

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO DE FILOSOFIA E AS TIC: REFLEXÕES A
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID.FILOSOFIA
DA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Simone Becher Araujo Moraes

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**ENSINO DE FILOSOFIA E AS TIC: REFLEXÕES A PARTIR
DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID.FILOSOFIA DA UFSM**

Simone Becher Araujo Moraes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Becher Araujo Moraes, Simone
Ensino de Filosofia e as TIC: reflexões a partir de
experiências do PIBID - Filosofia da UFSM / Simone
Becher Araujo Moraes.-2014.
95 p.; 30cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Ensino de Filosofia 2. TIC 3. PIBID.Filosofia 4.
Ensino Médio I. Medianeira Tomazetti, Elisete II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE FILOSOFIA E AS TIC: REFLEXÕES A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS DO PIBID.FILOSOFIA DA UFSM**

elaborada por
Simone Becher Araujo Moraes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Pedro Ergnaldo Gontijo, Dr. (UNB)

Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 13 de Março de 2014.

AGRADECIMENTOS

O término desse mestrado é a concretização de um sonho cultivado desde 2005, quando ingressei na graduação em filosofia. Não consegui realizar esse sonho logo após o término da graduação, mas continuei sonhando, acreditando que um dia seria possível e que o *Universo* daria um jeito de conspirar para que eu encontrasse o caminho certo, as pessoas certas e o momento certo para a realização desse sonho.

Neste momento de encerramento desta etapa o meu pensamento é um só: *gratidão*.

Sou primeiramente grata aos meus pais Lia Moraes e Danilo Moraes que me ensinaram os melhores valores, que me deram liberdade para buscar meus sonhos e me deram suporte em tudo que eu precisei, tanto emocionalmente quanto materialmente.

Sou grata ao meu amado marido Rodrigo Dias Flores pelo carinho, escuta e por acreditar na minha capacidade. Agradeço pelos sábios conselhos e pelo compartilhamento de momentos e sonhos.

Sou imensamente grata à minha orientadora, a querida professora Dra. Elisete Tomazetti por ter acolhido a minha proposta de pesquisa com muita generosidade, paciência e carinho. Seus conselhos e conhecimentos compartilhados comigo foram fundamentais para meu crescimento profissional e pessoal durante esses dois anos. Senti-me extremamente acolhida e feliz pelo privilégio de trabalhar ao seu lado.

Sou grata pelas importantes trocas com meus colegas do grupo FILJEM, principalmente aos queridos Liliana Oliveira e Iván Silva que foram verdadeiros amigos e companheiros durante esta caminhada de dois anos, tornando meus dias mais alegres e leves.

Agradeço a minha avó Ida Moraes pelos ensinamentos, conselhos e amor. Meu agradecimento também à minha tia Beatriz Moraes pelo carinho e preocupação.

Agradeço aos meus irmãos queridos Patrícia Böck e André Moraes, por respeitarem meu espaço, o meu silêncio e o meu barulho.

Obrigada aos bolsistas PIBID que cederam suas vozes, pensamentos, reflexões e tempo para a realização dos grupos focais.

Agradeço aos meus ex-alunos do CTISM (a inesquecível turma 421) que foram a fonte da minha inspiração e que deram início às minhas inquietações sobre o tema aqui desenvolvido.

Obrigada à todas as pessoas que compartilham seus conhecimentos na internet, pois a consulta aos trabalhos e informações que estão disponíveis *online* foram de suma importância para a realização desta pesquisa.

Obrigada à todos os brasileiros que pagam honestamente e com o suor do seu trabalho altos impostos para que a CAPES pudesse me proporcionar uma bolsa de mestrado.

Obrigada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO DE FILOSOFIA E AS TIC: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID.FILOSOFIA DA UFSM

AUTORA: SIMONE BECHER ARAUJO MORAES
ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 13 de Março de 2014.

A questão relativa ao ensino de filosofia e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), aparece nos últimos anos como umas das preocupações dos professores e pesquisadores da área do ensino de filosofia. Esta pesquisa faz parte da Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Seu objetivo é a problematização das questões relativas aos limites e possibilidades de refletir, debater e utilizar as TIC no âmbito do ensino de filosofia no ensino médio. Como materialidades tivemos: trabalhos produzidos por professores e pesquisadores da área do ensino de filosofia publicados nos livros das dez edições do “*Simpósio Sul-brasileiro Sobre ensino de filosofia*”; algumas obras dos principais filósofos das TIC da atualidade, tais como: Pierre Lévy (1994, 1998, 2000), Paul Virilio (1998, 1999, 2001), entre outros. Também utilizamos documentos normatizadores que trouxeram as referências das políticas públicas que nortearam as problematizações. As principais fontes das discussões sobre a temática foram as reflexões produzidas pelos bolsistas que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2012, que desenvolveram oficinas de filosofia em duas escolas estaduais de ensino médio de Santa Maria/RS, sobre a temática: “*O Homem e a tecnologia no século XXI*”. Como resultados desta pesquisa, destacamos a evidente contribuição do programa PIBID.Filosofia da UFSM para a formação inicial e continuada dos professores de filosofia. O PIBID tem proporcionado aos futuros professores não apenas o contato com a sala de aula e o exercício da docência, mas também o movimento de pensar filosoficamente sobre as questões acerca da realidade da escola que ainda se conserva dentro dos moldes tradicionais e que apresenta certas resistências à chegada do novo e deste novo jovem que está imerso na cultura do virtual. Esta pesquisa pretende ser uma contribuição para as discussões filosóficas acerca da temática das TIC e o ensino de filosofia.

Palavras chave: Ensino de filosofia. TIC. PIBID.Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

TEACHING PHILOSOPHY AND ICT: REFLECTIONS FROM THE EXPERIENCES OF PIBID. PHILOSOPHY- UFSM

AUTHOR: SIMONE BECHER ARAUJO MORAES

ADVISOR: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Date and Place of Defense: Santa Maria, 13, March, 2014.

The questions about philosophy teaching and the Information and Communication Technology (ICT), appear in the last years as a concern by teachers and researchers. This research is part of the Research Line 2: School Practices and Public Policy of the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The objective of this work is to problematize questions regarding the limits and possibilities of reflecting, discussing and using ICT in the philosophy teaching in high school. The materialities used in this study are: the articles produced by researchers and professors of philosophy teaching that were published in the ten editions of the “*Simpósio Sul-brasileiro de ensino de filosofia*”; some works published by leading philosophers of current technologies, such as Pierre Lévy (1994, 1998, 1999), Paul Virilio (1998, 1999, 2001), among others. Standard-setting documents were also used to bring the results of public policies that guided the problematizations presented here. The main source of discussions on the subject were the reflections produced by scholars who were part of the program: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) in 2012. The scholars developed workshops in two public schools of Santa Maria/RS, about the subject “The men and the technology in 21st century”. As results of this study, we highlight the evident contribution of the program PIBID.Filosofia of UFSM for the initial and continuing philosophy teaching education. It provides not only contact with the classroom and the practice of teaching but also the movement of thinking philosophically the questions about the reality of the school that is still preserved inside the traditional patterns. Such patterns present certain resistance to the coming of the new and this new youngster who is immersed in the virtual culture. This research is intended to be a contribution to the philosophical discussion about the theme of ICT and the teaching of philosophy.

