dificultando o trabalho do professor, que não dispõe dos recursos necessários para realizar as ações pedagógicas adequadas para a implementação da BNCC.

A BNCC (2018) caracteriza o componente curricular das ciências humanas, orientando quanto à sua função de contribuir na compreensão e contextualização de conceitos relacionados às noções de tempo e espaço. É recomendado que o desenvolvimento desse raciocínio espaço/temporal seja realizado por meio de diferentes tipos de linguagens. As competências específicas que recomendam a utilização de recursos tecnológicos para esse componente curricular estão na BNCC (2018, p. 357) e são elas:

[...] 2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

[...] 7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

As duas competências revelam que a BNCC propõe: superar o ensino baseado apenas na transmissão de conteúdo, desenvolver pensamento crítico, integrar tecnologia ao processo educativo, formar sujeitos capazes de interpretar e agir no mundo contemporâneo. E, também indicam uma aproximação com metodologias

ativas, interdisciplinaridade e uso de diferentes linguagens, reconhecendo que o conhecimento hoje circula em múltiplos formatos.

Dessa forma, Tomazini Neto (2023) afirma que a BNCC incentiva a modernização de recursos e práticas pedagógicas, além de orientar o uso e desenvolvimento de tecnologias digitais em cada etapa da Educação Básica, com o propósito de integrar a cultura digital em diferentes áreas de conhecimentos.

❖ O Mestre e a Máquina

A sociedade contemporânea é demarcada por uma série de transformações no âmbito político, econômico e social. Tais mudanças se mostram entrelaçadas ao progresso da ciência e da tecnologia.

A utilização de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador alteraram o modo de vida das pessoas, sobretudo, dos mais jovens. Os nascidos a partir da década de 1990 encontram-se circundados por um mundo repleto de instrumentos ligados à rede, portanto, digitais. O uso constante e diário desses equipamentos ampliou as possibilidades de informação e comunicação. Em consequência disso, foi preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Kenski:

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade (KENSKI, 2003, p. 04).

Quando a autora afirma que as tecnologias digitais oferecem “novos desafios”, ela não está apenas destacando o avanço técnico dos computadores e das redes, mas sobretudo as mudanças culturais, cognitivas e pedagógicas que esses recursos provocam. Ao mencionar as “novas possibilidades de acesso à informação”, Kenski aponta para a ruptura com o modelo tradicional, no qual o professor e o livro didático eram as principais fontes de conhecimento. Com a internet, as redes virtuais e as mídias digitais: a informação torna-se abundante e instantânea, o aluno pode pesquisar, comparar e selecionar conteúdos e o conhecimento deixa de ser centralizado. Isso exige novas competências, como saber buscar, avaliar e interpretar criticamente informações.

A ideia de que o ensino de Filosofia deve assegurar uma cidadania crítica e ativa, sendo uma experiência significativa que conduza à reflexão, encontra forte consonância na obra de Sílvio Gallo, especialmente quando ele defende a Filosofia

como prática de problematização e criação de conceitos:

“Ensinar Filosofia não é transmitir um conjunto de conteúdos prontos, mas criar condições para que os alunos pensem filosoficamente, problematizem a realidade e construam seus próprios conceitos.” (GALLO,2007, p.23)

Partindo de uma práxis (prática), podemos dizer que o docente de filosofia auxilia com bases reflexivas o processo ensino-aprendizagem, buscando transformar as pessoas, provocando a reflexão crítica dos alunos, com a busca de exercitar a cidadania. Desta forma, se o educador exerce, de fato, o que se tem como um dos objetivos principais da Filosofia, como nos apresenta Bondía (2002), que a experiência é tudo o que nos acontece, provocando mudanças, então teremos discentes como sujeitos reflexivos, que se comprometem e buscam a práxis sendo “formadores” e não somente reprodutores de conceitos.

Neste ensino-aprendizagem há o auxílio das TDICs, que podem ser descritas como os recursos tecnológicos utilizados para o ensino-aprendizagem, que tem o objetivo de colaborar para este processo de aprendizagem, sabendo que a filosofia está em constante movimento, que é aprendida com as experiências, através de um pensamento autônomo do indivíduo, ou seja, o aluno aprenderá com as atividades, refletindo por si e construindo conceitos, tudo através da mediação do professor.

De acordo com as diretrizes de orientação para os educadores sobre as TDCIs:

[...] dizem respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros. (BRASIL, 1997, p. 135).

Com o auxílio da tecnologia no desenvolvimento educacional a relação professor/aluno se amplia,

o professor...deve promover, por força de uma intervenção pedagógica, a autonomia do aluno, no sentido de ajudá-lo a reelaborar o conhecimento existente. Ao professor cabe o papel de promotor-interventor... Os alunos, desta forma, deixam de aprender passivamente, como acontece com o ensino “instrucionista” ...e passam a exigir mais, tanto dos proponentes quanto de si mesmos, exigindo liberdade e autonomia. Autonomia que, para Morin, significa o estabelecimento das relações que o aluno construir com o mundo exterior e os outros. Se por interação entendemos ação recíproca que se estabelece entre pessoas... Primo e Cassol afirmam que “interação são as relações e influências mútuas entre dois ou mais fatores, de modo que cada um altera o outro e a si próprio, bem como a relação existente entre eles (SOUSA, 2011, p. 219).

Percebe-se com isso que a filosofia motiva o aluno à uma reflexão mais

profunda e embasada das situações que o cercam, da sociedade em que vive, de suas atitudes enquanto ser pensante e que deve analisar as possibilidades antes da tomada de decisão. É claro que tudo isto dependerá do modo como o docente motivará o aluno a refletir, a partir de sua escolha categorial e axiológica, para que ele inicie sua reflexão crítica.

O papel do/a educador/a vai muito além de transmitir um conhecimento elaborado e passa a ser fundamentalmente dialógico, numa atitude comprometida com a problematização, com a libertação, visando superar todas as formas de opressão, considerando-se a situação específica e o contexto sócio-histórico, uma vez que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 95).

Freire, com isso, critica o modelo tradicional de ensino que ele denomina de educação bancária — aquela em que o professor “deposita” conteúdos prontos nos alunos, considerados recipientes vazios. Nesse modelo, o conhecimento é algo acabado, transmitido unilateralmente, e o educando ocupa posição passiva. Quando Freire afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ele está argumentando que ninguém se educa sozinho porque o conhecimento não é imposto de fora; ele se constrói na interação. Professor e estudante aprendem mutuamente no diálogo. O educador não deixa de ter um papel fundamental, mas sua função não é a de autoridade transmissora absoluta — e sim de mediador, provocador de reflexão.

Sílvio Gallo reforça esse pensamento, em seus estudos sobre alteridade, também abordando a importância do “outro” na educação, destacando a relação entre a identidade e a diferença, e como o encontro com o outro pode enriquecer a experiência educativa. “Mais do que falar em uma educação do outro, importaria falar, então, em educação pelo outro, e sua chave é o acontecimento.”, segundo Sílvio Gallo (2010).

Assim, o docente da disciplina de filosofia atualmente necessita de práticas inovadoras, pois a atividade filosófica nada mais é do que aquilo que é praticado pelo professor e seus alunos em torno da disciplina específica, se desenvolvendo num contexto constituído por um corpo de conhecimentos, habilidades e competências circunscritos pelas ações e determinações de um grupo de profissionais intencionalmente unidos para a formação humana e social.

Com isso, a crescente exigência de uma mudança sobre o entendimento da atuação e da mediação na constituição de uma reflexão mais crítica dos discentes, motivando o aluno a querer buscar, impulsionando-o a *aprender a conhecer*, assim

sendo, aprender métodos que o auxiliem na compreensão, *aprender a fazer*, que significa saber utilizar o que aprendeu na teoria para a prática, *aprender a viver* juntos, que corresponde a buscar o auxílio dos outros, compartilhando o que sabe, por fim, *aprender a ser*, é o que agrega todos os anteriores (DELORS, 2010, p.89-102).

Nesta perspectiva do aprender de Delors (2010) é que devemos analisar o contexto atual, onde o aluno utiliza as TDICs, porém nem sempre de forma adequada, por isso se faz imprescindível o auxílio do professor para esta mediação, porém nem todo professor está pronto para esta inserção tecnológica no ambiente educacional, sendo necessário que o docente conheça tais mecanismos tecnológicos, daí a necessidade de um aprendizado, por parte do professor, para que os meios tecnológicos possam ser utilizados adequadamente.

Neste momento tecnológico, o objetivo da filosofia não é o de aperfeiçoar o uso tecnológico, mas sim promover essas novas práticas para o desenvolvimento da reflexão crítica do aluno.

Toda aprendizagem passa pelo processo de ensino-aprendizagem e, através da perspectiva e da experiência do professor as aulas de filosofia proporcionam um estudo dos textos filosóficos, sem que o professor fique preso somente nas teorias e nas práticas disciplinares pré-determinadas, mas busque, através do processo ensino-aprendizagem, a contextualização da teoria com o cotidiano do aluno. Conforme Pimentel & Monteiro (apud Moraes; Bastiani, 2012, p. 6): “a educação filosófica é vista como uma possibilidade de experiência formativa, por onde o educando engendra-se com o mundo”.

Com este inúmero aparato tecnológico existente em nosso século, o objetivo do ensino de filosofia: “filosofia não é o de aprimorar mais o comportamento técnico somente voltado para o uso dessas novas ferramentas e mídias, mas sim o de desenvolver o amadurecimento da capacidade reflexiva e crítica do aluno” (Idem).

Em suma, a tecnologia, quando utilizada de forma estratégica e consciente, pode ser uma ferramenta poderosa para enriquecer o ensino da filosofia, tornando-o mais acessível, envolvente e relevante para os alunos.

CAPÍTULO 3

A PROBLEMATIZAÇÃO: PROVOCAÇÕES REFLEXIVAS. INSTIGAR O PENSAMENTO SERIA A SOLUÇÃO?

3.1. SÍLVIO GALLO - FILOSOFIA “CRIADORA” OU “CRIATURA”?

O pensamento de Sócrates e Sílvio Gallo, embora distantes no tempo, compartilham o apreço pela crítica e pela indagação como ferramentas para a busca da verdade e do conhecimento. Ambos defendem a importância de uma educação que estimule o pensamento autônomo e a reflexão crítica, indo além de uma simples transmissão de informações.

Sócrates, conhecido por seu método da *maiêutica* (parto das ideias), enfatizava a importância do diálogo e do questionamento para desvendar a verdade e promover o autoconhecimento. Ele acreditava que o conhecimento verdadeiro leva à virtude e que a ignorância é a causa do erro. Para Sócrates, a filosofia era uma prática de vida, uma busca constante pela verdade e pelo bem.

Sílvio Gallo, por sua vez, propõe uma "filosofia menor" ou "educação menor", que se distancia dos modelos tradicionais de ensino e busca uma educação mais criativa e libertadora. Ele defende a importância da filosofia como uma prática que questiona as estruturas estabelecidas e promove o pensamento crítico, buscando romper com a mera transmissão de conhecimento, através da oficina de conceitos.

Em Sócrates, a Educação para o pensar se dá por meio da estruturação de um raciocínio coerente, refutando, por meio do diálogo, qualquer aspecto contraditório entre o falado e a realidade. O desenvolvimento intelectual é entendido como capacidade de ter claro o conceito sobre as coisas, evitando fundamentações definitivas em conceitos pré-concebidos. A influência socrática aparece claramente na proposta de Sílvio Gallo quando a busca pelo sentido das coisas implica um diálogo pautado pelo uso da razão, pelo esclarecimento dos conceitos e pela problematização da realidade.

Dessa forma, a conexão entre os dois pensamentos reside no valor atribuído ao questionamento, à reflexão crítica e à busca pela verdade, seja através do método socrático da *maiêutica* ou da proposta de uma "filosofia menor" e oficina de conceitos proposto por Gallo. Ambos defendem que a educação deve estimular o pensamento autônomo e a busca pelo conhecimento, em vez de simplesmente transmitir informações.

Sílvio Donizetti de Oliveira **Gallo** é um filósofo,

pedagogo e filósofo anarquista brasileiro, autor de uma série de publicações fundamentais que o tornaram um dos principais expoentes da pedagogia libertária no Brasil. Ele apresenta uma crítica ao modelo de ensino pautado em uma didática geral, à relação ensino-aprendizagem e a uma educação submetida aos objetivos do Estado.

O objetivo de Gallo é a proposta de uma metodologia do ensino de filosofia que não se resuma em uma transmissão de conhecimentos do professor para os alunos. Essa mera transmissão que encontramos tão frequentemente no ensino pouco pode de filosófico acrescentar aos jovens. Sua proposta é que eles experienciem a filosofia de uma nova maneira, partindo de um ensino que compreenda a filosofia como criação de conceitos a partir da construção de problemas.

Das obras de Deleuze e Guattari (de Gilles Deleuze e Félix Guattari), Gallo extrai ideias importantes para formular sua sugestão de metodologia. Daí a importância da influência deles em seu estudo.

❖ **Sílvio Gallo: educação maior x educação menor**

Em sua obra *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2012), Sílvio Gallo inicia o segundo capítulo afirmando que: “Uma didática geral, uma arte de ensinar tudo a todos não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle” (GALO, 2012, p.53).

A filosofia e o ensino de filosofia enfrentam questionamentos para firmar uma consolidação nos currículos brasileiros e, tal problema já se apresenta instaurado há muito tempo. Sílvio Gallo se propõe a discutir essas questões, pois como observamos nos anos subsequentes à aprovação da Lei da inclusão da Filosofia no ensino básico, a didática geral subjacente ao ensino de filosofia, arquitetada pelos governantes, baseada em um método ‘infrutífero’, um modelo de ensino baseado na reprodução de ideias e conceitos, de acordo com a tendência política do Estado.

O modelo “infrutífero” e uma didática geral não permitiam com que os alunos pudessem participar ativamente da *criação filosófica*, pois o Estado entregava estes problemas e conceitos prontos e pré-estabelecidos segundo determinações curriculares que satisfazia somente o próprio Estado. Tal modelo de ensino se faz em prol de uma educação maior que visa o “exercício da cidadania”. A partir desse problema, Gallo infere que:

Quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos

escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. (GALLO, 2012, p.27)

Quando o autor afirma “em nome de uma certa filosofia”, ele está se referindo à educação maior, isto é, ao direcionamento e seleção de uma filosofia por um modelo educacional que visa a formação de jovens para a vivência em uma sociedade de acordo com a determinação política de Estado. Desta forma, o autor define a educação maior como “aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos” (GALLO, 2012, p.26). Em outro texto intitulado “Em torno de uma educação menor” Gallo define mais estritamente como sendo:

Aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p.5)

O questionamento não são das habilidades, que podem ser desejadas e até necessárias à prática filosófica, mas a transformação da filosofia como um meio que busca atingir algumas competências que se mostram para além da aprendizagem filosófica, isto é, voltadas à cidadania e ao mundo do trabalho, tornando-a apenas um meio e não fim em si mesma.