Keywords: Teaching Philosophy. ICT. PIBID. Philosophy. High School.

SUMÁRIO

“FRONT-END”: INTRODUZINDO A PESQUISA	8
CAPÍTULO 1 – “BACKUP” DE EXPERIÊNCIAS	13
1.1 Primeiras reflexões a partir do uso de um <i>Weblog</i> na aula de filosofia.....	13
CAPÍTULO 2 – PROTOCOLOS E SINCRONIZAÇÕES: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	18
CAPÍTULO 3 – DOWNLOAD BIBLIOGRÁFICO: UM UPDATE DAS PRODUÇÕES SOBRE AS TIC E O ENSINO DE FILOSOFIA	27
3.1 O Simpósio Sul Brasileiro sobre Ensino de Filosofia: reflexões de 2002 a 2010 sobre as TIC e o ensino de filosofia	28
3.1.1 O texto filosófico e a virtualidade.....	30
3.1.2 Os relatos de experiência.....	32
3.1.3 Linguagem e Comunicação Filosófica	38
CAPÍTULO 4 – SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS TIC	43
4.1 A escola atravessada pelas TIC: limites e possibilidades.....	43
4.2 Filosofia com jovens no século XXI: os “Nativos Digitais”	45
4.3 A formação inicial do professor de filosofia na UFSM e as TIC	50
4.4 As políticas educacionais para a formação do professor de filosofia e o PIBID	55
CAPÍTULO 5 – GRUPOS FOCAIS: “LINKANDO” COM OS PENSADORES DA FILOSOFIA E DAS TIC.....	58
BACK-END DA PESQUISA E ALGUMAS PERSPECTIVAS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS.....	93

“FRONT-END”¹: INTRODUZINDO A PESQUISA

O filósofo Kant, ao definir o que é essencial na relação entre o ensino e a aprendizagem da filosofia, admite as dificuldades referentes ao seu ensino e ressalta que não se aprende filosofia, pois não há nada para aprender, nem tão pouco a ensinar (KANT, 1992). De acordo com Kant (1983, p.407):

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

Compreende-se, a partir desta perspectiva, que a filosofia não é um corpo de conhecimentos bem definido ou bem acabado, nem que o professor deve somente transmitir a tradição filosófica e o aluno simplesmente aprender (CÂNDIDO, 2005). A filosofia é um sistema em constante movimento e só é aprendida no seu exercício, com o indivíduo pensando por si mesmo, realizando suas próprias conexões, e, assim, reconstruindo ele mesmo, os conceitos filosóficos. Por isso, Kant diz que só se aprende filosofia no uso autônomo da razão e não com o uso imitativo, pois a filosofia é, ao mesmo tempo, uma prática concreta, específica e uma elaboração de conceitos e ideias. Conforme Obiols (2002, p.77):

(...) aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente.

Ainda, de acordo com Gallo e Kohan (2000), percebemos que não pode ser possível o ensino da filosofia sem filosofar, pois:

(...) a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia (...) porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos” (GALLO & KOHAN, 2000, p.184).

É urgente a necessidade de uma formação de professores de filosofia que sejam aptos a trabalhar sobre as formas e acionamentos do pensamento filosófico juntamente com a sua tradição. Essa urgência tem sido um discurso presente nas produções da área. Obiols (2007)

¹ Etapa inicial de um processo em informática.

destaca a necessidade de uma formação de professores que considere a importância da compreensão e da crítica de forma mais séria, tanto a filosofia do passado como a do presente e, em consequência, se efetive o filosofar sobre o mundo em que se está inserido.

Notamos que com a crescente emergência das Tecnologias da Informação e da Comunicação, que neste trabalho serão nomeadas pela sigla: TIC, do *ciberespaço*² e do *hipertexto*³, o *lógos*⁴ ou a palavra, o filosofar e a produção de conhecimento acabam por sair da exclusividade das páginas impressas de livros, da oralidade, das enciclopédias ou jornais. Adotam-se pois, instrumentos novos, com flexibilidade temporal e espacial, proporcionando outras formas e novas oportunidades para as dinâmicas de leitura e de compreensão do mundo. A soma desses e outros fatores produz novos efeitos sobre os indivíduos, originando novas subjetividades, e, sobretudo, produz efeitos sobre a escola e sobre como compreendemos o aprender e o ensinar e, principalmente, em nossa investigação sobre o ensinar filosofia e o filosofar nos dias atuais.

Conforme Lemos (2007, apud BASSANI et al, 2013) o *ciberespaço* é um lugar que possibilita o compartilhamento de ideias e sentimentos e também pode ser entendido sob duas perspectivas que estão cada vez mais integradas, a saber: como um ambiente simulado, onde os sujeitos entram e se encontram, e como o conjunto de redes de computadores interligadas, ou seja, a *internet*⁵.

É dentro dessa nova lógica do eletrônico e do hipertextual que tem acontecido, cada vez mais frequentemente e intensamente, o diálogo dos sujeitos entre os seus pares, a construção do conhecimento e a busca por respostas às questões humanas mais essenciais. Através da busca e atualizações instantâneas dos saberes e informações, a dialética e as criações filosóficas atuais ganham uma nova forma de expressão, uma nova roupagem e novas formas de percepção juntamente com a facilidade do compartilhamento cada vez mais aberto e fluente.

² De acordo com Lévy (2000, p.22), o ciberespaço é “(...) espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.”

³ Segundo Lévy (1993, p.33), o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou podem eles mesmos ser hipertextos. Funcionalmente, o hipertexto é um tipo de programa para organização do conhecimento ou dados, para a aquisição de informações e comunicação.

⁴ O Logos (em λόγος, palavra), no grego, significava inicialmente a palavra escrita ou falada - O Verbo. Mas a partir de filósofos gregos como passou a ter um significado mais amplo. Logos passa a ser um conceito filosófico traduzido como razão, tanto como a capacidade de racionalização individual ou como um princípio da ordem e da beleza. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

⁵ A Internet é o maior conglomerado de comunicações em escala mundial, ou seja, vários computadores e dispositivos conectados em uma rede mundial e dispõe milhões de dispositivos interligados pelo protocolo de comunicação que permite o acesso a informações e todo tipo. Ela carrega uma ampla variedade de recursos e serviços, incluindo os documentos interligados por meio da Rede de Alcance Mundial. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

Nos encontramos, também, em uma época em que são diversas as demandas do professor de filosofia que se encontra em meio a tantos recursos tecnológicos, principalmente no que diz respeito às TIC. Aparece então, a necessidade de pensar e lançar mão desses recursos para realizar, de uma maneira mais efetiva, atualizada e dinâmica a sua proposta pedagógica. No entanto, isso nem sempre é fácil ou até mesmo possível, e, depende de vários fatores tais como: conhecimento, formação inicial sólida, habilidades, estrutura da escola, reflexão e disponibilidade de recursos e tempo para que esta apropriação das novas TIC possa acontecer.

Podemos perceber que todas estas transformações tecnológicas que interferem nas relações sociais e nas relações dos sujeitos com o conhecimento e com a construção do mesmo, ocorrem em um momento de transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle.

Gilles Deleuze em sua obra *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle de 1992, a partir das análises que Michel Foucault faz no âmbito das sociedades disciplinares, diz estarmos vivendo esta transição. Uma sociedade disciplinar é caracterizada por ter como objetivos principais: o confinamento, a disciplina dos corpos e a regulação dos tempos e espaços. Já em uma sociedade de controle, esta disciplina é internalizada. O controle vai além dos espaços fechados, exercendo seu poder de forma mais fluida e por meio de outros mecanismos de vigilância e controle que hoje, se utilizam das TIC, sobretudo das relacionadas mais diretamente à informática e à internet. O controle é cada vez mais onipresente e onisciente em nossa sociedade.

Nos encontramos em meio a uma nova revolução tecnológica. Alguns filósofos e pesquisadores como Pierre Lévy⁶ a denominam de revolução informacional, outros de técnico-científica e outros a chamam de terceira revolução industrial. Seja qual for o nome dado, o essencial é que esta revolução está impondo significativas mudanças nas relações sociais, políticas, espaço-temporais e certamente na escola, ou seja, nas formas de ensinar e aprender.

Mesmo em meio à tantas transformações, a nossa sociedade ainda tem muito presente as características disciplinadoras, tanto em termos de organização, quanto de enaltecimento dos conhecimentos técnicos e científicos, que são considerados mais corretos e verdadeiros em detrimento dos conhecimentos das ciências humanas.

⁶ Filósofo francês da cultura contemporânea. Discípulo de Michel Serres e Cornelius Castoriadis, especializou-se em abordagens hipertextuais quando lecionou no Canadá. Desenvolveu um conceito de rede, juntamente com Michel Aauthier, conhecido como Árvores do Conhecimento. Realiza pesquisas em inteligência coletiva com foco em um contexto antropológico e é um dos principais filósofos da informação.

Portanto, tomaremos esta realidade de presença e de ampla utilização das TIC, na qual coexiste uma lógica mais resistente e menos aberta às mudanças por parte da escola e problematizaremos o ensino e a aprendizagem da filosofia em sua relação com as ferramentas tecnológicas e com a sociedade tecnológica.

Procuramos pensar, nesta pesquisa, em novas formas de ver, compreender e refletir sobre os efeitos, os limites e as possibilidades das TIC na aula de filosofia e no modo como podemos pensá-las nas práticas educativas, de maneira a irmos além de uma concepção instrumental⁷.

Percorremos, na composição desta pesquisa, novos espaços, novos olhares e novos caminhos que não advém de um desenho já pré-definido ou de teorias bem delineadas. Aqui, a intenção não é dar receitas prontas para os problemas que a escola e o ensino de filosofia enfrentam hoje. Procuramos, ir ao encontro do diferente, do múltiplo e desse novo contexto proporcionado pelas TIC, no qual a escola começa a ser inserir, meio cambaleante ainda, a fim de problematizá-lo, levantar questionamentos e fazer alguns apontamentos que possam ser relevantes para uma possível busca de novas perguntas e novas respostas.

Buscamos construir algumas reflexões a partir da leitura de filósofos que abrem um espaço de diálogo para as atuais questões que hoje se fazem urgentes no âmbito da educação e das TIC de uma forma mais geral. Nossos interlocutores são alguns pensadores que procuram pensar seu tempo, sua sociedade, e a educação em suas condições e possibilidades. São eles: Pierre Levy (1994, 1998, 1999), Jesús Martín-Barbero (1999), Paul Virilho (1998, 1999, 2001), Manuel Castells (2005, 2011), bem como alguns dos professores e pesquisadores da área do ensino de filosofia que nos oferecem ricas reflexões sobre essa temática.

Além da busca, estudo e análise das produções de alguns dos principais filósofos e pensadores das TIC, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo com a utilização de Grupos Focais. Tivemos como participantes da pesquisa os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, que desenvolveram no ano de 2012 projetos em duas escolas estaduais de ensino médio de Santa Maria/RS, tendo como tema principal: “*O Homem e a tecnologia no século XXI.*”

A dissertação foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, estão justificados os motivos que nos levaram à inquietude sobre o tema das TIC e o ensino de filosofia e que nos desafiaram a investigá-lo. Neste capítulo são

⁷ Ir para além de uma concepção instrumental quer dizer ultrapassar os limites dos aparatos tecnológicos e suas funcionalidades, no sentido de fazer um movimento de reflexão com e a partir das TIC.

relatadas experiências, dúvidas e pensamentos acerca da temática, explicitando os motivos pelos quais se faz necessário um estudo mais aprofundado e sistematizado sobre o tema.

No segundo capítulo, abordamos a problemática central da pesquisa e procuramos oferecer um panorama geral da mesma, juntamente com algumas primeiras reflexões que proporcionam o encontro da temática das TIC com o ensino de filosofia, abordando problemas e possibilidades. Nesta parte, define-se também, o percurso metodológico da pesquisa.

No terceiro capítulo, denominado *Download Bibliográfico*, encontra-se o referencial teórico que embasa toda a pesquisa. Aqui são colocados os diferentes pontos de vista, ora lado a lado, ora em confronto, a fim de fornecer um panorama do estado da arte sobre a questão das TIC e o ensino de filosofia, bem como as diferentes formas de se analisar e perceber o contexto tecnológico em que a sociedade se encontra e a sua relação e influência direta sobre as novas formas de ensinar filosofia.

No quarto capítulo, são problematizadas as questões acerca do professor de filosofia no contexto das TIC. Trazemos para o diálogo alguns autores que dão suporte ao tema relacionado à “tecnologização” atual da escola, formação inicial e continuada do professor de filosofia, entre outros fatores que funcionam como subsídios para a discussão acerca dos novos e diferenciados alunos que estão chegando à escola, os chamados “nativos digitais”. Nesta quarta parte também discutimos as políticas educacionais para a formação inicial dos professores de filosofia. Damos aqui uma maior atenção ao PIBID em função de sua importância no contexto atual e em função de seu papel central nesta pesquisa que se utiliza da análise das falas e reflexões obtidos a partir dos Grupos Focais realizados com os bolsistas e ex-bolsistas PIBID. Filosofia da UFSM.

Por fim, no quinto capítulo da dissertação, temos a análise e discussão dos discursos produzidos a partir dos Grupos Focais, onde são desenvolvidas as reflexões pertinentes.

CAPÍTULO 1 – “BACKUP⁸” DE EXPERIÊNCIAS

Este capítulo consiste na apresentação das motivações que despertaram meu pensamento e reflexão sobre as questões relativas ao cotidiano do ensino de filosofia na escola básica, atravessado pelas TIC que já fazem parte da vida da maioria dos jovens estudantes do ensino médio. Neste capítulo também serão trazidas as questões norteadoras da pesquisa, as mudanças de enfoque que ocorreram no decorrer da pesquisa, bem como, os objetivos da mesma.

1.1 Primeiras reflexões a partir do uso de um *Weblog* na aula de filosofia

No ano de 2008, na ocasião de meu estágio curricular supervisionado que faz parte do curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tive a oportunidade de ministrar aulas de filosofia, durante um semestre, para alunos do segundo ano do ensino médio integrado do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM⁹). Tal instituição é conhecida e reconhecida nacionalmente por sua excelência em formar os jovens para o mercado de trabalho em áreas técnicas tais como: eletrotécnica, mecânica, eletrônica, entre outras, bem como, por possuir um ensino médio integrado e considerado de qualidade, cujo ingresso se dá por meio de um exigente concurso público que é realizado anualmente.