Tratar da filosofia como disciplina que se compromete unicamente com a formação cidadã dos jovens se mostra questionável pelo fato de que não é possível essa formação sem antes definir qual cidadania⁴ se trata, e como afirma Sílvia Gallo “afirmar a importância da filosofia para o exercício da cidadania significa atribuir a ela uma significação social” (GALLO, 2012, p.36), muito embora o autor não deixe de admitir que de certo modo, a filosofia “pode, de fato contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso”. (GALLO, 2012, p.37).

Então, se estamos “desprovidos do espírito filosófico” ao tratarmos a filosofia como disciplina que busca o exercício da cidadania e demais, como devemos proceder? A proposta de Sílvia Gallo é a filosofia que seja criadora que esteja além

⁴ Sílvia Gallo sugere a leitura de outro texto para aqueles que desejarem saber mais sobre as discussões: “Debrucei-me um pouco sobre isso em outra oportunidade, e não voltarei a esses assuntos aqui” e ainda sugere a quem possa interessar “a leitura do texto “Ética e cidadania no ensino de filosofia. (...) O texto está publicado no livro Filosofia do ensino de Filosofia” (GALLO, 2012, p.35)

da educação maior e das formas de ensino que são de alguma maneira “controladas” pelos parâmetros. Segundo Deleuze-Guattari, (1992, apud GALLO, 2012, p.31) “vivemos em uma sociedade de controle⁵ e por isso para o Estado não se mostra agradável incentivar um ensino que permita uma “liberdade” perante o pensamento e os problemas.

Portanto, Sílvio Gallo se mostra mais confiante em “apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral” (GALLO, 2012, p.22).

Segundo os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) existem três potências do pensamento que, mergulhando no caos, dele retornam intactos, sem se perder no não pensamento. Essas potências são: a Arte, a Ciência e a Filosofia. Desta maneira, o pensamento criativo pode se organizar a partir de três modalidades. A partir de Perceptos (Arte), funções (Ciência) e conceitos (A Filosofia). Estas três modalidades instauram uma nova realidade, uma vez que não promovem apenas a repetição do pensamento, mas propiciam uma produção sempre aberta e dinâmica em busca de novos saberes, a partir de um vigor criativo.

Há um esforço obstinado para não sucumbir à tentação da mera opinião, chamada pelos gregos de *doxa*, que são os conceitos de senso comum, em oposição à produção de conhecimentos intelectuais elaborados. Desse modo, a partir das variantes apresentadas, que não substituem uma a outra, é possível traçar um caminho e estabelecer, pela energia de um pensamento autônomo aquilo que extrapola a matriz conteudista e inaugurar “*um novo*”.

Sendo assim, assumimos “o específico” da filosofia, dentro da concepção de Gallo (2012). Ela traz em si algo de genuíno que disciplina o pensamento e executa uma tripla função: *delimita fronteiras, ordena o pensamento e executa uma forma de aprendizado*, conforme suas próprias palavras de Gallo:

Ela é uma forma de delimitar as fronteiras de um campo do saber, permitindo sua enunciação em discursos. Ela é a imposição de uma ordem ao pensamento, permitindo que não apenas experimentemos um reconhecimento, um pensar de novo o já pensado, mas que experimentemos também o pensamento como novidade, como criação. Por fim ela é ainda uma forma de aprendizado, uma educação do pensamento, na medida em que eu imponho protocolos que tornem o pensamento possível (2009, p 32).

⁵ A sugestão de Gallo ao leitor em forma de nota de rodapé também é: “Ver “Post-Scriptum sobre as sociedades de controle”, em Conversações- Deleuze 1992. (GALLO, 2012, p.31)

Nesse meio tempo, poderíamos proferir precisamente sobre o ínsito da filosofia que segundo os mesmos autores franceses pode ser conceituada como a atividade de *criação de conceitos*.

Para Deleuze e Guattari (1992) o *conceito* atinge instâncias mais profundas. Para eles o *conceito* é sempre uma multiplicidade, pois não há *conceito* que não remeta a outro e assim infinitamente. Todo conceito remete necessariamente a um problema, a uma refundação, fundação sobre a qual se vai desenvolver uma dinâmica do pensamento. O conceito aqui nos remete a uma ideia dinâmica e não a uma situação estanque. O conceito não pode ser medido, ele não está restrito a gramáticas filosóficas ou lógicas: conceitos são instâncias de ligação.

Em Deleuze e Guattari (1992) o conceito, é ao mesmo tempo, um ato de pensamento e um produto do pensamento. O conceito é uma forma de equacionar um problema, que motiva a experiência filosófica sem, no entanto, resolvê-lo ou eliminá-lo. Antes de estar centrada na ideia de um produto final, a questão aqui circula em torno da necessidade de se manter uma dinâmica. A noção de conceito nos remete justamente a um tipo de pensamento que se articula em torno do problemático, em torno de problemas que não se resolvem de forma direta, imediata e definitiva.

Tomando a filosofia como criação de conceitos, Deleuze e Guattari vão direcionar uma dura crítica a três perspectivas muito comuns nos dias de hoje em relação a filosofia: segundo eles, a filosofia não é nem contemplação, nem reflexão, nem comunicação (GALLO, 2009, p 34).

Para Gallo, seguindo *O que é a Filosofia?* de Deleuze e Guattari, a filosofia é **criação de conceitos**. Ela é uma atividade prática que visa criar ferramentas conceituais para dar conta dos problemas do nosso tempo, transformando a nossa experiência sensível e abrindo novas formas de existência.

O conceito de *literatura menor* foi criado para uma análise feita por Deleuze da obra de Franz Kafka “um judeu-tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região. Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria” (GALLO, 2002 p.4).

A partir disso, Sílvia Gallo faz uma reapropriação da ideia de Deleuze, usando o deslocamento conceitual para tratar da *educação menor*. Esse deslocamento conceitual permite com que a *educação menor* seja enfatizada a todos aqueles que estão em busca de uma filosofia criadora e não apenas reprodutiva.

A *educação menor* está assim para além das grandes políticas do Estado. Ela se mostra como sendo criadora, já que dentro dessa forma de educação as possibilidades não estão limitadas a um sistema governamental. A *educação menor*

não distingue classes, ela é coletiva, não se preocupa em fornecer soluções prontas aos alunos, mas sim em dar condições para que eles construam seus próprios problemas.

As construções da *educação menor* são coletivas, as ideias são coletivas, a produção, os acertos e erros de dentro dessa educação também são coletivos e todos são convidados a participar dessa criação, sendo uma forma de resistência à educação maior. Ainda segundo Sílvia Gallo, a *educação menor* pode ser comparada com os grevistas de uma fábrica⁶, que lutam incansavelmente para que algo não se torne concreto, neste caso, falamos sobre uma concretização em forma de educação maior.

❖ Da Pedagogia de Conceitos a Oficina de Conceitos

A *educação menor* “é aquela que se pratica nas salas de aula, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas” (GALLO, 2012, p.26). A educação menor não possui objetivo de promover grandes propostas como a educação maior que firma sua posição em um “exercício de cidadania”. O ensino menor é discreto perante a educação que existe estabelecida nas redes de ensino, ele permite com que os alunos experienciem para além do que se estabelece nas Diretrizes Básicas da Educação.

Nesse sentido, poderíamos pensar num método que ajudaria a desenvolver nos estudantes esta potência conceitual. Para Sílvia Gallo (2012), a construção nunca é aleatória e ao acaso, mas implica sempre num regramento do pensamento. Ou seja, para filosofar se faz com um método, mas precisamos entender que não existe apenas um método, existem várias maneiras de pensar.

Ainda que seja perturbador, incontrolável, Sílvia Gallo irá defender a autonomia e a atividade do pensamento frente a uma proposta que, em certo sentido vai desestabilizar certas estruturas, para em seguida, se articular numa nova estruturação e assim sucessivamente.

Logo, não existe um ponto, mas abertura, *de se tornar* e o *fazer criativo*, pois é a força que impulsiona esse pensamento que tem como característica sua instabilidade e busca:

“O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso” (GALLO, 2012, p. 48).

À vista disso, Sílvio Gallo (2012) construiu uma proposta, visando articular o exercício da atividade conceitual dentro de um processo de sala de aula contemple justamente o específico da filosofia. A saber, este método pode ser dimensionado em quatro passos: *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*.

O filósofo procura desvendar o saber. Não um saber pronto e acabado, mas um saber que experiência o não saber, que faz o movimento da ignorância ao saber. Aquele que busca conhecer alguma coisa, que está sempre à procura de respostas e da constante superação dessas respostas, pois, sempre que chegamos a uma resposta, ela nos desperta para inúmeras outras perguntas. Por isso, definimos anteriormente a pergunta filosófica como uma pergunta/problema (GALLO, 2000, p. 15)

Sílvio Gallo, então, define aqui a pergunta filosófica como uma *pergunta/problema*, significando assim que o filosofar não se contenta com informações ou verdades absolutas, mas sim com o *processo constante de investigação*.

Comumente as aulas de filosofia são vistas como “aulas de debate”. Essas aulas, segundo Sílvio Gallo remetem “a Sócrates e à maiêutica, defendem e definem as aulas de filosofia fundadas no diálogo” (GALLO, 2012, p.60). Este parece ser um bom argumento ou um bom motivo pelo qual a filosofia parece ser inútil à grande parte dos alunos do ensino médio. Para eles, qual a criatividade exposta em apenas repetir e opinar sobre determinados assuntos?

Essa metodologia está cada vez mais presente nas salas de aula, e talvez não porque o professor não seja capaz de desenvolver uma aula para além de discussões, mas sim pelo fato de que esse modelo parece ter tomado conta do ensino de filosofia. Se a sugestão deste trabalho é contribuir para aqueles que buscam novos modelos para trabalhar o ensino, então se faz necessário tratar da filosofia como aquela que cria e reinventa e assim sair do campo de meras discussões, até porque como afirmou Deleuze:

O filósofo tem muito pouco prazer em discutir. Todo filósofo foge, quando ouve a frase: vamos discutir um pouco. As discussões são boas para as mesas-redondas, mas é sobre uma outra mesa que a filosofia joga seus dados cifrados (...). A filosofia tem horror a discussões. Ela tem mais que fazer. O debate lhe é insuportável, não porque ela é segura demais de si mesma: ao contrário, são suas incertezas que a arrastam para outras vias mais solitárias. (DELEUZE- & GUATTARI, 1992, p.41)

Segundo Guattari e Deleuze (1992), esse processo não pode ser entendido como debate. O específico da filosofia está justamente em trabalhar com a atividade conceitual, ou seja, como o processo (*Filosofia criadora*) e o produto do conhecimento (*criatura* – o termo “criatura” refere-se àquilo que foi criado, em contraste com o que existe por si mesmo ou é eterno) ao mesmo tempo. É preciso que, em primeiro lugar,

a aula de filosofia garanta o contato primordial com o instrumental conceitual. Pois, o essencial é que os estudantes tenham a filosofia como um laboratório onde possam romper com a passividade aderindo ao exercício da criatividade e produção.

Diante de tais questões é necessário encontrar uma resposta para tentar cessar essas incertezas, e a resposta que se mostra mais pertinente para o momento é a de Sílvio Gallo. Vejamos:

Trabalhar a filosofia como atividade nos remete para uma dimensão em que o processo não se separa do produto; um só pode ser tomado com o outro e pelo outro. Falta justamente aquilo que Deleuze e Guattari vão identificar como conceito, que é processo e produto ao mesmo tempo. (GALLO, 2012, p.62)

Discorrido sobre tais pontos que se deve evitar superestimar na aula de filosofia e a ideia da filosofia como criação de conceitos, surge a questão: diante da diversidade filosófica existente, de qual filosofia então estamos tratando?

Para Sílvio Gallo é necessário que o professor realize a escolha de qual perspectiva filosófica irá trabalhar em sala de aula. A não escolha é uma adversidade, pois o professor quando trabalha diversos temas e perspectivas pode acabar tornando sua aula eclética demais. Além de apresentar um pouco de cada tema as chances de os alunos aproveitarem essa aula é mínima. Ou seja, é uma aula que pode ser dispensável facilmente.

A escolha desses eixos filosóficos também é outro obstáculo e coloca o professor em risco. Por dois motivos: ou ele corre o risco de tornar sua aula dogmática demais ou relativa. Ambas as formas de aulas estão presentes no ensino médio das escolas brasileiras. Ou o professor mostra apenas um lado do problema ou ele usa sua aula para fazer uma espécie de tudo pode, tudo vale e tudo está correto. Se a diversidade também é uma característica da filosofia então parece justo que nessa escolha o professor forneça possibilidades para os seus alunos saberem que a determinada perspectiva abordada em sala de aula não se mostra como única dentro da filosofia. Sílvio Gallo reforça essa diversidade filosófica quando afirma que “não se pode falar em filosofia de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos” (GALLO, 2012, p.38).

Em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, Gallo apresenta uma conversa indireta que teve com Fernando Savater, que se faz muito pertinente nesta discussão. Savater sugere que para o ensino de filosofia, o professor trabalhe filosoficamente grandes temas que aparecem, às vezes no cotidiano dos alunos, como exemplo de temas: “a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a convivência” (GALLO, 2012, p.42).

Esses problemas são sugeridos pelo filósofo por serem acontecimentos que muitas vezes não se mostram como “fáceis” ou “simples”, mas que todos iremos experimentar em diferentes momentos da vida, o “gosto” desses problemas. Além disso, esses temas fornecem uma bibliografia filosófica gigantesca para o professor e, são muitas as possibilidades e os filósofos que podem ser trabalhados a partir dessa proposta. Do mesmo modo que Sílvia Gallo, Savater se mostra empenhado em investir em um ensino de filosofia criativa.

Consideremos então mais uma colaboração da filosofia de Fernando Savater (2002, pp.209-210 apud Sílvia Gallo, 2012, p. 44). Para ele existem quatro momentos que o professor não deve esconder dos seus alunos nas aulas de filosofia, são eles:

- 1) “não existe “a” filosofia, mas “as” filosofias”. O professor se torna responsável por oferecer aos seus alunos mais de uma possibilidade filosófica.
- 2) “o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles e Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para a nossa própria vida humana, racional e civilizada”.
- 3) “até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros graves”. Este terceiro momento, o professor pode utilizar como um recurso para tentar sensibilizar seus alunos, mostrando-os que eles podem superar os limites de seus pensamentos que se encontram acomodados.
- 4) “em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado taxativas”. (SAVATER, 2001, pp. 209 210 apud Gallo, 2012, p.44). Essa última se trata de mostrar para os alunos os caminhos da desconfiança, de modo que não tomem por verdades tudo aquilo que lhes é ensinado.

Essas ações sugeridas por Savater como “instruções”, permitem concluir que a filosofia pode sim ser ensinada. E pode ser ensinada para além das metodologias que estão presentes em grande parte das escolas, possibilitando o exercício do pensamento próprio nos alunos. Também se mostra ensinável não como uma didática magna “a arte de ensinar tudo a todos” que abrange as didáticas gerais, e sim com uma didática específica da filosofia através da vivência de problemas e da criação de conceitos.

Ademais, posto que a filosofia pode ser ensinável, parece ser necessário levantar outra questão: ela é suscetível de aprendizagem? Seguindo o pensamento de Deleuze, nem tudo. Para o filósofo:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (DELEUZE, 2006, p. 237)

Com esse fragmento extraído da obra *Diferença e Repetição* de Gilles Deleuze, é incerto que tudo quanto é ensinado é assimilado. Isto porque o modo como a filosofia é abordada nesta investigação é aquela que objetiva a investigação de uma educação menor, a qual está para além de qualquer tipo de controle e o aprendizado não pode ser controlado.

Podem existir infinitas didáticas e possibilidades de se trabalhar a filosofia, mas elas não serão capazes de promover o mesmo grau de entendimento, compreensão e problematização nos alunos. O conhecimento nos foge e foge de qualquer pedagogia. Impor uma interpretação, insistir para que o aluno entenda é de certa maneira apoderar-se da sua singularidade, e como afirma Sílvia Gallo “Não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um”. (GALLO, 2012, p.5).

Então como acontece o aprendizado? Para isso acontecer, o problema deve ser tratado como “motor” do pensamento. Ele é mais complexo do que a ideia comum que se têm de que a atividade de pensamento é aquela antes já pensada, isso porque:

Há no mundo alguma coisa que nos força a pensar. Este algo é objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. Ele só pode ser sentido. É assim que ele se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca e o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido. Aquilo que só pode ser sentido sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”. (DELEUZE, 2006, pp. 203-204)

O problema nunca é dado de antemão, sendo assim a causa do problema se dá no encontro com algo que força o pensamento a pensar. O pensamento foge de qualquer espécie de reconhecimento, pensamentos e problemas idealizados. Nesse encontro do pensamento com problema existe uma força maior capaz de colocar o pensamento em ação.

O pensamento é forçado em dois momentos. O primeiro momento é aquele que é causado pelo sensível, que nos faz sentir algo como um problema. O segundo momento é quando se realiza a busca de um possível encontro de solução a partir da problematização. Quando essa busca é realizada em um determinado grupo, cabe

ressaltar que então não existirá a solução ou o problema, mas sim singularidades e multiplicidades no problema discutido inicialmente, isto é, o problema pode permanecer aberto.

Neste caso, se faz necessário um certo “cuidado” para que o problema não venha a se tornar “falso problema”. O que é um falso problema? Aquele que retira a capacidade sensível do problema. Os falsos problemas estão em grande maioria presentes no ensino metodológico da reconhecimento, modelo que reproduz os problemas antes já discutidos.

Para a investigação de “experienciar o problema”, Deleuze tratou do pensamento sem imagem, um pensamento puro⁷, que nasce do próprio pensamento, não podendo este ter alguma imagem de um problema antes já pensado. O pensar sem imagem é a forma de um pensamento virgem e sem interferências. Através desse exercício do pensamento nasce a possibilidade da criação das ideias e também dos conceitos. Esse é o momento que Sílvia Gallo pretende chegar em sua obra, tratar da aula de filosofia como uma oficina de conceitos, aula que permite o aluno trilhar um plano de imanência e vivenciar seus próprios problemas.

Sobre a filosofia como criação de conceitos, Deleuze (2003b, p. 292 apud Sílvia Gallo, 2012 p.79), estabelece a condição de que exista um problema, uma necessidade para se criar um conceito, quando afirma que:

É simples, a filosofia também é uma disciplina criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou bem inventar conceitos. Certamente, não se os fabrica assim, do nada (...) é necessário que se tenha uma necessidade, em filosofia ou nos outros casos, senão não haverá nada. Resta que esta necessidade – que é uma coisa bastante complexa, se ela existe – faz com que o filósofo se proponha a inventar, a criar os conceitos e não se ocupar de refletir, ainda que seja sobre o cinema. (DELEUZE, 2003b, p.292 apud Sílvia Gallo, 2012, p.79)

Se é possível tratar do ensino de filosofia como sendo um ensino à diversidade e que permite aos alunos vivenciarem seus problemas, então se faz necessário que exista uma figura de um professor que também escape dos métodos de reconhecimento.

Portanto finalizamos observando que, a filosofia é a atividade de criar conceitos e ao mesmo tempo, na perspectiva de Deleuze, é também a atividade de viver e sentir esses conceitos. Podemos realizar essa experiência quando incomodados por um problema que determina o conceito. Os conceitos não são fechados, portanto, é possível perceber vários problemas dentro do mesmo conceito.

Essas são experiências necessárias para os alunos nas aulas de filosofia, como já dito anteriormente, não se sabe como cada um irá aprender e se irá aprender, mas é necessário que o professor permita essas experiências, só assim será possível

abandonar de vez o modelo cognitivo das aulas de filosofia. Com essas possibilidades, se abre um grande leque para a metodologia proposta por Sílvio Gallo, a educação menor. Veremos agora pistas para trabalhar a aula de filosofia como oficina de conceitos.

❖ **Filosofia como oficina de conceitos**

Os conceitos nas aulas de filosofia podem ser descobertos, estudados e problematizados a partir da pedagogia do conceito, a qual trataram Deleuze e Félix Guattari. A partir dessa pedagogia, Sílvio Gallo estruturou, organizou elementos didáticos de forma lógica e ordenada, a fim de nortear o professor. Os passos são, *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*.

Nessa trajetória não é necessário seguir uma rota preestabelecida que sempre funcionará da mesma maneira, podendo assim o professor adaptar esse percurso do modo que mais se mostre criativo filosoficamente e que principalmente, não seja um esforço intelectual. Veremos também um exemplo didático para se trabalhar a oficina de conceitos em sala de aula. Nessa oficina o aluno pode se sentir mais próximo da filosofia sentindo-se um filósofo partir de sua problematização. E por fim veremos a proposta de Sílvio Gallo de se trabalhar a filosofia a partir de um *método regressivo*.

A princípio dissertaremos sobre a *sensibilização* que é fundamental para poder tornar possível o “funcionamento” dos outros três. Na sensibilização o professor poderá suscitar a curiosidade de seus alunos, fazendo com que eles se sintam tocados de alguma maneira por um problema. Como o próprio nome do momento nos permite observar: sensibilização, se trata de sentir algo, neste caso, um incômodo na alma, como mencionou Deleuze. Os recursos que o professor pode utilizar nesse momento são inúmeros, como filmes, músicas, poemas, teatros... São recursos que podem ser adaptados com a “fase” juvenil.

Na sensibilização é possível que o professor encontre um escape da metodologia tradicional que apenas faz uma introdução no problema em sala de aula, mas não permite com que o aluno vivencie o problema. É necessário que “o problema seja vivido como um problema para eles” (GALLO, 2012, p.96). O problema deixa de ser vivido apenas pelo filósofo que criou determinado conceito. Os alunos o sentem também, cada um em sua singularidade.

A *problematização* é o ensejo que oportuniza que os alunos juntamente com o professor, problematizem a questão proposta, que de certo modo lhes impactou em sala de aula. Na *problematização*, eles podem elencar os problemas para dialogar,

investigar e aspirar à resolução destes. Nesses diálogos o professor pode instigar o lado crítico dos alunos, e assim eles estarão de prontidão para colocar em dúvida as respostas que lhe são oferecidas prontas. A problematização é relevante para esses momentos didáticos, pois é a partir dela que “será mais intensa a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema”. (GALLO, 2012, p.97).

A *investigação* favorece a interação entre os alunos com a História da Filosofia, filósofos, teorias e como eles solucionaram (ou tentaram solucionar) os problemas no tempo em que os vivenciaram. Por conseguinte é exequível refletir em uma resolução para o problema que lhe foi atribuído. Exemplos desse momento são: Sócrates também se viu confrontado com tal problema? Como ele o solucionou? É importante e necessário que o professor não exponha o aluno somente a uma única perspectiva filosófica, para que o aluno faça a investigação.

É responsabilidade do professor fazer um recorte de filósofos que melhor se adequem ao conteúdo estruturante de sua aula. É de extrema relevância que o professor instigue a procura de outros filósofos fora da sala de aula, dessa maneira, o aluno experienciará mais problemas e enriquecerá seu saber filosófico.

O quarto e último ensejo didático pedagógico é a *conceituação*. A conceituação possibilita que os alunos transformem a filosofia em um exercício de criatividade, tendo potencial para reinventar e recriar os conceitos que foram trabalhados. Os alunos por meio dos de conceitos e soluções já existentes podem criar e recriar outros problemas, produzindo uma mudança, transformação do conceito, de maneira que essa mudança possa apontar soluções possíveis. Quando não há viabilização em compor essa mudança, se abre a possibilidade da criação de um novo conceito, permitindo o aluno a partir da conceituação ter sua vivência singular do problema e a experiência de ressignificar, recriar o conceito. Ressalta-se novamente a importância de cada aluno ter possibilidades de sentir os próprios problemas na conceituação, essa possibilidade faz com que o método proposto por Sílvia Gallo se torne “concreto”.

Dentro da aula de filosofia como oficina de conceitos, Sílvia Gallo apresenta o *método regressivo* (abordagem que analisa o presente a partir do passado, buscando compreender as origens e evoluções de um fenômeno ou situação) e quatro pistas para alcançá-lo. Se antes o ponto de saída era o problema para a formação do conceito, agora se trata de realizar o caminho inversamente, saindo do conceitos filosóficos para chegar no problema que motivou a criação do conceito. Desta maneira ele busca a realização de uma emancipação filosófica, na qual os alunos são donos e responsáveis pelos seus pensamentos, e não aquilo que fora pensado antes.

Nas palavras de Gallo, “podemos considerar como pistas para um *método regressivo* para o ensino de filosofia seria a busca do problema ou do conjunto de problemas que engendrou o conceito de um determinado filósofo” (2012, p.111). De fato, não parece conveniente e nem interessante estudar vários conceitos que são jogados em sala de aula sem entender o motivo, de onde eles vieram e o porquê existem... Não é nada convidativo que os alunos estudem a filosofia socrática, saibam repetir todos os conceitos nas avaliações, mas não consigam entender o que o filósofo pretendeu expressar. De fato, se torna “abstrato quando não sabemos de onde saíram os conceitos, que movimento fez o filósofo para criá-los”. (GALLO, 2012, p.111).

O *método regressivo* apresenta algumas sugestões que podem direcionar o professor em sua prática educativa com, no experimento de desvendar esse campo investigativo do filósofo em questão. São elas⁶: 1) escolher um texto ou uma parte de um texto de um filósofo; 2) ler esse texto com os estudantes; 3) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo ali; 4) investigar o problema ou os problemas que moveram o filósofo a criar tal conceito. As sugestões podem facilitar o entendimento dos alunos perante o conceito.

Desse modo a filosofia escapa do modelo enciclopédico de ensino e permite com que os alunos vivenciem os seus problemas. A oficina de conceitos abre possibilidade para que o aluno também se sinta um filósofo. É possível observar essa permissão se nos atentarmos às palavras de André Comte-Sponville:

O que é um filósofo? É alguém que pratica a filosofia, em outras palavras, que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? tem de ser aprendido, já que ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho. Tanto melhor, se ele começar na escola. o importante é começar, e não parar mais. (SPONVILLE, 2003, p.252)

Portanto, “como afirmou Deleuze, somos escravos enquanto não temos direito de enfrentar nossos próprios problemas” (GALLO, 2012, p. 116). A *oficina de conceitos* e o *método regressivo* estão para além de qualquer metodologia geral. A partir da pedagogia do conceito a filosofia deixa de ser a disciplina que ensina apenas as definições dos conceitos e passa a ser uma disciplina criadora de conceitos, e por conseguinte de seus próprios métodos, bem como se desprende da figura do professor que ministra aulas apenas expositivas.

Para que o aluno seja compelido a experienciar e refletir, é necessário então,

⁶ Ver em Metodologia de Ensino de Filosofia, 2012, p. 114.

que o professor introduza em sua metodologia a problematização. Para o pensar não existem limites e regras, basta que o pensamento seja instigado. Não se é possível limitar o ensino, e a forma mais adequada e agradável se mostra como aquela que ensina “não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um “fazer com”, à inauguração de um novo começo”. (GALLO, 2012, p.117).

A oficina de conceitos se mostra de tamanha importância para o ensino filosófico, pois ao mesmo tempo que ela permite aos alunos experimentar os problemas que estão dentro dos conceitos, ela também se dá como uma forma de incentivo àqueles que já descreditaram que o ensino não possa ir além de um ato de reconhecer de reconhecer-se. Através dessa didática os alunos podem experimentar filosoficamente de modo a alcançar uma autonomia intelectual para pensar, repensar, dialogar, analisar e, quiçá tornarem-se sujeitos críticos.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aborda uma metodologia qualitativa, contendo um caráter exploratório descritivo, uma vez que versa, através de uma revisão bibliográfica, para analisar e comparar fontes científicas produzidas por autores conceituados sobre tema e que sustentarão as discussões reflexivas resultantes, constituída de informações que permitirão destrinchar conceitos, concepções ou hipóteses, que irão direcionar melhor entendimento e familiarização sobre o assunto abordado no tema proposto.