Aspectos como o espaço físico, disponibilidade de recursos didáticos de toda natureza e professores com qualificação, são os pontos mais fortes da escola, que recebe investimento federal para a compra e manutenção de equipamentos e contratação de professores que, em sua maioria, possuem mestrado e doutorado nas áreas em que ministram suas aulas.

Em meio à essa diversidade e riqueza de recursos, realizei minhas observações nas aulas de filosofia, ministradas na ocasião, pelo professor titular da disciplina durante um período aproximado de quatro meses. A partir das observações, pude perceber as formas com que os alunos se relacionavam com a disciplina, uns com os outros e com os recursos que lhes eram

⁸ Cópia de segurança, armazenamento.

⁹ Sobre o CTISM ver o site < <http://www.ctism.ufsm.br/> >

disponíveis na sala de aula, tais como: *notebooks* pessoais, telefones celulares e internet *wireless* (sem fio).

Percebi também, que os eletrônicos que os alunos levavam para a aula não eram utilizados com fins didáticos pelo professor da disciplina, nem considerados como parte do material escolar dos alunos. De posse desses eletrônicos subutilizados, os jovens acabavam por criar um ambiente de dispersão na aula, fator que os afastava do momento didático que estava acontecendo. A minha visão das aulas era a seguinte: cada um dos alunos, conectado em seus próprios dispositivos eletrônicos, na maioria das vezes de forma clandestina, ou seja, sem o consentimento do professor. Este fator gerava um efeito de inúmeros ambientes “paralelos” àquela aula ministrada no modelo tradicional, ou seja, na qual professor falava e escrevia no quadro enquanto os alunos faziam uma outra coisa com seus aparatos eletrônicos.

Tomada de preocupação com esta situação e, principalmente, com o momento em que eu chegaria frente àqueles alunos *internautas*, com a responsabilidade de ensinar filosofia, ponderei sobre quais seriam as minhas chances em obter a atenção da turma se eu adotasse para as minhas aulas unicamente o “modelo tradicional” de ensino, ou seja, baseado no tipo de ensino que procura realizar a transmissão do conteúdo, priorizando o conteúdo disciplinar e não os processos de aprendizagens e construção dos saberes dos e pelos alunos.

Ponderei também, sobre as possibilidades e alternativas que eu tinha para conseguir ter uma experiência de estágio em que os alunos de fato aprendessem o que eu precisava ensinar como conteúdo obrigatório a ser trabalhado no dado trimestre.

O fato de eles demonstrarem a vontade e disponibilidade em utilizar os seus aparatos eletrônicos dentro e fora da aula, fez com que eu pensasse e elaborasse algumas estratégias didáticas que pudessem envolver tais recursos, sem, no entanto, perder o verdadeiro foco que era ensinar filosofia.

Cabe aqui ressaltar que a base do conteúdo programático era relativo ao da prova do vestibular da Universidade Federal de Santa Maria que acontece anualmente. Este foi um dos fatos que perturbou-me grandemente, pois a filosofia nesta instituição deveria ser trabalhada em função de um concurso e não necessariamente de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, como eu estava em situação de estágio, até poderia questionar tal fato, e, embora não pudesse modificar a situação como um todo, eu estava disposta fazer as adaptações que achasse necessárias.

Nesta mesma época do meu estágio, estava em alta a criação e uso dos chamados *Blogs* (abreviação de *Weblog*), uma espécie de site na internet em constante atualização, com ordem sequencial inversa, ou seja, do primeiro post (publicação) para o mais atual. Os *Blogs* tem como

objetivo geral convidar a comunidade on-line a comentar sobre o seu conteúdo e interagir (JOHNSON, 2007). De acordo com Torres e Cavalcante (2011, p.6):

O blog também é conceituado como um laboratório de escritos criativos, cujo principal objetivo é oferecer à comunidade de escritores e leitores um local virtual onde possam se encontrar e interagir, trocando experiências, motivações, ideias e informações sobre temas de mútuo interesse. Poderia pois, ser considerado uma incubadora de comunidades de internautas com interesses comuns.

Sendo assim, ao elaborar o planejamento para as minhas aulas no estágio, resolvi implementar o uso de um *Blog* criado por mim para a disciplina, mas que seria alimentado também pelos alunos durante as aulas e fora delas Fiz isso com o intuito de trazê-los para a participação ativa, buscando seu aprendizado filosófico de uma maneira mais interativa e participativa.

Os alunos dispuseram, portanto, deste ambiente virtual, que poderia ser utilizado em favor da aprendizagem e construção colaborativa do saber, podendo ser chamado de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem ou AVEA¹⁰, uma vez que foi criado com objetivo educacional.

A fim de abranger duas das muitas possibilidades didáticas do *Blog, a saber: Blog* como recurso pedagógico e *Blog* como estratégia pedagógica¹¹, de maneira interligada e articulada, a ideia da criação do mesmo para a aula de filosofia, com o segundo ano do ensino médio, surgiu da necessidade de promover um maior contato com a criação filosófica individual e em grupo. Procurei fazer uma extensão da aprendizagem e atividade filosófica, para que essas ultrapassassem os muros da escola, trazendo a comunidade escolar (família, colegas de outras turmas e professores de outras disciplinas) para a participação do debate de ideias e reflexões.

O conteúdo desenvolvido inicialmente foi “Filosofia Política”, tema bastante extenso, rico e com possibilidade de trazer para a aula reflexões de cunho mais contextualizado com a realidade dos alunos e que tem a potencialidade de proporcionar oportunidades variadas para discussões e debates de ideias. Neste caso, o *Blog* se revelou uma ferramenta bastante eficiente para as discussões, trocas e produção filosófica. Foi possível, em decorrência da estratégia de

¹⁰ AVEA são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdo para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

¹¹ De acordo com Gomes (2005) o uso de um *blog* como recurso pedagógico pode ser feito como um espaço de acesso à informações especializadas e como um espaço onde o professor disponibiliza informações aos alunos. Já o uso de um *blog* como estratégia pedagógica, pode assumir a forma de: portfólio digital, espaço de intercâmbio e de colaboração, um espaço de debate e um espaço de integração. Isso tudo, tendo em vista os objetivos e critérios estabelecidos pelo professor.

Blog aberto na internet, contar com a participação de pessoas que não eram da turma, onde por vezes, familiares também puderam ser convidados a colaborar com as atividades de debate, fator que proporcionou um caráter mais interativo rico às discussões.

Um segundo conteúdo trabalhado utilizando o *Blog* como ferramenta pedagógica foi “Filosofia da Arte”. A partir de temas e conteúdos previamente definidos, os alunos, puderam realizar pesquisas e colocar suas ideias e reflexões sobre os tipos de expressão artística, como elas despertam ou não sentimentos estéticos, qual a sua finalidade em nosso mundo e o que os filósofos dizem sobre o tema. Foram utilizadas inúmeras imagens e textos e vídeos produzidos e postados pelos alunos, que trouxeram o tema de forma criativa, promovendo o intercâmbio de ideias e reflexões por meio de debates dentro do espaço da sala de aula e no ambiente virtual.