A partir dessa base de conhecimentos adquiridos, se pretende criar planos de ações educacionais materializadas em práticas pedagógicas lógicas e coerentes e não mais articuladas somente em momentos teóricos fragmentados, típicos e comuns, no cotidiano escolar. Mas, uma prática pedagógica educativa fundamentada em princípios éticos e morais, imbricadas no ato docente de ensinar para conduzir a uma forma de aprender, ou seja, ações que resultem em aprendizagens significativas mútuas entre o docente e o aprendiz, em que seja possível verificar a formação de cidadãos com uma produção ativa de pensamentos críticos conscientes, autônomos, democráticos e transformadores, com habilidades propícias de intervir, como protagonista, na realidade social, quando houver necessidade – a vivência interativa da filosofia presente nos atos e no contexto da sala de aula.

Para tanto, os dados teóricos, que constituirão o *corpus* dessa pesquisa serão retirados de fontes de acesso público como artigos, dissertações, teses, obras clássicas que permeiam os campos da filosofia e sua articulação com as áreas afins que aqui serão abordadas como: Jean Piaget que procurou entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo e investigou o processo de construção do conhecimento, com base na evolução do pensamento até a adolescência. Já Sócrates, enfatizava a importância da pergunta e da dúvida para o aprendizado; Paulo Freire defende uma educação que vai além da mera transmissão de informações, buscando estimular o pensamento crítico, a autonomia e a transformação social através do diálogo; Tomazini Neto, Nunes e Malagri e vários autores para falar sobre a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) quando utilizadas de forma estratégica e consciente, podendo ser uma ferramenta poderosa para enriquecer o ensino tanto da filosofia, quanto em outras disciplinas. E, por fim, Sílvia Gallo, propõe uma metodologia do ensino de filosofia que não se resume em uma transmissão de conhecimentos do professor para

os alunos.

A pesquisa apresentará o seu caráter exploratório ao realizar a apresentação de um estudo geral do uso das TDICs, bem como do uso de suas ferramentas e possibilidades para aplicação e desenvolvimento da metodologia de ensino de filosofia do Sílvio Gallo. Assim, o que estamos propondo é uma simbiose entre uma metodologia de ensino de filosofia proposta por Gallo e as TDICs, ou seja, um estudo investigativo sobre as combinações de diferentes elementos.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGO E PRÁXIS – PRIMEIRAS ANÁLISES

A implementação de aulas que se afastem dos procedimentos tradicionais de ensino para estudantes da rede pública se configura como um desafio aos professores, haja vista que a utilização de recursos diferenciados encontra algumas barreiras, já que muitas vezes a escola não dispõe de instrumentos e tecnologias para tais ações ou não as possui de modo suficiente para atender suas necessidades.

Explorando esse cenário, torna-se necessário refletirmos em procedimentos metodológicos que consigam transcender os obstáculos existentes no cenário da educação pública, e que ao mesmo tempo possam promover a reflexão, a argumentação, o diálogo e a discussão, indispensáveis à experiência filosófica.

A proposição de um projeto de Filosofia destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, mediado por professores, ancorado no método de **Sílvio Gallo** e articulado à estratégia de intercalação de conteúdos oriunda da neurociência cognitiva, exige uma concepção de ensino que transcenda o paradigma transmissivo e assuma a aprendizagem como experiência problematizadora, criativa e transversal.

No que concerne ao ensino de Filosofia, Gallo (2012) defende que filosofar na escola não se reduz à exposição histórica de sistemas filosóficos, mas implica a instauração de uma experiência de pensamento, na qual o estudante é convocado a problematizar, conceituar e argumentar. Para o autor, “ensinar filosofia é criar condições para o exercício do pensamento” (GALLO, 2012), deslocando o foco do conteúdo enquanto mera informação para o pensamento enquanto atividade.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de Filosofia como criação de conceitos, tal como formulada por Deleuze e Guattari (1992), segundo os quais a Filosofia não é contemplação nem reflexão genérica, mas produção conceitual. Ao mobilizar jogos filosóficos digitais como dispositivos pedagógicos, pretende-se instaurar situações-problema que tensionam o pensamento dos alunos, promovendo a emergência de conceitos próprios, ainda que em nível introdutório e compatível com a faixa etária.

Paralelamente, as contribuições da neurociência educacional oferecem respaldo à estratégia de intercalação de conteúdos (interleaving), a qual consiste na alternância planejada entre diferentes tópicos ou tipos de tarefas durante o processo de aprendizagem. Rohrer e Taylor (2007) demonstraram que a prática intercalada favorece a retenção de longo prazo e transferência de aprendizagem, em comparação

com a prática em blocos homogêneos. Do mesmo modo, Dunlosky et al. (2013) identificam a intercalação como uma estratégia empiricamente robusta para potencializar a consolidação mnêmica.

A articulação entre método filosófico problematizador e intercalação cognitiva, utilizando as tecnologias, permite conceber um projeto que favoreça tanto o desenvolvimento do pensamento crítico quanto a consolidação dos conteúdos em perspectiva interdisciplinar.

Projeto Interdisciplinar Anual

Título: 'Filosofia em Jogo: Pensar o Mundo Brincando'

Objetivo Geral: Desenvolver pensamento crítico e interdisciplinar por meio da gamificação ao longo do ano.

Etapas:

- 1º Bimestre: Filosofia e Linguagem.
- 2º Bimestre: Filosofia e História/Cultura.
- 3º Bimestre: Filosofia e Ciência/Lógica.
- 4º Bimestre: Filosofia e Sociedade (criação de feira filosófica com jogos criados pelos alunos).

Produto Final: Mostra Interdisciplinar com jogos filosóficos criados pelos estudantes.

5. ESTRUTURA METODOLÓGICA DO PROJETO

5.1. ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E MEDIAÇÃO DOCENTE

Os alunos serão organizados em três grupos, favorecendo o trabalho colaborativo e a aprendizagem social, em consonância com a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento cognitivo ocorre mediante interação mediada. O professor assume, assim, o papel de mediador cultural, estruturando situações didáticas que mobilizem a zona de desenvolvimento proximal.

A divisão em grupos não deve ser meramente operacional, mas estratégica: cada grupo pode assumir papéis distintos (argumentação, criação de narrativas, resolução de dilemas, por exemplo), os quais se alternam ao longo do projeto, o que reforça a intercalação de experiências cognitivas.

5.2.USO DAS TDICs E DA SALA MAKER

A utilização da sala maker, equipada com computadores, insere o projeto no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ampliando o repertório metodológico. Segundo Moran (2018), a tecnologia, quando integrada a metodologias ativas, promove maior engajamento e protagonismo discente.

Os jogos filosóficos digitais funcionarão como dispositivos de problematização. Esses jogos podem assumir formatos como:

- Dilemas morais interativos;
- Jogos de associação conceitual (ética–matemática; justiça–história; verdade–ciências);
- Simulações de assembleias deliberativas;
- Narrativas ramificadas com múltiplas escolhas argumentativas.

O professor, ao administrar os jogos por meio das plataformas digitais, atua como curador e orientador, garantindo que a experiência lúdica não se reduza ao entretenimento, mas se configure como exercício de pensamento.

5.3.INTERCALAÇÃO DE CONTEÚDOS COMO ESTRATÉGIA COGNITIVA

A intercalação de conteúdo será implementada de modo sistemático. Por exemplo:

- Em uma sessão, o jogo pode abordar ética e matemática (justiça distributiva e proporcionalidade);
- Em outra, verdade e ciências (critérios de evidência);
- Em seguida, política e história (formas de governo);
- Posteriormente, estética e artes.

Essa alternância impede a mecanização das respostas e exige que o estudante discrimine contextos e mobilize critérios distintos de análise, processo que, conforme Rohrer e Taylor (2007), fortalece a retenção e a capacidade de transferência.

Ademais, a variação temática estimula múltiplas redes neurais, favorecendo conexões interdisciplinares, o que, segundo estudos em neuroeducação (COSENZA; GUERRA, 2011), contribui para a consolidação significativa da aprendizagem.

Utilizar a filosofia de forma interdisciplinar, intercalando-a com outras matérias, significa transformá-la na "espinha dorsal" do conhecimento, permitindo que a reflexão crítica, ética e lógica permeie todas as áreas. A chave é o planejamento conjunto e o foco em temas transversais (ética, justiça, verdade, ser humano, conhecimento) em vez de apenas fatos.

A. Estratégias Didáticas de Intercalação

- **Temas Geradores (Problematização):** Comece o bimestre com uma pergunta filosófica que conecte as matérias. *Exemplo:* "O que é justo?" (conecta com História - justiça social; Geografia - distribuição de terras; Português - leitura de textos argumentativos).
- **A Filosofia como "Neuro-rede":** Utiliza a filosofia para articular disciplinas. Quando a História estudar o Renascimento, a Filosofia entra com a mudança de paradigma (Humanismo); quando a Matemática estuda o método científico, a Filosofia entra com a Epistemologia (como sabemos o que sabemos).
- **Sala de Aula Invertida Filosófica:** Os alunos leem um texto filósofo breve ou assistem a um vídeo antes da aula técnica. A aula de ciências (ex.: clonagem) começa com um debate ético filosófico.

A **sala de aula invertida** constitui uma metodologia ativa de ensino em que se reorganiza a dinâmica tradicional da aprendizagem. Nessa perspectiva, os conteúdos introdutórios são estudados previamente pelos estudantes, geralmente por meio de vídeos, textos digitais ou outros materiais disponibilizados pelo professor, enquanto o tempo da aula presencial é destinado ao aprofundamento conceitual, à resolução de problemas, ao debate e à construção colaborativa do conhecimento.

Esse modelo pedagógico foi sistematizado principalmente pelos educadores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que, ao refletirem sobre o uso de tecnologias digitais no ensino, propuseram inverter a lógica da aula expositiva tradicional, transferindo parte da instrução direta para o ambiente extraescolar. Para esses autores, a essência da metodologia reside na reorganização do tempo pedagógico e na centralidade do aluno no processo de aprendizagem.

Segundo Jonathan Bergmann e Aaron Sams:

“Na sala de aula invertida, aquilo que tradicionalmente é feito em sala de aula passa a ser realizado em casa, e o que tradicionalmente é feito como tarefa de casa passa a ser realizado em sala de aula.” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

A partir dessa inversão estrutural, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a assumir o papel de mediador da aprendizagem, promovendo situações de investigação, problematização e construção coletiva do saber. Tal perspectiva aproxima-se das abordagens construtivistas e sociointeracionistas da educação, nas quais o conhecimento é concebido como resultado de um processo ativo de elaboração intelectual.

A importância da utilização dessa metodologia reside, sobretudo, na possibilidade de promover uma aprendizagem mais significativa e autônoma. Ao estudar previamente os conteúdos, o aluno desenvolve maior responsabilidade por sua própria aprendizagem e chega ao espaço da aula preparado para participar de atividades de análise, debate e resolução de problemas, potencializando o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores.

Nesse sentido, o pesquisador José Moran ressalta que as metodologias ativas — entre elas a sala de aula invertida — possibilitam uma transformação significativa no processo educacional, pois deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a participação ativa do estudante:

“As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem.” (MORAN, 2015, p. 18).

A sala de aula invertida, portanto, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à formação contemporânea, como autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de colaboração e resolução de problemas complexos. Ao privilegiar momentos de interação e diálogo durante a aula, cria-se um ambiente propício à problematização do conhecimento e à construção coletiva de sentidos.

Além disso, essa metodologia articula-se de maneira significativa com o uso das tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de acesso à informação e diversificando as formas de aprender. Nesse contexto, os ambientes virtuais, vídeos educativos e plataformas digitais tornam-se instrumentos pedagógicos que favorecem a personalização do ensino e o respeito ao ritmo individual de aprendizagem.

Conforme destacam Jonathan Bergmann e Aaron Sams:

“O modelo de sala de aula invertida permite que os professores utilizem o tempo em sala para ajudar os alunos que mais precisam, trabalhar com pequenos grupos e incentivar a aprendizagem ativa.” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 23).

Dessa forma, a sala de aula invertida configura-se como uma abordagem pedagógica que responde às demandas educacionais contemporâneas, pois promove uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e centrada no estudante.

Ao deslocar a instrução direta para momentos prévios e utilizar o espaço da aula para atividades colaborativas e reflexivas, essa metodologia fortalece o protagonismo discente e contribui para a construção de conhecimentos mais profundos e duradouros.

B. Exemplos de Intercalação por Disciplina

- **Filosofia + Língua Portuguesa /Literatura:**

- Conteúdo: Argumentação e Tese.

- Intercalação: Analisar a estrutura argumentativa de diálogos de Platão ou a ética de Aristóteles para a construção de redações dissertativas-argumentativas.

- **Filosofia + História:**

- Conteúdo: Iluminismo e Contratualismo.

- Intercalação: Discutir o conceito de "liberdade" e "soberania" de Rousseau enquanto se estuda a Revolução Francesa.

- **Filosofia + Ciências/Biologia:**

- Conteúdo: Bioética e Meio Ambiente.

- Intercalação: Ao estudar genética, introduzir o debate sobre a manipulação da vida e limites éticos (Hans Jonas).

- **Filosofia + Matemática/Física:**

- Conteúdo: Lógica e Razão.

- Intercalação: Utilizar a lógica formal (Aristóteles) para compreender demonstrações matemáticas ou a filosofia da ciência para questionar a "verdade" na física (Kuhn).

- **Filosofia + Geografia/Sociologia:**

- Conteúdo: Ética e Política.

- Intercalação: Debater a justiça na distribuição de recursos (Geografia) utilizando conceitos de ética de justiça (Rawls).

C. Como Planejar a Intercalação (Passo a Passo)

- ✓ Mapear o Currículo: Identifique os pontos de contato entre os tópicos técnicos (ciências, história etc.) e os problemas filosóficos.
- ✓ Agendar o "Momento Filosófico": A filosofia deve entrar no momento de maior abstração da matéria. Se a geografia está estudando cidades, o momento filosófico é "o que constitui o bem comum na vida urbana?".
- ✓ Avaliação Interdisciplinar (neurociência): Realize trabalhos onde o aluno precisa usar dados da matéria técnica (ex.: matemática: dados estatísticos do IBGE) e argumentação lógica/ética para concluir algo (Filosofia).
- ✓ Rodas de Conversa (Comunidade de Investigação – Sílvia Gallo): Use o início da aula para perguntas abertas que estimulem o pensar por si mesmo, desconstruindo a fragmentação do conhecimento.

Em substituição à abordagem isolada da disciplina de Filosofia, propõe-se a centralidade do fazer filosófico, entendido como prática problematizadora e argumentativa, a fim de conferir densidade semântica aos conteúdos técnicos.

5.4. JOGOS FILOSÓFICOS COMO DISPOSITIVOS DE PENSAMENTO

O uso de jogos não deve ser compreendido como mera estratégia motivacional, mas como metodologia estruturante. Huizinga (2000) já assinalava que o jogo é

elemento constitutivo da cultura, e sua dimensão simbólica permite a experimentação de papéis, normas e valores.

No contexto do projeto, os jogos filosóficos devem:

- ✓ Apresentar problemas autênticos;
- ✓ Exigir argumentação;
- ✓ Estimular tomada de decisão fundamentada;
- ✓ Promover debate entre os grupos.

Ao final de cada sessão, é imprescindível realizar um momento de metarreflexão (é o ato de refletir sobre os próprios pensamentos), no qual os alunos analisem os critérios utilizados em suas decisões. Tal procedimento fortalece a consciência metacognitiva (capacidade de pensar sobre o próprio pensamento), considerada essencial para a aprendizagem autorregulada (DUNLOSKY et al., 2013).

5.5.PRODUTO FINAL: CRIAÇÃO DE UM JOGO INTERDISCIPLINAR

A culminância do projeto consistirá na criação, pelos próprios alunos, de um **jogo digital** que associe uma disciplina curricular a um tema filosófico. Após uma pesquisa conceitual, os estudantes deverão elaborar a narrativa de um jogo. Essa narrativa deve conter:

- um problema filosófico central;
- personagens que representem diferentes posições filosóficas;
- desafios que exigem reflexão ética ou lógica;
- situações de escolha moral.

Por exemplo, um jogo pode apresentar um personagem que deva decidir entre diferentes ações, cada uma filiada a correntes filosóficas distintas, como utilitarismo, deontologia ou ética das virtudes.

Exemplos possíveis:

- Matemática e justiça (distribuição equitativa de recursos);
- Ciências e verdade (experimentos e validação);
- Geografia e ética ambiental;
- Língua Portuguesa e liberdade de expressão.

Essa etapa representa o ápice do processo formativo, pois mobiliza criatividade, síntese conceitual e transposição didática. Conforme argumenta Gallo (2012), o filosofar implica criação. Ao desenvolverem jogos, os alunos deixam de ser apenas receptores e assumem a posição de produtores de sentido.

Além disso, a criação de artefatos digitais na sala Maker reforça o protagonismo estudantil e consolida competências digitais, alinhando-se às demandas contemporâneas de letramento tecnológico.

❖ **Construção digital do jogo com apoio de Inteligência Artificial**

Após a definição da narrativa, inicia-se a fase de desenvolvimento digital do jogo. Atualmente, diversas ferramentas de inteligência artificial e plataformas digitais podem auxiliar os estudantes nesse processo.

Entre as principais tecnologias que podem ser utilizadas destacam-se:

- **ChatGPT** – auxilia na criação de roteiros, narrativas, diálogos e desafios filosóficos.
- **Scratch** – plataforma de programação visual ideal para estudantes iniciantes desenvolverem jogos educativos.
- **Unity** – motor gráfico utilizado para criar jogos digitais mais complexos.
- **Canva** – utilizado para design gráfico, criação de personagens e cenários.
- **DALL·E** – ferramenta de geração de imagens por inteligência artificial que pode criar ilustrações para o jogo.

Essas ferramentas permitem que os estudantes desenvolvam jogos digitais sem a necessidade de conhecimentos avançados de programação, tornando o processo acessível e criativo.

5.6.MODELO DE PRÁTICAS

A elaboração do planejamento pedagógico dos professores é peça fundamental na prática docente, haja vista que não podemos pensar as atividades sem estas estarem correlacionadas a determinados objetivos, recursos, metodologias e práticas avaliativas. Como afirmou Almeida:

seja qual for a abordagem educacional, realizar atividades educativas por meio de tecnologias digitais requer um cuidado especial no momento da concepção da atividade, definição dos objetivos, planejamento e proposição de estratégias, estrutura dos conteúdos de estudo e mecanismos de avaliação. Trata-se assim de um novo contexto educativo mediatizado pelas tecnologias digitais, cuja compreensão implica em articular a gestão de sistemas com as dimensões tecnológica, pedagógica e teórico metodológica. (2007, p.09).

Com isso, devemos definir não somente os objetivos de nossos *modus operandi*, como também os conteúdos e a forma de abordagem metodológica e avaliativa. Modificações, entretanto, podem e naturalmente ocorrem, e em casos assim as adaptações serão necessárias, já que nem sempre as coisas acontecem

como esperado.

Como entendemos que o planejamento é essencial nesse processo, ao apresentar os modelos a serem utilizados, atrelados a cada um, anexamos também o plano que fundamenta a atuação do docente em sala de aula e, conseqüentemente, também no ambiente virtual.

Primeiramente, daremos início ao ano letivo com a apresentação introdutória do pensamento filosófico, trabalhando suas características, seu surgimento e desenvolvimento, bem como diferenciando-o de outras formas de saber e de compreensão da realidade. Dito isso, vejamos como ficou as primeiras sequências didáticas elaboradas para a 6º Ano, série inicial do ensino fundamental.

Seguindo os passos propostos por Oliveira (2013) como sendo: escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades e avaliação dos resultados, apresentamos a seguir, **exemplos** de planos de aulas e as sequências didáticas.

5.6.1 Plano de Aulas

Plano de Aula interdisciplinar – Filosofia com Jogos

Ano: 6º Ano do Ensino Fundamental

Duração: 5 dias de aula

Tema central: Filosofia aplicada de forma interdisciplinar com jogos e metodologias ativas.

Fundamentação Teórica

Este plano ancora-se na epistemologia construtivista de Jean Piaget e em evidências oriundas da neurociência contemporânea, considerando que o estudante do 6º ano se encontra majoritariamente no estágio operatório-concreto, no qual a aprendizagem se consolida por meio de experiências manipulativas, ludicidade estruturada e resolução de situações-problema. Adotam-se metodologias ativas — como *Game Based Learning*, sala de aula invertida e aprendizagem por projetos — articuladas às TDICs enquanto dispositivos mediadores da construção cognitiva. À luz de estudos neurocientíficos, compreende-se que a estimulação diversificada de circuitos neurais potencializa a retenção e compreensão, legitimando o uso interdisciplinar de jogos como estratégia formativa.

Planejamento Semanal (5 dias)

AULA	Conteúdos	Habilidades (BNCC)	Competências	Metodologia/Jogo	Avaliação
AULA 1 Filosofia + Língua Portuguesa	O que é Filosofia? Leitura e interpretação de texto filosófico.	Filosofia: EF06FI01 Português: EF67LP05	Pensamento crítico; argumentação; interpretação textual.	Jogo: Caça ao Tesouro Filosófico (perguntas investigativas).	Participação e qualidade das argumentações.
AULA 2 Filosofia + História	Mitos e explicações racionais. Grécia Antiga.	Filosofia: EF06FI02 História: EF06HI01	Compreensão histórica; pensamento reflexivo.	Jogo: Tribunal Filosófico (debate dramatizado).	Capacidade de diferenciar mito e filosofia.
AULA 3 Filosofia + Matemática	Lógica e raciocínio. Resolução de problemas.	Filosofia: EF06FI03 Matemática: EF06MA01	Raciocínio lógico; resolução de problemas.	Jogo: Desafio dos Enigmas Filosóficos.	Estratégias utilizadas na resolução.
AULA 4 Filosofia + Ciências	Conhecimento científico e senso comum.	Filosofia: EF06FI04 Ciências: EF06CI01	Investigação científica; reflexão crítica.	Jogo: Detetives do Conhecimento.	Participação e formulação de hipóteses.
AULA 5 Filosofia + Geografia/ Projeto Final	Ética, convivência e sociedade.	Filosofia: EF06FI05 Geografia: EF06GE01	Empatia; cidadania; pensamento social.	Jogo: RPG da Cidade Ideal.	Produção coletiva e argumentação.

(daremos exemplos práticos apenas de 2 jogos)

5.6.2 Roteiro de jogos – pronto para aplicação

AULA 1 – Caça ao Tesouro Filosófico

Objetivo: Compreender o conceito de Ética e Moral

Materiais: Cartões com perguntas no computador.

Passos:

1. Dividir a turma em grupos.
2. Cada pista no computador contém uma pergunta reflexiva.
3. O grupo só avança ao responder de forma argumentada.
4. Finalização com roda de conversa.

Abaixo segue CARDS referente a essa aula:



Caça Tesouro Filosófico

Um jogo educativo para computador que transforma o aprendizado de **ética e moral** em uma aventura interativa e colaborativa. Três grupos de alunos, três computadores, um desafio em comum: pensar, argumentar e crescer juntos.

JOGO EDUCATIVO DIGITAL

FILOSOFIA & ÉTICA

Como o Jogo Funciona

Os alunos se reúnem em frente à tela grande e visualizam os **cartões de perguntas** do jogo. Cada desafio apresenta uma **situação-problema real** que exige reflexão ética e moral para ser resolvida. A turma inteira acompanha o progresso de cada grupo.

1

Situação-Problema

O grupo recebe um dilema ético contextualizado no cotidiano dos estudantes.

2

Reflexão Coletiva

O grupo debate, argumenta e constrói uma resposta fundamentada juntos.

3

Avanço de Fase

Respostas bem argumentadas desbloqueiam a próxima etapa do tesouro.



Exemplos de Perguntas Filosóficas

As perguntas do jogo são cuidadosamente elaboradas para estimular o **pensamento crítico** e o debate ético. Veja alguns exemplos de situações-problema que os grupos enfrentarão:



Dilema da Honestidade

Seu colega esqueceu de fazer a tarefa e pede para copiar a sua. Ajudá-lo é um ato de amizade ou de desonestidade? Como a ética orienta essa escolha?



Justiça e Igualdade

Na sua escola, dois alunos cometeram o mesmo erro, mas foram punidos de formas diferentes. O que é justo? Toda regra deve ser aplicada igualmente a todos?



Responsabilidade Coletiva

Você viu colegas jogando lixo no rio próximo à escola. Sua responsabilidade termina na sua própria ação, ou você tem o dever moral de intervir?

A Mecânica da Argumentação

O diferencial do **Caça Tesouro Filosófico** está na exigência da argumentação. Não basta escolher uma resposta — o grupo precisa **justificar seu raciocínio** com base em valores éticos e morais. Isso desenvolve habilidades essenciais para a vida cidadã.

O Grupo Só Avança Quando...

- A resposta é embasada em princípios éticos claros
- Todos os membros participam da discussão
- A argumentação considera diferentes pontos de vista
- O grupo demonstra empatia e respeito na resposta

Competências Desenvolvidas

Pensamento Crítico

Escuta Ativa

Argumentação

Empatia

Cada fase superada representa um passo concreto no desenvolvimento do **letramento ético** dos estudantes.

A Jornada pelo Tesouro

O jogo é estruturado em fases progressivas, onde cada etapa aprofunda os dilemas filosóficos e exige maior maturidade argumentativa. A conquista do tesouro final representa a **sabedoria filosófica construída coletivamente**.



A cada fase superada, os grupos acumulam **fragmentos do tesouro filosófico** — conceitos, pensadores e valores que se revelam como recompensa pela profundidade da reflexão apresentada.



Roda de Conversa: O Verdadeiro Tesouro

A finalização do jogo culmina na mais rica das experiências: a **roda de conversa** mediada pela professora. Nesse espaço, os grupos compartilham seus aprendizados, confrontam perspectivas e celebram o crescimento coletivo.



Escuta e Diálogo

Cada grupo apresenta seus argumentos e aprende a ouvir o outro com respeito e atenção genuína.



Empatia em Ação

A diversidade da turma enriquece o debate, mostrando que perspectivas diferentes constroem respostas mais completas.



O Tesouro É a Sabedoria

O verdadeiro prêmio não está no jogo — está na capacidade de pensar eticamente e agir com responsabilidade no mundo real.



Fonte: Elaborado pela autora, usando a A.I. GAMMA (2026)

AULA 2 – Tribunal Filosófico

Objetivo: Diferenciar mito de explicação racional.

Materiais: Texto de mito grego.

Passos:

1. Dividir papéis (acusação, defesa, juízes).
2. Debate argumentativo.
3. Juízes decidem se é mito ou explicação filosófica. (O mito baseia-se em narrativas fantásticas, tradição oral e intervenção divina (sobrenatural) para explicar o mundo como uma verdade inquestionável. A filosofia, ao contrário, usa a razão (logos), a lógica, a argumentação crítica e causas naturais para explicar a realidade, buscando provas e questionando dogmas.



Tribunal Filosófico

Um jogo digital inovador para explorar a fronteira entre mito e filosofia. Nesta experiência interativa, você e seus colegas formarão grupos de acusação, defesa e júri para debater ideias socráticas. Através do diálogo e da análise crítica, descobriremos juntos o que diferencia o pensamento mitológico da explicação filosófica racional.

01

Grupo Acusador

Identifica elementos mitológicos

02

Grupo Defensor

Argumenta pela filosofia

03

Júri Estudantil

Avalia e decide com critérios

AMBIENTE DIGITAL

A Sala de Informática se Transforma em Tribunal



Três Grupos, Uma Missão

Na sala de informática, os alunos se organizam em três equipes distintas, cada uma com um papel crucial no tribunal filosófico. Esta configuração inclusiva garante que todos participem ativamente do processo de descoberta.



O Mito de Sócrates: Apologia de um Filósofo

Vamos estudar a história de Sócrates através de seu julgamento em Atenas. Acusado de corromper a juventude e não reconhecer os deuses da cidade, Sócrates defendeu-se com argumentos racionais. Mas será que sua história contém elementos mitológicos ou é puramente filosófica? Este é o desafio que enfrentaremos juntos.

Contexto Histórico: Sócrates viveu em Atenas (469-399 a.C.) e revolucionou o pensamento ocidental ao questionar verdades absolutas e buscar conhecimento através do diálogo racional, conhecido como método socrático.

PERGUNTAS PROVOCATIVAS

Na Tela do Computador: O Jogo Começa



Os alunos visualizam na tela do computador três perguntas instigantes que darão início ao debate. Cada pergunta foi cuidadosamente elaborada para estimular o pensamento crítico e a argumentação fundamentada.