A partir desta breve experiência com o uso do *Blog* nas aulas de filosofia, dada a possibilidade do aluno utilizar alguns dos recursos tecnológicos que lhe são tão familiares, percebi que esta forma de utilização de tais recursos é apenas uma das muitas formas de inserção das TIC na prática pedagógica. Creio que esta experiência com o *Blog* foi bem sucedida de modo geral, pois eu consegui dar conta dos conteúdos estabelecidos pela escola e os alunos estiveram mais envolvidos com os debates e atividades realizadas dentro e fora do ambiente virtual do que anteriormente, durante minhas observações.

Também pude perceber ao cabo desta experiência, que alguns poucos alunos não se mostraram muito interessados na aula, mesmo quando poderiam utilizar os recursos tecnológicos, fator que me fez refletir sobre outros aspectos da relação entre ensino e aprendizagem que vão além do sentido instrumental, da variedade de recursos didáticos e que são da ordem do subjetivo.

Após o estágio com o ensino médio, formei-me em filosofia e no mesmo ano iniciei uma especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à educação, na modalidade à distância pela UFSM, a fim de aprender e compreender mais sobre as novas formas de ensinar e aprender utilizando as TIC.

Durante a fase da especialização, percebi que uma das maiores dificuldades do professor se encontrava na questão avaliativa, ou seja, como avaliar um aluno que tem aulas e aprende e realiza as tarefas e atividades dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Meu trabalho de conclusão da especialização foi focado nesta questão e, até então, me mantive bastante otimista com relação às possibilidades das TIC no ensino de filosofia, devido ao fato, de elas trazerem possibilidades mais interativas para a criação filosófica.

Após a experiência de estágio, estive por algum tempo convencida da minha ideia salvacionista das TIC na aula de filosofia. Esse pensamento se dava em função da minha falta

de reflexão filosófica apurada e pela falta de leituras que viessem no sentido contrário, ou seja, que me mostrassem que nem tudo estava tão dado, tão resolvido e tão certo no contexto atual das TIC e na relação entre elas e o ensino de filosofia.

Pensava eu que as TIC, aliadas à disciplina de filosofia, seriam de fato a chave para o sucesso de seu ensino, uma vez que, os alunos estão nelas cada dia mais imersos, pois são *nativos digitais*¹², ou seja, aqueles que nasceram e que tem crescido em contato com as TIC e delas se apropriam com uma desenvoltura que grande parte dos professores, adultos, de uma geração anterior, os chamados *imigrantes digitais*¹³ ainda não conseguiram adquirir, seja por resistência, preconceito ou por falta de contato ou exposição mais expressivos a tais recursos.

Baseada principalmente nas leituras das obras do filósofo da comunicação Pierre Lévy (1994, 1998, 2000), que apresenta uma visão bastante otimista sobre a evolução das TIC, sua importância e presença crescente na sociedade, eu continuava a emitir meus juízos valorativos e dualísticos. Essas crenças me colocavam em uma posição confortável para pensar sobre tais questões, pois, se as TIC eram boas e eficientes, o problema da educação estaria resolvido. Ingenuidade a minha.

A necessidade de um maior aprofundamento e de realizar um estudo mais apurado sobre as TIC e o ensino de filosofia, moveu-me no sentido de realizar um mestrado em educação na UFSM. A partir do contato com as leituras de alguns pensadores da educação e das TIC, dos estudos junto com minha orientadora e do grupo de pesquisa Filosofia Cultura e Ensino Médio - FILJEM, senti a necessidade de dar um passo além, no sentido de ir em busca de uma reflexão sobre como se dão as questões acerca do ensino de filosofia no contexto das TIC. Essas reflexões se configuram na pesquisa para a escrita desta dissertação.

Após minha inserção no grupo de estudos e leituras coordenado pela professora Dra. Elisete M. Tomazetti é que começou a acontecer um movimento de mudança em relação às minhas antigas crenças sobre as TIC e a educação. Os estudos do FILJEM tem como perspectiva pensar as relações entre a escola, a sociedade e o ensino de filosofia, com um olhar não totalizador e cujo objetivo é desterritorializar e nos levar ao estranhamento ou, segundo Foucault (1994), de fazer um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento.

A partir disso, as minhas certezas passaram a ser incertezas; pude perceber e encontrar novos caminhos para minha pesquisa de mestrado. Passei a não buscar apenas as causas, os benefícios e as formas de se ensinar e aprender filosofia utilizando-se das TIC, mas passei a

¹² Expressão criada em 2007 por Marc Prensky, pensador e desenvolvedor de games.

¹³ Idem ao 12.

buscar novas maneiras de refletir e analisar sobre os lugares, as condições, os discursos e as relações que são parte dessa nova realidade da qual fazemos parte hoje.

Em suma, comecei a pensar e problematizar mais acerca das formas e os efeitos que as TIC produzem na escola e no ensino de filosofia, tendo como base minhas próprias experiências, as experiências dos sujeitos que vivenciam esta realidade escolar e os principais trabalhos de pesquisadores que discutem acerca do tema.

CAPÍTULO 2 – PROTOCOLOS E SINCRONIZAÇÕES¹⁴: ASPECTOS METODOLÓGICOS.

O espaço ocupado pela filosofia no currículo escolar nem sempre foi tranquilo ou garantido. No decorrer da história da educação de nosso país, a disciplina esteve presente durante algum tempo e deixou de fazer parte do currículo escolar conforme as condições políticas vigentes. Se hoje, a filosofia é componente obrigatório do currículo do ensino médio, isso dá em decorrência de muitas lutas por parte dos pesquisadores e professores de filosofia que se colocaram em movimento de reflexão e de ação para seu retorno efetivo, valorização e permanência.

Olhando brevemente para a história da disciplina de filosofia no Brasil, em 1964, com o golpe militar, tivemos a filosofia banida dos currículos escolares de grande parte das escolas públicas, pois foi considerada uma ameaça ao regime vigente. Na visão de Pegoraro (1979, p. 15), “Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...]. A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial.”

Não obstante, após fortes movimentos de lutas por parte dos professores e pesquisadores de filosofia pelo retorno da disciplina ao currículo escolar, ela retorna em 1986, como recomendação, mas não em forma de obrigatoriedade. Dez anos depois, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394-96), a disciplina entra no currículo de forma transversal às outras disciplinas, recomendada apenas como um conteúdo a mais a ser trabalhado e não em caráter de disciplina:

¹⁴ Regras e sequências na comunicação de dados

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...)

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (LDB 9394-96).

Com o passar dos anos, tendo em vista inúmeros problemas, tais como: a forma superficial com que era trabalhada a filosofia na educação básica, a não exigência da formação em filosofia dos professores que ministravam as aulas, entre outros empecilhos, intensificaram-se as lutas, eventos acadêmicos, publicações e toda uma mobilização do grupo de estudiosos do ensino de filosofia em prol do retorno da disciplina de forma efetiva e que garantisse as especificidades próprias e características da filosofia como conteúdo curricular. A partir de 2008, com a Lei nº 11.684/08, a disciplina de filosofia se torna obrigatória no currículo do ensino médio.