Pergunta 1

Sócrates atribuíu seu conhecimento a um "daimon" interior que lhe falava. Isso é mito ou filosofia?

Pergunta 2

A busca socrática pela verdade através da razão elimina completamente o pensamento mitológico?

Pergunta 3

O "Oráculo de Delfos" declarou Sócrates o mais sábio. Elemento mítico ou ferramenta filosófica?

Como Funciona o Tribunal Filosófico



O jogo segue uma estrutura de tribunal adaptada para o ambiente digital. Cada fase é cronometrada e os alunos registram seus argumentos na plataforma, permitindo que a professora acompanhe o desenvolvimento do raciocínio crítico em tempo real.

Grupo Acusador em Ação

Argumento do Daimon

O "daimon" de Sócrates é uma entidade sobrenatural sem explicação racional. Este conceito se aproxima mais do pensamento mitológico, onde forças divinas orientam os mortais, do que de uma análise filosófica baseada na razão humana.

Autoridade do Oráculo

Ao aceitar a declaração do Oráculo de Delfos como ponto de partida, Sócrates valida uma fonte mitológica de conhecimento. A filosofia genuína deveria questionar até mesmo as afirmações dos oráculos.

Narrativa Heroica

A história de Sócrates como mártir da verdade segue padrões de narrativas míticas heroicas: o sábio incompreendido que sacrifica sua vida por princípios superiores, similar aos heróis da mitologia grega.



Grupo Defensor Apresenta sua Tese



Método Racional

Sócrates desenvolveu a maiêutica, um método dialético que busca a verdade através de perguntas e respostas lógicas. Isso representa uma ruptura clara com o pensamento mitológico, que aceita explicações sobrenaturais sem questionamento.



Reflexão sobre os Critérios

Após o veredicto, todos os grupos se reúnem para uma discussão mediada pela professora. Este é o momento mais rico do aprendizado, onde os alunos refletem sobre os critérios utilizados e descobrem as nuances que separam mito e filosofia.

Por que escolhemos estes critérios?

Os alunos explicam o raciocínio por trás de cada critério de avaliação utilizado.

Houve vieses em nossos julgamentos?

Momento de autocritica sobre possíveis preconceitos na interpretação dos argumentos.

Mito e filosofia podem coexistir?

Exploração das áreas cinzentas onde elementos mitológicos e filosóficos se entrelaçam.

A Filosofia

Investigação racional que busca explicações lógicas e verificáveis, questionando constantemente e construindo conhecimento através do diálogo crítico.



A Transição

Sócrates representa o momento histórico de transição do mythos ao logos, onde elementos de ambos coexistem na construção do pensamento ocidental.

Através do **Tribunal Filosófico**, desenvolvemos habilidades essenciais de argumentação, pensamento crítico e análise textual. Mais importante, aprendemos que a filosofia nasce justamente do questionamento daquilo que o mito apresentava como verdade inquestionável. O legado socrático nos ensina que a sabedoria começa com a coragem de perguntar.

AULA 3 – Desafio dos Enigmas Filosóficos

Objetivo: Desenvolver raciocínio lógico.

Materiais: Enigmas e problemas lógicos.

Passos:

1. Resolver desafios em grupo.
2. Explicar o raciocínio utilizado.
3. Pontuação por estratégia argumentada.

AULA 4 – Detetives do Conhecimento

Objetivo: Diferenciar ciência e senso comum.

Materiais: Situações-problema.

Passos:

1. Formular hipóteses.
2. Classificar como científico ou senso comum.
3. Justificar respostas.

AULA 5 – RPG da Cidade Ideal

Objetivo: Refletir sobre ética e sociedade.

Materiais: Fichas de personagens.

Passos:

1. Criar uma cidade fictícia.
2. Resolver conflitos éticos.
3. Elaborar regras de convivência.

5.7.AVALIAÇÃO: ARGUMENTAÇÃO FILOSÓFICA

A avaliação, no âmbito do presente projeto, não pode ser concebida sob uma perspectiva meramente classificatória ou quantitativa, mas deve assumir um caráter eminentemente **formativo, processual e dialógico**, em consonância com a proposta metodológica que privilegia o filosofar como prática reflexiva, argumentativa e problematizadora. Tal compreensão encontra respaldo na concepção de avaliação defendida por Paulo Freire (1996, p.24), para quem o ato avaliativo deve estar intrinsecamente articulado ao processo de construção do conhecimento, constituindo-se como momento de reflexão crítica sobre a própria aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação proposta tem como objetivo central aferir não apenas a apreensão de conteúdo, mas, sobretudo, a capacidade do estudante de elaborar argumentos consistentes, mobilizar referenciais teóricos e sustentar racionalmente suas posições diante de problemas filosóficos. Trata-se, portanto, de uma avaliação que privilegia o exercício do pensamento, conforme preconizado por Silvio Gallo (2012, p.15), ao afirmar que ensinar Filosofia implica criar condições para que o aluno pense por si mesmo.

❖ **Natureza da Avaliação**

A avaliação será estruturada como uma produção dissertativo-argumentativa individual, realizada ao final de cada ciclo temático (bimestral), articulando os conteúdos trabalhados nos jogos filosóficos, nas atividades interdisciplinares e nas práticas de problematização.

O estudante deverá responder a uma questão-problema filosófica, construída a partir das experiências vivenciadas nos jogos e debates, exigindo:

- Formulação de uma tese clara;
- Desenvolvimento argumentativo coerente;
- Mobilização de conceitos filosóficos;
- Articulação com conteúdo interdisciplinar;
- Fundamentação teórica explícita.

Exemplo de questão avaliativa:

“É possível afirmar que uma decisão é justa apenas quando beneficia a maioria? Justifique sua resposta mobilizando argumentos filosóficos e exemplos discutidos ao longo das atividades.”

❖ **CrITÉRIOS de Avaliação da Argumentação**

A análise das produções discentes será orientada por uma rubrica avaliativa estruturada em dimensões epistemológicas e discursivas, conforme detalhado a seguir:

- a) Clareza e delimitação da tese

Avalia-se a capacidade do estudante de apresentar uma posição definida diante do problema proposto. Segundo Chaïm Perelman, a argumentação pressupõe a adesão a uma tese que deve ser explicitada de forma inteligível.

b) Coerência e progressão argumentativa

Examina-se a organização lógica do discurso, a articulação entre ideias e a ausência de contradições internas. Tal aspecto dialoga com a tradição da lógica aristotélica, na qual a validade do raciocínio depende da consistência entre premissas e conclusões.

c) Fundamentação teórica

Este é o eixo central da avaliação. O estudante deverá demonstrar a capacidade de sustentar sua argumentação com base em referenciais teóricos, ainda que em nível introdutório, mobilizando autores, conceitos ou correntes filosóficas discutidas em aula.

A exigência de fundamentação encontra respaldo na concepção de Filosofia como criação e mobilização de conceitos, conforme defendido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, para os quais pensar filosoficamente implica operar conceitualmente.

d) Capacidade de exemplificação e aplicação

Avalia-se a habilidade de relacionar conceitos abstratos a situações concretas, demonstrando compreensão aplicada do conteúdo, aspecto fundamental para a aprendizagem significativa.

e) Qualidade da argumentação

Considera-se o uso de justificativas plausíveis, a capacidade de antecipar objeções e a consistência das razões apresentadas, em consonância com a teoria da argumentação.

❖ Instrumentos Avaliativos Complementares

Além da produção dissertativa, a avaliação será enriquecida por instrumentos formativos complementares:

- Observação das interações nos jogos filosóficos;
- Participação em debates e rodas de conversa;
- Produção do jogo interdisciplinar final;
- Autoavaliação e metarreflexão discente.

A inclusão da metarreflexão fundamenta-se nas contribuições de John Hattie e de estudos em metacognição, que evidenciam a importância da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

❖ **Avaliação da “Prova” Argumentativa**

Para verificar se o aluno “provou” sua argumentação de maneira consistente, serão considerados três níveis de desempenho:

Nível 1 – Argumentação incipiente

- Ausência de fundamentação teórica;
- Predominância de opiniões não justificadas;
- Fragilidade lógica.

Nível 2 – Argumentação em desenvolvimento

- Presença de justificativas, ainda que superficiais;
- Uso inicial de conceitos filosóficos;
- Coerência parcial.

Nível 3 – Argumentação consolidada

- Tese clara e bem delimitada;
- Argumentação logicamente estruturada;
- Fundamentação teórica consistente;
- Articulação interdisciplinar;
- Capacidade crítica e reflexiva.

❖ **Fundamentação Epistemológica da Avaliação**

A proposta avaliativa ancora-se em uma concepção de conhecimento como construção ativa, conforme as contribuições de Jean Piaget, bem como na perspectiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky, que enfatiza a mediação e a interação social no desenvolvimento cognitivo.

Ademais, a centralidade da argumentação como critério avaliativo encontra respaldo na tradição filosófica e pedagógica que compreende o pensar como atividade discursiva, crítica e fundamentada.

Por fim, a integração entre avaliação, prática pedagógica e tecnologias digitais alinha-se às proposições contemporâneas das metodologias ativas, conforme

destacado por Moran (2015), ao enfatizar o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS ESPERADOS: A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NA INTERFACE ENTRE FILOSOFIA, NEUROCIÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE, USANDO AS TDICS

6.1.A CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO

A proposta pedagógica delineada no projeto *“Filosofia em Jogo: Pensar o Mundo Brincando”* visa produzir resultados que ultrapassem a assimilação meramente informativa dos conteúdos, almejando a constituição de uma autêntica *experiência filosófica*. Tal experiência, conforme sustenta Sílvio Gallo, não se restringe à exposição cronológica de doutrinas, mas implica instaurar no espaço escolar o exercício efetivo do pensar. Em suas palavras, “ensinar filosofia é criar condições para o exercício do pensamento” (GALLO, 2012, p. 23).

Desse modo, espera-se que os estudantes do 6º ano desenvolvam:

- Capacidade de problematização;
- Autonomia argumentativa;
- Aptidão para conceituar;
- Disposição ao diálogo racional.

A internalização dessas competências não ocorre por transmissão verticalizada, mas por meio da mediação dialógica e da construção ativa do saber, em consonância com a tradição freiriana segundo a qual “ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 2013, p. 95).

6.2.O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE E DA CONSCIÊNCIA REFLEXIVA

Entre os resultados esperados, sobressai-se a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente o mundo social, cultural e digital — horizonte que converge com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no que concerne à análise do meio técnico-científico-informacional e à intervenção consciente na realidade.

A criticidade, nesse contexto, não se confunde com mera opinião, mas traduz-se em postura fundamentada, sustentada por critérios racionais. Vani Moreira Kenski observa que as tecnologias digitais instauram novas formas de interação e exigem

“novos comportamentos, valores e atitudes” (KENSKI, 2003, p. 4). Assim, espera-se que os estudantes desenvolvam:

- Letramento digital crítico;
- Capacidade de discernimento informacional;
- Responsabilidade ética no uso das mídias.

A Filosofia, ao perpassar transversalmente às disciplinas, torna-se eixo estruturante da formação cidadã, configurando-se como espinha dorsal da reflexão interdisciplinar.

6.3.A CONSOLIDAÇÃO MNÊMICA E A PLASTICIDADE COGNITIVA

A estratégia da intercalação de conteúdos (*interleaving*) constitui fundamento neurocientífico da proposta. Pesquisas de Rohrer e Taylor (2007, p. 481) demonstram que a prática intercalada favorece a retenção de longo prazo e transferência de aprendizagem, superando a eficácia da prática em blocos homogêneos.

Corroborando tal perspectiva, Eric R. Kandel afirma que a aprendizagem modifica estruturalmente os circuitos neurais (KANDEL et al., 2014, p. 6), enquanto Roberto Lent destaca que atenção e emoção são determinantes para a consolidação da memória (LENT, 2010, p. 643).

Nesse sentido, espera-se que:

- A alternância temática fortaleça conexões neurais múltiplas;
- A ludicidade estimule a motivação intrínseca;
- A experiência problematizadora consolide aprendizagens significativas.

6.4.A INTERDISCIPLINARIDADE COMO SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DO SABER

A integração entre Filosofia e demais áreas do conhecimento responde à crítica à compartimentalização curricular. Conforme Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade constitui atitude de diálogo e cooperação (FAZENDA, 2001, p. 45), superando a fragmentação do saber escolar. Espera-se, portanto, que os estudantes, por exemplo:

- Percebam conexões entre ética/matemática (justiça distributiva) e ética/outras disciplinas ;
- Relacionem ciência e epistemologia;
- Articulem política e história;
- Compreendam estética e artes como expressão simbólica do humano.

Ou seja, que os estudantes percebam as conexões entre as disciplinas, as relacionem, articulem e as compreendam.

Tal integração promove o que Jean Piaget denomina assimilação e acomodação, processos pelos quais o sujeito reorganiza estruturas cognitivas diante de novos desafios (PIAGET, 1971, p. 27).

6.5.O PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A CRIAÇÃO CONCEITUAL

O ápice formativo do projeto reside na **produção de jogos interdisciplinares pelos próprios alunos**. Essa etapa materializa o princípio deleuziano segundo o qual a Filosofia é criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Ao elaborar artefatos digitais, os estudantes deixam de ocupar posição passiva e assumem papel de produtores de sentido. Espera-se que desenvolvam:

- Criatividade conceitual;
- Competência argumentativa;
- Colaboração coletiva;
- Autonomia intelectual.

Esse protagonismo encontra respaldo nas metodologias ativas e no uso crítico das TDICs, conforme assinala Moran (2018, p. 37), ao afirmar que a tecnologia, quando integrada a práticas participativas, amplia o engajamento e a autoria discente.

A partir da convergência entre método filosófico problematizador, fundamentos neurocientíficos e mediação tecnológica, os resultados esperados podem ser assim sistematizados:

- ✓ Formação de sujeitos críticos e argumentativamente competentes;
- ✓ Desenvolvimento de autonomia intelectual;
- ✓ Consolidação significativa dos conteúdos interdisciplinares;
- ✓ Fortalecimento das funções executivas e da metacognição;
- ✓ Apropriação ética e reflexiva das tecnologias digitais;
- ✓ Construção ativa do conhecimento filosófico.

Em última instância, almeja-se que o estudante não apenas compreenda conceitos filosóficos, mas incorpore o hábito do pensamento reflexivo, tornando-se sujeito histórico capaz de intervir responsavelmente na realidade.