Embora a filosofia tenha conquistado novamente seu espaço, muitas são as consequências de seu afastamento de mais de 20 anos do currículo escolar. Ávila (1986, p. 48) aponta algumas delas:

[...] a partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, a diminuição de sua capacidade e visão global dos problemas, constituindo-se numa das maiores limitações de nosso sistema educacional.

Hoje, em pleno século XXI, a filosofia tem seu espaço garantido dentro do currículo do ensino médio. No entanto, os pesquisadores da área têm, inúmeras preocupações acerca das questões práticas de seu ensino, que ainda preservam muito das formas didáticas tradicionais caracterizadas pelo conteudismo¹⁵ e pelo caráter propedêutico. O ensino da Filosofia ainda está muito calcado na cultura do livro didático, na memorização de conceitos, na história da filosofia como conteúdo central e na figura do professor como o detentor do conhecimento. Conforme Fávero ([et al] 2004, p. 273):

Em termos gerais, podemos afirmar que o ensino de filosofia feito no Brasil ainda é bastante tradicional, muito embora tenha avançado com relação a um ensino descontextualizado da história da filosofia, voltando-se mais par temas e problemas filosóficos.

Em função da constante evolução das TIC e da cultura da internet, com todas as suas potencialidades de interação, comunicação e informação, certamente o professor de filosofia vê-se implicado em uma situação que demanda o enfrentamento de alguns impasses de cunho

¹⁵ Aqui falamos de conteudismo no sentido de maior valorização da quantidade de informações sobre a filosofia em detrimento do desenvolvimento do raciocínio filosófico propriamente dito.

didático-pedagógico. Com relação à postura desejável do professor no contexto atual, Müller & Eiterer (2003, p.275) afirmam:

Além de dominar com clareza e segurança os principais problemas filosóficos abordados ao longo da história da filosofia e de ter trânsito pelos textos clássicos, o docente deveria ser capaz de articulá-los com as questões que emergem do contexto do mundo vivenciado pelos educandos e pelo universo da cultura.

Conforme Palácios (2005), percebemos que o universo cultural em que estamos imersos e em especial os alunos que são mais jovens, está cada vez mais tecnológico e mediado pelas mais variadas formas de TIC. Não obstante, as TIC não são autônomas, unidirecionais e não possuem, de fato, dinâmica própria. As TIC são nada mais, nada menos do que processos sociais e criações humanas. São, portando, necessários a atenção e o cuidado com ideias que possam nos direcionar para um certo determinismo tecnológico¹⁶ ou até mesmo para a neutralidade acerca dessas tecnologias. É preciso um esforço no sentido de estudá-las para compreender de uma forma mais complexa seus reais impactos na nossa sociedade, e, principalmente, nas relações de ensino e de aprendizagem (PALÁCIOS, 2005).

Conforme Oliveira (2008, apud JERUSALINSKY, 2004):

Pensar a situação do professor frente às mudanças significativas que a modernidade tardia ou pós-modernidade tem propiciado para os sujeitos, pois, significa também pensar a realidade dos alunos para os quais trabalham. A juventude que hoje habita as escolas públicas e privadas brasileiras se faz protagonista das alterações que vivemos, já que nela se podem perceber diversos aspectos incorporados do contexto social mais amplo.

Vivemos atualmente, um momento de transformações e os paradigmas sociais de hoje já não dão mais conta das relações, das necessidades e dos desafios que temos enfrentado dentro da instituição escola. Um novo modelo educativo está surgindo e está em processo de construção, rompendo cada vez mais com a ideia de uma sociedade focada no trabalho, indo em direção à uma sociedade que valoriza a educação que começa a acontecer em rede e que é mais conhecida atualmente como a Sociedade da Informação (BEHAR, 2007).

Nesta dissertação, a reflexão sobre as possibilidades e os limites das TIC no ensino de Filosofia se configura como um problema de pesquisa, uma vez que tal problemática gera, frequentemente entre os próprios professores e pesquisadores da área, um tratamento bastante dualista do tipo: ou as TIC são boas ou elas são más.

¹⁶ O determinismo tecnológico é uma teoria reducionista que pressupõe que a tecnologia de uma sociedade impulsiona o desenvolvimento de sua estrutura social e valores culturais. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

Aparecem concomitantemente, três problemas ou conflitos: primeiro, temos uma forma historicamente enrijecida e fechada de se ensinar filosofia; segundo temos os alunos que são *nativos digitais* que aprendem e se relacionam de novas formas e, um terceiro problema seria a realidade das TIC e suas inúmeras potencialidades e desafios que se colocam diante do professor de filosofia, que por sua vez, tem a necessidade de reelaborar a sua prática pedagógica.

De acordo com Oliveira (2008, p. 108):

(...) vemos a relação entre meios massivos e a escola de ensino médio. Esta (...) tem de aceitar a tarefa da busca de novas formas de estabelecer mediações entre seus alunos e um universo de imagens que lhes cercam diariamente – o que não significa, por outro lado, abandonar a cultura escrita. Trata-se, pois, de não se cair no discurso da negação, rejeitando completamente o novo cenário cultural que se nos apresenta, tal como se a cultura midiática e a cultura escolar representassem dois campos opostos e inconciliáveis

Como dito acima, não se trata, portanto, de abandonarmos as formas mais tradicionais de ensinar e aprender filosofia, caracterizadas pela: utilização do livro, da escrita no papel, do pensar, do memorizar e do estudo da história da filosofia, etc. Trata-se, de nos dispormos a pensar em novas proposições para estabelecermos outras formas de realizar as mediações entre a tradição e a realidade do aluno, sem deixar de lado a cultura da leitura e da escrita, sem “demonizar” as TIC, mas, quem sabe, tornando-as mais uma ferramenta para a dinamização do exercício do pensar filosófico.

Assim como os livros impressos ou a escrita no papel, os ambientes virtuais e as TIC em geral, também podem configurar-se em ferramentas, meios e recursos para ensinar e aprender filosofia e servirem de aliados para exercícios de leitura e escrita filosófica. A internet ou um ambiente AVEA, por exemplo, podem exercer o papel de mediadores entre o discurso escrito e o falado, sendo que essas ferramentas se inserem entre eles e compartilham aspectos das duas modalidades, configurando-se em uma experiência de construção coletiva do conhecimento (IBERTIS, 2006).

Conforme Pommer (2006, p.310): “Pode ser também que estejamos inventando um outro tipo de oralidade e escrita, justamente aquele que poderá ser capaz de comunicar-se entre si de modo mais eficiente.” Reiterando a citação de Pommer (2006), podemos perceber a existência uma possibilidade a mais ou até várias outras novas possibilidades para a produção do conhecimento, da palavra escrita, do debate de ideias e do desenvolvimento do pensamento dito filosófico.

Na visão de Boettcher (2004), com ampla utilização das TIC, cada vez mais o texto tem passado a ser *hipertexto*, sem que necessariamente sua tecnologia tenha se tornado obsoleta. Da mesma maneira que a escrita reconfigurou a oralidade, as TIC têm modificado e também ampliado a escrita, pois incorporam características que as anteriores já continham, como a escrita e até mesmo a oralidade.

Para Ibertis (2006), a internet é capaz de recriar, em termos de discussões filosóficas, a interação e as mesmas condições da praça pública (como na Grécia antiga, por exemplo), com rapidez na circulação da informação e no alcance global que ela passa a ter, além de possibilitar o diálogo e o debate de ideias.

Embora as argumentações acima nos tragam uma perspectiva positiva e bastante otimista sobre a possibilidade da inclusão das TIC no ensino de filosofia, tais questões não se apresentam, de todo modo, resolvidas ou tranquilas, principalmente para alguns filósofos da informação e da comunicação. Dentre eles, temos o filósofo Paul Virilio¹⁷, cujo pensamento se desdobra de forma crítica sobre o tema.

Em uma entrevista para *O Globo*, em 1998, Paul Virilio diz acreditar ser necessário compreendermos as faces negativas de tal revolução tecnológica, uma vez que as positivas são as que mais se mostram. Segundo ele, não existe, portanto, uma neutralidade das tecnologias da informação:

O neutro não existe, sobretudo no domínio da informação. Lembro que a informação passa pela velocidade, ela não é seu conteúdo. Um jornalista me disse em inglês: "slow news, no news" (risos). Quer dizer, uma informação lenta não existe. É evidente que o drama da revolução da informação é a velocidade e não o conteúdo. O que interessa é a velocidade, a possibilidade de uma interatividade e sobre tudo a possibilidade de mudar de tempo. Estamos entrando num tempo mundial, o livre, o tempo real. A rapidez da informação é a velocidade da luz. O que surge é um tempo histórico sem referência (VIRILIO, 1998, p. 2).

Virilio tece ainda algumas considerações sobre relação aos reflexos dos avanços tecnológicos no que diz respeito às noções de espaço e tempo, critica também o fato da leitura tal como conhecemos e praticamos, estar em declínio dizendo: “Como não se surpreender com o declínio da leitura, com a falta de respeito ao saber acumulado nas páginas dos livros, com o declínio da escrita em benefício do oral ou, ainda, com a preeminência da imagem sobre o texto?” (VIRILIO, 1999, p.60).

De acordo com Xavier (2010, p.38):

¹⁷ Paul Virilio é um filósofo, urbanista francês, arquiteto, polemista, pesquisador e autor de vários livros sobre as tecnologias da comunicação. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

Há uma nostalgia comum, um discurso de perda, de conservação, um apelo a um passado impossível de ser mantido. Todavia, há que se considerar as diferenças, não apenas quanto ao ser da palavra e o ser, mero clichê, da imagem midiática, mas também a diferença nos modos/efeitos de suas “capturas” e suas relações com a experiência da temporalidade.

Estas e outras perspectivas acerca da relação entre as TIC e o ensino de filosofia serão abordadas com maior profundidade e complexidade no decorrer da dissertação, sendo por hora mais importante destacar de onde partimos para a elaboração desta escrita.

As materialidades desta dissertação são constituídas por algumas das principais perspectivas teóricas no âmbito da reflexão filosófica sobre TIC. Partimos da análise de algumas obras (artigos, trabalhos, teses e dissertações), bem como da análise dos textos sobre ensino de filosofia e TIC, produzidos nos livros do *Simpósio Sul-Brasileiro Sobre Ensino de filosofia*¹⁸.

Para que este estudo fosse mais aprofundado, de forma a dar mais elementos à pesquisa de tipologia teórica bibliográfica sobre a temática, decidimos ir além da consulta aos escritos dos filósofos e pensadores das TIC para adentrarmos em uma abordagem qualitativa de pesquisa educacional, utilizando a metodologia de *grupos focais*.

A abordagem de pesquisa de qualitativa de modo geral, tem como finalidade, de acordo com Barbour (2009, p.12):

(...) esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. (...) e que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas).

Conforme Neves (1996), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela busca de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador procura compreender os fenômenos sob o ponto de vista dos participantes da situação estudada para posteriormente, colocar a sua interpretação dos fenômenos, na busca de perceber os elementos do conteúdo das falas, a fim de esclarecer as funções desempenhadas por essas narrações para os participantes (BARBOUR, 2008).

A fim de perceber e analisar as diferentes visões, percepções, processos, representações, gerar interação entre os participantes e proporcionar uma ação do pensamento reflexivo sobre as questões relacionadas às TIC e o ensino de filosofia, foi utilizada esta abordagem de grupos

¹⁸ O *Simpósio Sul- brasileiro Sobre Ensino de Filosofia* ocorreu entre os anos de 2001 a 2010, organizado pelo Fórum Sul de Cursos de Filosofia da região Sul do Brasil.

focais, pois compreendemos que ela oportuniza uma maior interação e é campo fértil para o aparecimento de novas ideias e novos questionamentos acerca do tema.

De acordo com Barbour (2009), os grupos focais começaram a ser utilizados em meados dos anos quarenta nas pesquisas sobre *marketing* e opinião pública, dentro de companhias e empresas, com foco nos clientes e pesquisa de satisfação, não sendo muito utilizados com fins acadêmicos. Atualmente, eles são mais utilizados na fase exploratória de projetos de pesquisa e permitem ao pesquisador, analisar os *insights* dos participantes (BARBOUR, 2009). A metodologia dos grupos focais caracteriza-se pela formação de pequenos grupos de pessoas reunidas para avaliar conceitos, discutir ou identificar problemas. Ocorre sob mediação, ou seja, por um moderador, que tem como papel, administrar e estimular o debate. De acordo com Barbour (2009, p. 21), "Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atendo e encorajando às intenções do grupo".

Os grupos focais, segundo Gatti (2005, p.9 apud OLIVEIRA, 2008, p.121), permitem "(...) fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar." Segundo Gatti (2005, p.10, apud OLIVEIRA, 2008, p. 120), o trabalho com grupos focais seria vantajoso ao se apresentar como recurso que permite a "captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados." É justamente esta proposta que pensamos para esta pesquisa.

A investigação, no âmbito da análise das percepções e reflexões acerca dos efeitos e possibilidades das TIC, sob o ponto de vista do professor de filosofia, que está diariamente implicado nos dilemas e nas exigências de uma sociedade em constante transformação, não se configura em uma tarefa simples. Em função desta dificuldade, fizemos a escolha do uso dos grupos focais, que segundo Morgan (1988) citado em Barbour (2009, p.64) "(...) são úteis quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas eles são excelentes em desvendar por que os participantes pensam como pensam."

No que diz respeito ao número de participantes dos grupos focais, vários autores aconselham o número entre 10 e 12 participantes. Não obstante, em função de questões relativas à disponibilidade dos participantes que estão diariamente envolvidos com as atividades acadêmicas ou com as oficinas nas escolas, bem como em função da operação de análise das transcrições, um número muito grande seria demasiadamente desafiador. Com diz Barbour (2008, p.89):

Os requisitos do pesquisador de identificar vozes individuais, buscar clarificações e explorações a mais sobre quaisquer diferenças nas perspectivas fazem grupos maiores, se não impossíveis, e excessivamente demandantes para moderar e analisar. Sendo perfeitamente possível fazer grupos focais com poucos participantes.

Optou-se, portanto, por um número mais reduzido de participantes, com o intuito de poder contemplar uma diversidade mais ampla e consistente de reflexões acerca da temática. Sendo assim, foram construídos dois grupos focais para esta investigação.