6.6.A CONVERGÊNCIA EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA

A articulação entre a metodologia filosófica de Sílvio Gallo, os aportes da

neurociência contemporânea — conforme sistematizados por Eric R. Kandel e Roberto Lent — e o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) mediadas por jogos constitui um arcabouço epistemológico e didático coerentes para o ensino de Filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente quando considerado o estágio operatório concreto descrito por Jean Piaget.

A proposta metodológica de Gallo insere-se na tradição que compreende o ensino de Filosofia não como mera transmissão de conteúdos historicamente sedimentados, mas como *exercício do filosofar*, isto é, como prática de problematização, criação conceitual e reflexão crítica. Para o autor, ensinar Filosofia implica instaurar no espaço escolar uma experiência do pensamento, na qual o estudante é convocado a produzir sentidos e a elaborar conceitos próprios (GALLO, 2012).

Essa perspectiva encontra ressonância na neurociência contemporânea, que compreende o cérebro como órgão plástico, dinâmico e experiencial. Conforme Kandel et al. (2014), a aprendizagem modifica estrutural e funcionalmente os circuitos neurais, sendo dependente da interação ativa do sujeito com o meio. Lent (2010) reforça que processos como atenção, emoção e motivação são determinantes para a consolidação da memória e da aprendizagem significativa.

Ora, se o filosofar exige atividade cognitiva intensa — análise, comparação, abstração, argumentação —, então a metodologia de Gallo encontra respaldo neurocientífico ao privilegiar situações-problema, debates e construção conceitual. A aprendizagem filosófica, nesse contexto, deixa de ser receptiva e torna-se experiencial, ativando múltiplas redes neurais envolvidas na linguagem, na memória e nas funções executivas.

❖ O Estágio Operatório Concreto e a Necessidade de Mediações Ativas

Considerando que os alunos do 6º ano se encontram predominantemente no estágio operatório concreto, segundo Piaget (1971), sua estrutura cognitiva favorece aprendizagens que se apoiam em experiências práticas, manipulação simbólica e resolução de problemas contextualizados.

A utilização de jogos digitais como mediação didática coaduna-se com esse estágio do desenvolvimento, pois oferece:

- Situações-problema concretas;
- Regras estruturadas (favorecendo organização lógica);

- Desafios progressivos (estimulando funções executivas);
- Engajamento emocional (facilitando consolidação mnêmica).

Nesse sentido, as TDICs ampliam o repertório metodológico ao proporcionar ambientes interativos, simulações e gamificação, potencializando a motivação intrínseca — elemento reconhecido pela neurociência como catalisador da aprendizagem.

❖ **A Interdisciplinaridade e a Intercalagem de Conteúdos**

A intercalagem de conteúdos filosóficos com outras áreas do conhecimento encontra fundamento tanto na concepção transversal da Filosofia defendida por Gallo quanto na própria organização cerebral do conhecimento, segundo a neurociência. O cérebro não opera por compartimentalizações rígidas; ao contrário, integra redes distribuídas (KANDEL et al., 2014).

Assim, ao trabalhar, por exemplo, ética em diálogo com Ciências (discussões sobre tecnologia e responsabilidade), ou lógica articulada à Matemática, o professor ativa conexões múltiplas, favorecendo a aprendizagem significativa. Tal abordagem dialoga com a noção de que o conhecimento se constrói pela assimilação e acomodação (PIAGET, 1971), processo que exige integração entre estruturas cognitivas prévias e novos conteúdos.

Efetiva-se, então, uma confluência entre os saberes, Gallo (2012) afirma que ensinar Filosofia é instaurar a experiência do pensamento. A neurociência, por sua vez, demonstra que experiências cognitivamente desafiadoras fortalecem circuitos neurais relacionados à reflexão e à tomada de decisão (LENT, 2010). Portanto, há uma convergência entre a dimensão formativa defendida pela Filosofia e as evidências empíricas da ciência do cérebro.

Pode-se afirmar, com isso, que a metodologia de Sílvia Gallo, os fundamentos neurocientíficos da aprendizagem e o uso das TDICs com jogos, não apenas coexiste, mas se corrobora mutuamente. Enquanto Gallo fornece o horizonte filosófico — o ensino como criação conceitual e exercício do pensamento —, a neurociência oferece sustentação empírica acerca dos mecanismos da aprendizagem, e as TDICs configuram o meio técnico que operacionaliza essa convergência no contexto contemporâneo.

Desse modo, o ensino de Filosofia no 6º ano, estruturado a partir dessa tríade, revela-se epistemologicamente consistente, pedagogicamente adequado ao desenvolvimento cognitivo e cientificamente fundamentado.

❖ Jogos Filosóficos

A intersecção entre a **lógica** (o rigor do pensamento) e a **ética** (a retidão do agir) constitui o alicerce da *paideia* — a formação integral do ser humano. No contexto da infância contemporânea, a simbiose entre essas disciplinas, mediada pelo *diálogo dialético* e transposta para o universo dos **jogos tecnológicos**, oferece um terreno fértil para a eclosão da autonomia intelectual.

A Lógica como Guardiã da Ética

Não há conduta ética sem o discernimento lógico. Para que a criança desenvolva a virtude, ela deve primeiro ser capaz de processar inferências válidas sobre as consequências de seus atos. Nos jogos digitais, a lógica algorítmica impõe uma estrutura de "causa e efeito" que espelha a ordem moral: cada escolha (input) gera uma responsabilidade sistêmica (output).

Como assevera Sócrates em sua busca pela definição das virtudes:

“A coisa mais importante não é viver, mas viver bem... e viver bem é o mesmo que viver com nobreza e justiça” (Platão, **Críton**, c. 399-395 a.C.)

Nesta perspectiva, o "viver bem" socrático exige o exame lógico das próprias opiniões. O jogo tecnológico, ao propor problemas complexos, funciona como um moderno **elenkhos** (refutação), onde a criança é compelida a revisar suas estratégias e juízos diante do erro.

O Diálogo e os Jogos: A Nova Ágora Digital

O jogo não deve ser um ato solitário, mas uma extensão do diálogo. Quando a ludicidade tecnológica é acompanhada pela mediação dialógica, a criança transpõe a lógica binária do software para a *ética das relações*.

A criança que joga e dialoga exercita a *Justiça* platônica: ela aprende a governar seus impulsos (a alma concupiscível que deseja a vitória imediata) através da razão que compreende as regras do jogo e o respeito ao oponente. Através do diálogo, a "lógica do jogo" transforma-se em "ética da convivência".

A convergência entre a *ratio* (razão lógica) e o *ethos* (caráter) no simulacro digital permite que a criança não apenas absorva conteúdos, mas que se torne o arquiteto de sua própria retidão. O lúdico tecnológico, sob o prisma socrático-

platônico, deixa de ser mero entretenimento para tornar-se uma *propedêutica da virtude*, onde o rigor do raciocínio lógico é o que garante a harmonia da conduta moral.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR FIM, SOMOS RESISTÊNCIA?

As considerações finais desta investigação permitem afirmar, em síntese, que a articulação entre o ensino de Filosofia, os aportes da neurociência contemporânea e a mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), operacionalizada por meio de metodologias ativas e práticas interdisciplinares, configura-se como um horizonte fecundo para a formação do sujeito crítico no Ensino Fundamental II.

Evidenciou-se que o filosofar, concebido à luz da proposta de Sílvio Gallo como experiência de pensamento, transcende a mera transmissão de conteúdo, instaurando processos de problematização, argumentação e criação conceitual. Ademais, a incorporação da estratégia de intercalação de conteúdos demonstrou potencial significativo para a consolidação mnêmica e para a transferência de aprendizagem, corroborando achados da neurociência (ROHRER; TAYLOR, 2007, p. 481).

Outrossim, a interdisciplinaridade revelou-se como via privilegiada de superação da fragmentação do saber, ao passo que o uso de jogos filosóficos e práticas colaborativas favoreceu o protagonismo discente, a autonomia intelectual e a construção ativa do conhecimento.

À luz desses resultados, impõe-se uma reflexão mais detida sobre o estatuto do ensino de Filosofia na contemporaneidade, sobretudo no contexto da escola pública. Conforme assinala Gallo, “ensinar filosofia é criar condições para o exercício do pensamento” (GALLO, 2012, p. 23), o que implica deslocar o foco da instrução para a experiência. Tal perspectiva encontra ressonância na concepção freiriana de educação dialógica, segundo a qual “ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 2013, p. 95).

No entanto, a realidade empírica vivenciada nas escolas públicas (como relatam professores do Ensino Médio e, especialmente no Ensino Fundamental II em algumas unidades do município de Aparecida de Goiânia-GO, onde atuo), ainda revela a persistência de práticas pedagógicas marcadamente transmissivas, frequentemente condicionadas por limitações estruturais, escassez de recursos tecnológicos e sobrecarga docente. Nesse cenário, a Filosofia, não raramente, é relegada a um lugar periférico, reduzida à exposição de conteúdos descontextualizados, o que fragiliza seu potencial formativo.

Não obstante tais entraves, as experiências pedagógicas desenvolvidas — ainda que em contextos adversos — evidenciam que, quando mediada por estratégias problematizadoras, lúdicas e interdisciplinares, a Filosofia pode assumir um papel estruturante no processo educativo. A integração entre razão e experiência, conforme sugerida por autores como Piaget (1971, p. 27) e Kandel et al. (2014, p. 6), aponta para a necessidade de práticas que mobilizem ativamente o sujeito aprendente, articulando cognição, emoção e interação social.

Ademais, a inserção crítica das TDICs, conforme argumenta Moran (2015, p. 18), potencializa o engajamento discente e favorece a construção de aprendizagens significativas, desde que orientada por intencionalidade pedagógica e rigor teórico. Nesse sentido, a vivência docente no contexto da escola pública permite entrever que, mesmo diante de limitações materiais, a criatividade pedagógica e a mediação dialógica podem operar como dispositivos de resistência e reinvenção da prática educativa.

Por fim, sugere-se, como horizonte de aprimoramento, a intensificação de abordagens que consolidem a Filosofia não apenas como componente curricular isolado, mas como eixo transversal capaz de perpassar e ressignificar os demais campos do conhecimento. A adoção de projetos interdisciplinares, a ampliação do uso crítico de tecnologias digitais, a formação continuada de professores e o fortalecimento de práticas colaborativas configuram-se como caminhos promissores para a imersão filosófica no cotidiano escolar.

Tal perspectiva coaduna-se com a concepção de interdisciplinaridade enquanto atitude epistemológica de diálogo (FAZENDA, 2001, p. 45), bem como com a noção deleuziana de Filosofia como criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Em última instância, conclui-se que a consolidação dessas proposições demanda não apenas sua implementação prática, mas também seu aprofundamento em investigações futuras, que possam ampliar, refinar e validar empiricamente os caminhos aqui delineados, contribuindo para a construção de uma educação filosófica mais crítica, integrada e emancipatória.

Por fim, se uma cidadania de resistência aos tempos pós-moderno onde se busca obsessivamente pelo consumo exponencial e busca pela leveza (hipermodernidade de Gilles Lipovetsky, filósofo Francês) é, o exercício de tomar a palavra por aqueles que estão excluídos do processo de administração social,

instituindo um acontecimento político; podemos dizer que o exercício de um ensino de filosofia que seja o ensaio de criação - e, pela criação, a invenção de saídas -, é um ato no sentido dessa cidadania como resistência. Como afirmou Deleuze em relação às sociedades de controle, “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (Deleuze, 1992, p. 220). Uma educação filosófica articulada com uma prática de cidadania pode ser uma dessas armas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Elizabeth. **Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje**. In: Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação, 5, 2007, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Tecnologias+digitais+na+educa%C3%A7%C3%A3o+o+futuro+%C3%A9+hoje&oq=Tecnologias+digitais+na+educa%C3%A7%C3%A3o+o+futuro+%C3%A9+hoje&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDExMDVqMGo3qAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8 . Acesso em: 24 ago 2025.

ALVES, Marcos Alexandre. **O ensino de filosofia como motivação para a reconstrução da dimensão ético-crítica do saber**. Revista FAED - UNEMAT, v. 20, 2013. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_20/artigo_20/139_152.pdf. Acesso em: 30 jul 2025.

ASPIS, Renata L. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2014.

ARAÚJO, Edieldos Anjos; DEUS, Danillo Matos; TEIXEIRA, Simey, Fernanda; AGUIAR, Wayner de Andrade Lima de; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. **Ensino de filosofia: dificuldades e avanços no ensino básico**. Problemata: R. Intern. Fil. V.9. n. 3, 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009. Livro II, p. 41–52; Livro VII, p. 149–165.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017, 27-28).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Washington: International Society for Technology in Education, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução: João Wanderley Geraldi, nº 19, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 08 ago 2025.

BOSCARIOLI, Clodis. **Educação com tecnologias digitais na educação básica: reflexões, anseios e distâncias pela formação docente**. Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13391>

BRASIL – MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio– Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Média e Tecnologia, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2021, 19:02:34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 600 p

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. CNE/CEB nº 38/2006. **Estabelece a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006, p.2.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Lei Nº 9394/96. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAY, Helena. **Filosofia para Crianças e Jovens: é pensar o quê ? Jogos Filosóficos**. São Paulo, 25 de março de 2017. Disponível em: <https://fpchelenabray.blogspot.com/>. Acesso em: 27 ago 2005.

CARDOZO, Mirian Tavares Dias. **A Pedagogia de Projetos: aplicada ao ensino profissionalizante**. 2004. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uiraba. RJ. 2004.

CAREY, B. (2015). **Como aprendemos: a surpreendente verdade sobre quando, como e por que o aprendizado acontece** (C. Simyss, Trad.). Elsevier.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico** [tradução Ingrid Muller Xavier]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAVES, José Mário. **Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: uma relação atemporal**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 66–75, 2023. DOI: 10.51207/2179-4057.20230006.

CHIOCA, Solange Dal'Maso. **Comunidade de Aprendizagem Investigativa: um novo paradigma para a educação**. Disponível em: <http://www.jcpg.com.br>. Acesso em 12 maio 2025.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário filosófico**. Lisboa: Edições 70, 2003.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSIN, Thiago. **As tecnologias digitais na prática pedagógica com estudantes da Educação Básica: uma proposta gamificada para o ensino de ciências**. Orientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52a84e04-14e4-44e8-9e2ea0f5832c5760>. Acesso em: 17 ago 2025.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. Manual do professor. 4ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CURSINO, André Geraldo. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I**. Lorena, SP: USP Escola de Engenharia de Lorena, 2017, 141f. Dissertação de Mestrado em Ciências.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as crianças**. Trad. de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka – por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Unesco, 2010.

DIAS JÚNIOR, Rafael Barbosa. **Ferramentas digitais no ensino de Filosofia: uma experiência pedagógica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Barreiras**. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Palmas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/5795> . Acesso em 13 jun 2025.

DUNLOSKEY, John et al. Improving students' learning with effective learning techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 14, n. 1, p. 4–58, 2013.

FALABRETTI, E. S.; OLIVEIRA, J. R de. **Didática da Filosofia**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

FINE, Gail. **Does Socrates Claim to Know that He Knows Nothing?** [Sócrates diz não saber nada?], *Oxford Studies in Ancient Philosophy* (em inglês), **35**: 49–88, 2008.

FISCHER, K. W., DANIEL, D. B., IMMORDINO-YANG, M. H., STERN, E., BATTRO, A., & KOIZUMI, H. (2007). **Why mind, brain, and education? Why now?**. *Mind, Brain, and Education*, 1, 1–2.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: Caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e Filosofia da diferença**. Petrópolis: Editora DP et alii. 2010.

_____. **As múltiplas dimensões do aprender**. 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>>. Acesso em 14 maio. 2025.

_____. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In: SILVEIRA, Renê J. T; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio: Temas, problemas e propostas*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

_____. **A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

_____. **Ética e Cidadania: caminhos da filosofia (elementos para o ensino de filosofia)**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Em torno de uma educação menor**. *Educação e realidade*, 2002. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>> Acesso em: 30 jul. 2025.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). **Filosofia do Ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 35-69.

GALLO, Silvio.; ASPIS, Renata L. **Ensinar Filosofia - um livro para professores**. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.

GAMMA AI. **Cards educativos sobre sustentabilidade**. Versão 1.0. [S. l.]: Gamma Tech, 2024. Disponível em: gamma.app. Acesso em: 12 fev. 2026.

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

GIEDD, Jay N. **Maturação do cérebro adolescente**. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RdeV, eds Paus T, ed. *Tema. Enciclopédia sobre Desenvolvimento na Primeira Infância* (on-line). <https://www.encyclopedia-crianca.com/cerebro/segundo-especialistas/maturacao-do-cerebro-adolescente>. Publicado: Novembro 2011 (inglês). Acessado em 23 jul 2025.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: E.P.U. 2007.

GOMES, Ruth Cristina Soares GHEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget**. Boa Vista: UERR Editora, 2012, p. 215- 232.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933). **Introdução ao estudo da Filosofia**. In: Cadernos do cárcere. Vol. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 93.

GOOGLE, Gemini. **Formatação e Revisão Ortográfica**. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em 24 mar. 2026.

HAMLYN, David W. **Uma história da Filosofia ocidental**. Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

HENNING, Leoni M. P. **Apoio ao Ensino de Filosofia nas Séries Iniciais**. Londrina: UEL, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In: _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61-91.

HORN, G. B. **A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORN, Gustavo Barroso; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para filosofia no currículo do ensino médio da escola pública paranaense**. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/10_filosofia_cp4.pdf>. Acesso em: 6 mar 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JENSEN, Eric. **O cérebro e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002

JULIA, Dominique. **Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação**. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37 -72.

LENT, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURES, Bárbara de Almeida H. R. **A Educação Menor e a Oficina de Conceitos a partir da leitura de Silvio Gallo**. Paraná: Revista Ibero-Americana De Humanidades,

Ciências e Educação, 2021. 7(5), p.741–771.

KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de Neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KANT, Immanuel. **A religião nos limites da simples razão**. Lisboa: Edições 70, 1992.
_____. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução Valério Rohden e Antonio Marques. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Crítica da razão prática**. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Ed. Bilingue.

_____. **Lógica**. Trad. De Gottlob Benjamin Jasche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?** Trad. Floriano de Souza Fernandes. In: KANT, I. Textos Seletos. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b, p. 46- 62.

KENSKI, Vani M. (2003). **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, 2003, v. 4, n. 10. Disponível: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>> Acesso: 09/07/2025.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KORNELL, N., & BJORK, R. A. (2008). **Learning Concepts and Categories: Is Spacing the "Enemy of Induction"?** *Psychological Science*, 19(6), 585-592.

KRÜTZMANN, Fábio Luis; ALVES, Deborah Karla Calegari; SILVA, Cirlande Cabral da. **Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental**. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 29, p. e23015, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wxvjhtjBZGBgzH8nBWYqijy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago 2025.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Tradução: Vera Magyar. 5ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LUCE, John Vctor. **Curso de Filosofia grega**. São Paulo: Zahar, 1994.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MAAMARI, Adriana Mattar. **Brasil: Dilemas e Novas Direções em Filosofia, do Nível Básico à Universidade**. 2007 Disponível em <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/Affichage_Document.aspx?iddoc=32821&pos=0> Acesso em: 08 ago 2025.

MACHADO, Aline Alvares.; AMARAL, Marília Abrahão. **Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum**. *Ciência & Educação*, v. 27, p. e21034, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a>

/xPtrsyZK5Sd4bPctZwC4wYd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 ago 2025.

MARCONI, Mario Jorge de C. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. 2 ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007. p. 32.

MELTZOFF, A.N., Kuhl, P.K., MOVELLAN, J., and SEJNOWSKI, T. (2009). **Foundations for a new science of learning**. *Science*, 17, 284–288.

MCLELLAND, Joy. (2024). **Conectando a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget à tecnologia nos primeiros anos**. *He Kupu*, 8 (1), 3-11. Acesso em: 8 jul. 2025.

MIESSE, Maria Carolina; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ROMERO, Francielli Ferreira da Rocha; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. **Políticas educacionais na realidade brasileira pós-BNCC: um enfoque na eficiência e eficácia educacional ou na formação?** *Revista e-Curriculum*, v. 22, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/53424>. Acesso em: 08 ago 2025.

MILLER, Earl K & COHEN, Jonathan D. **Uma teoria integrativa da função do córtex pré-frontal**. *Annu Rev Neurosci*. 2001;24:167–202. [[DOI](#)] [[PubMed](#)] [[Google Acadêmico](#)]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC. Disponível em: [http:// BNCC_28mar.indb](http://BNCC_28mar.indb) . p.121. Acesso em: 12 maio 2025.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2001.

MONDOLFO, R. **Sócrates**. Trad. de Lycurgo Gomes da Motta. 3. ed São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MORAN, José Manuel. **Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, Jose. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 21ª Ed. 2014.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Rosana S.; HARDT, Lúcia S. **Filosofia da Educação: entre deveres, interrupções e aberturas- outro mundo contemplado**. 1ª Edição. Santa Catarina: Editora Furb, 2016. p.136.

MURANO, Darcísio N. **A importância da pergunta na educação filosófica da criança**. Revista Interfaces da Educação. Paranaíba, v.10, n.30, p.414 – 438, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4135>. Acesso em: 04 ago 2025.

Natureza da filosofia e formação da subjetividade: proposta teórico-metodológica para o ensino de filosofia. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 8, n. 5, p. e2785981, 2019. DOI: [10.33448/rsd-v8i5.981](https://doi.org/10.33448/rsd-v8i5.981). Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/981>. Acesso em: 2 ago. 2025.

NEITZEL, Odair e SANTOS, Claudedir. **A relação Filosofia e educação e a reflexividade docente nos processos educacionais**. Curitiba: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_ODAIR-NEITZEL-CLAUDECIR-DOS-SANTOS.pdf. Acesso em: 18 ago 2025.

NUNES, Moema Pereira; MALAGRI, Claudia Alba Natali. **O estado da arte sobre transformação digital e blended education**. Educação & Sociedade, v. 44, p. e274155, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwZV9LsrjFDjxrcv3sDLHVB/>. Acesso em: 06 ago 2025.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

_____. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
Organização Mundial da Saúde (2008). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** (C. M. Buchalla, Trad). Editora da Universidade de São Paulo. (Original publicado em 2001).

OPENAI. ChatGPT. **Formatação e Revisão Ortográfica**. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em 23 mar. 2026.

PAULA NETO, Otavino Candido de. **A(s) virtude(s) nos diálogos socráticos de Platão: Apologia, Eutífron, Laques, Cármides, República I e Protágoras: análise e comentário**. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Paulo, 2019. Disponível em: http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2019_docs/2019_Tese_Otavino%20Candido%20de%20Paula%20Neto.pdf. Acesso em: 22 jul 2025.

PELAES, Ângela Maria. **A importância da afetividade para o processo ensino aprendizagem**. Artigo apresentado na disciplina de Estágio Curricular IV ao Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura - EAD, da Universidade Luterana do Brasil, como requisito parcial para conclusão de Curso, 2009. Disponível em: Acessado em 14 de jul de 2025.

PETITTO, Sônia. . **Projetos de Trabalho em informática: desenvolvendo competências**. Campinas,S.P.:Papirus,2003.

- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- _____. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- _____. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.
- _____. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.
- _____. **A teoria de Piaget**. In: MUSSEN, P. H. (org). *Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- _____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIETTRE, Bernard. **Platão: A República** – livro VII. Brasília: Ed. da UNB, 1985.
- PIMENTEL, Anderson Magno da Silva; MONTEIRO, Dawson de Barros. **O professor de filosofia: limites e possibilidades** - dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 1, Apr. 2010 . Disponível e <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000100009&lng=en&nrm=iso> Acesso em 13 ago 2025;
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. Livro IV, p. 164–186.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Edson Bini, Bauru: SP, EDIPRO, 2008a.
- PLATÃO. **Críton: clássicos gregos**. Brasília: Ed. da UNB, 1997.
- PLATÃO. **O banquete**. Tradução de Edson Bini, Bauru: SP, EDIPRO, 2008b.
- PLATÃO. **Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002. p. 345d–358d.
- PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Edson Bini, Bauru: SP, EDIPRO, 2008c.
- PORFÍRIO, Francisco. **Immanuel Kant, Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>. Acesso em 09 de jul de 2025.
- PYKOCZ, Danielle; BENITES, Larissa Cerignoni. **A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular**. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e250430, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4JpPGXXWDj3R6ZY3S9czSqb/>. Acesso em: 06 ago 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni; ANTISERO, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média I**. São Paulo: PAULUS, 1990.

RODRIGO, Lídia Maria. **Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio**. In: SILVEIRA, R. & GOTO, R. (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Loyola, 2007.

ROHRER, D., & TAYLOR, K. (2007). **The shuffling of mathematics problems improves learning**. *Instructional Science*, 35(6), 481-498.

SANTOS, Luiz Henrique Lopes dos. **Filosofia: a conquista da obrigatoriedade: aspectos legais**. Disponível em: artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_9877/artigo_sobre_filosofia:_a_conquista_da_obrigatoriedade:_aspectos_legais>. Acesso em: 26 mar 2025.

SANTOS, Willian Lima; FONSECA, Mariana Reis; ALVES, Manoel Messias Santos; RODRIGUES, Bruno Menezes. **Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente Digital**. *Brazilian Journal of Development*, v.7, n.6, p. 55908-55921, 2021. Acesso em 06 ago 2025.

SAVATER, Fernando. **O meu dicionário filosófico**. Editora: Dom Quixote. Lisboa, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuições da filosofia para a educação**. Em aberto, Brasília, ano 9, n.45, p.3-18, jan./mar. 1990.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Desafios atuais do ensino de Filosofia**. In: TRENTIN, R&GOTO, R. (orgs.). *Filosofia e seu ensino*. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVA, Sidney Reinaldo. **A civilização contra a tradição no projeto iluminista de Condorcet**. *Filosofia da Educação*, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3001-int.pdf>. Acesso: 30 maio 2025.

SILVA, Ana Maria de Paiva Alves. **Interdisciplinaridade e Integração Curricular por meio da Pedagogia dos Projetos - Um desafio para os docentes**. 2017.132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade

Federal de Itajubá, 2017.

SILVA, Davilene Verônica do Carmo da. **Considerações sobre o ensino de filosofia para crianças**. 2012. Monografia (Graduação em Filosofia) Universidade Federal do Maranhão, 2012.

SILVA, José Wilson da. **Vida, morte e totalidade no tempo na apologia de Sócrates de Platão**. Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade, Campinas, SP, v. 21, n. 30, p. 79–96, 2017. DOI: 10.53000/cpa.v21i30.2680. Disponível em: [//econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cpa/article/view/17211](https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cpa/article/view/17211). Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, Maria Lionilde Araújo da; PONTES RIBEIRO, Josina Maria; DOS SANTOS PEREIRA, Ricardo. **Interface entre Filosofia e Pedagogia Freiriana**: contribuições para uma formação humana integral. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9897, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9897. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9897>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** Contribuição para a crítica do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas - SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. Medicina (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284292. Disponível em: [//www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617](http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617). Acesso em: 06 jul. 2025.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2011. Disponível <<https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247>. Acesso em: 08 ago 2025.

SPINELLI, Miguel. **Questões fundamentais da filosofia grega**. São Paulo: Loyola, 2006.

TAYLOR, Christopher C. W. **Sócrates** [Sócrates] (em inglês), Oxford University Press, p. 46. 2008.

TAYLOR, K., & ROHRER, D. (2010). **The Effects of Interleaved Practice**. *Applied Cognitive Psychology*, 24, 837-848.

TELES, Maria Luiza S. **Psicodinâmica do Desenvolvimento Humano: uma introdução à psicologia da educação**. 9ª ed. p. 12. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOMAZINI NETO, Bruna Cristina. **Formação inicial de professores de Ciências Biológicas e o uso de recursos tecnológicos digitais no contexto de ensino remoto emergencial**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Cascavel, p. 165, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6569>.

TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITEN, Andrew., & ERDAL, Disa. **The human focus in animal culture**. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 367(1599), 2328-2339, 2012.

WINSTANLEY, Catharine A & FLORESCO, Stan B. **Decifrando a tomada de decisão: a variação em modelos animais de escolha baseada em esforço e incerteza revela circuitos neurais distintos subjacentes aos processos cognitivos essenciais**. J Neurosci. 2016;36(48):12069–12079. [[DOI](#)] [[Artigo gratuito do PMC](#)] [[PubMed](#)] [[Google Acadêmico](#)].

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. **A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC**. Educação & Sociedade, v. 44, p. e270962, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/>. Acesso em: 06 ago 2025.