O primeiro grupo foi composto por 4 bolsistas do PIBID.Filosofia da UFSM. O Segundo grupo foi composto por 3 participantes, os ex-bolsistas do PIBID.Filosofia da UFSM e que hoje fazem parte do quadro de professores de três escolas públicas estaduais de Santa Maria/RS.

A decisão de fazer a dinâmica em dois grupos diferentes partiu da necessidade de se poder captar as principais diferenças e nuances entre as visões e vivências, bem como as percepções e modos de reflexão sobre a temática das TIC e o ensino de filosofia. De um lado teremos a perspectiva de bolsistas PIBID que hoje estão na posição de professor titular e de outro teremos os que estão atualmente na escola como bolsistas PIBID, ou seja, são futuros professores ainda em formação inicial.

De acordo com Barbour (2008, p.69) “parte da tarefa do pesquisador é a de problematizar e trazer uma perspectiva crítica a respeito das afirmações dos participantes”.

Na análise da interação grupal, é importante, portanto, examinar as vozes individuais na discussão. Cada participante do grupo focal pode ser descrito em referência a muitas características relacionadas (...) o pesquisador pode tirar vantagem dos insights adicionais que tais comparações intragrupo podem proporcionar, uma vez – uma vez que os participantes do grupo focal podem engajar-se em debates acalorados, pautando-se por diferentes circunstâncias e experiências individuais, enquanto “mergulham” nas questões e nas tarefas que nós, como moderadores, estabelecemos para eles (BARBOUR, 2008, p.55)

Levando em consideração que toda e qualquer fala que ocorra durante os grupos estão estritamente ligadas ao contexto em que eles atuam como professores de filosofia e são contingentes às assertivas dos participantes, bem como às contribuições dos participantes e ao andamento do tema dentro do grupo (BARBOUR, 2008), conclui-se que o uso desta metodologia pode se configurar em uma rica fonte de informações pertinentes à esta pesquisa.

Foram, realizados dois encontros de grupos focais, ou seja, um encontro com cada grupo. Na ocasião dos encontros o tema norteador comum aos dois grupos foi: “*O Ensino de filosofia e as Tecnologias da Informação e da Comunicação*”. Tal tema foi introduzido nos grupos na forma de questões abertas, ou seja, que poderiam ser interpretadas e respondidas conforme o entendimento e percepção de cada participante.

Algumas das questões, foram pré-elaboradas, enquanto outras, foram surgindo no decorrer do processo das falas dos sujeitos que por vezes elaboraram questões a serem respondidas pelos próprios participantes do grupo.

Foram elegidos como principais critérios para a escolha dos participantes da pesquisa:

- Participação enquanto estudantes de licenciatura de filosofia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- Participação nos debates, estudos e oficinas relativos à “*Olimpíadas de filosofia*”¹⁹;
- Atuação de parte um dos grupos como professor titular no ensino médio e o outro grupo atuante somente na posição de bolsistas PIBID.

Tendo apresentado até aqui, os caminhos que nos conduziram às questões sobre as TIC e o ensino de filosofia, o problema de pesquisa se desenvolve, basicamente, a partir das seguintes perguntas norteadoras:

- Quais os limites e as possibilidades do uso das TIC no âmbito do ensino de filosofia?
- Em sendo possível o uso das TIC, quais formas de utilização estão sendo acionadas pelos professores de filosofia?
- Em caso de impossibilidades, quais seriam os principais impasses, desafios e argumentos que vão nos permitir também compreender esta forma de analisar a questão?
- O que os filósofos e pensadores sobre as TIC têm a dizer sobre isso?

A presente dissertação tem como objetivo geral fazer um movimento de reflexão no que diz respeito às questões dos limites e possibilidades de pensarmos e/ ou utilizarmos as TIC no âmbito do ensino de filosofia no ensino médio, a partir da análise do pensamento de alguns pensadores das TIC e dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

No último capítulo, faremos a análise e discussão acerca das reflexões obtidas por meio dos grupos focais.

¹⁹ Evento organizado pelo grupo PIBID. Filosofia da UFSM no ano de 2012 a fim de promover o debate e integração entre as duas escolas participantes do projeto “*O homem e a tecnologia no século XXI*”.

CAPÍTULO 3 – DOWNLOAD²⁰ BIBLIOGRÁFICO: UM UPDATE²¹ DAS PRODUÇÕES SOBRE AS TIC E O ENSINO DE FILOSOFIA

O título deste capítulo traz consigo a palavra *download* devido ao fato de a maior parte das obras e textos utilizados para a presente pesquisa terem sido buscados diretamente em fontes da *internet*: sites de revistas e periódicos *online*, páginas de universidades que disponibilizam o seu acervo bibliográfico em formato digital e em anais online de eventos que versaram sobre a questão do ensino de filosofia e as TIC.

Para esta pesquisa, foi necessário percorrer diversos caminhos e dialogar com diversos pensadores de diferentes correntes de pensamento, a fim de traçar um panorama geral ou, melhor, verificar o estado da arte sobre as principais variações de obras que se propõem a pensar a questão das TIC e o ensino de filosofia e sobre as políticas públicas educacionais que dão abertura para a introdução das discussões sobre o tema.

A principal fonte desta pesquisa diz respeito à um conjunto de livros publicados entre o ano 2001 e 2010 que são originários do Simpósio *Sul-Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia* organizado pelo *Fórum Sul de Cursos de Filosofia da região Sul do Brasil*. Tais livros, contêm artigos que versam sobre a temática das TIC e o ensino de filosofia por meio de relatos de experiências e reflexões mais pontuais sobre a temática. Este material configura-se, portanto, em uma rica fonte de informações e pensamentos sobre o movimento de reflexão e implementação das TIC na aula de filosofia durante a primeira década dos anos dois mil e certamente, é a fonte bibliográfica de maior peso dentro desta pesquisa.

Outra importante fonte de material bibliográfico para esta dissertação, na qual foi possível consultar desde trabalhos mais iniciais sobre a questão das TIC no ensino, até os mais atuais sobre o ensino de filosofia, foi a plataforma Scielo – The Scientific Electronic Library Online, criada e desenvolvida para a publicação eletrônica e cooperativa de periódicos científicos na internet. Nesta plataforma, foi possível encontrar uma boa parte da bibliografia aqui utilizada.

A revista RENOTE²² - Novas tecnologias na educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, foi mais uma fonte aliada por possuir importantes artigos que refletem sobre a temática, embora não seja especificamente sobre as TIC no ensino de filosofia, esta

²⁰ Obtenção de dados através de um canal de comunicação.

²¹ Atualização.

²² Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/renote/index> >

revista foi importante para a construção de uma visão mais geral e bastante atualizada sobre as TIC no contexto educacional brasileiro.

Sobre as questões relativas às políticas públicas educacionais foi possível contar com artigos da revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino sobre Filosofia - NESEF da Universidade Federal do Paraná – UFPR²³.

Cabe aqui ressaltar a importância crucial da consulta à tese de doutorado de Adriano Machado de Oliveira intitulada: “*Entre consumidores e internautas: a outra face da crise do ensino médio no Brasil*” de 2012, orientada pela professora Dra. Elisete M. Tomazetti. Esta tese trouxe inúmeras reflexões acerca da influência da cultura da internet nos jovens e adolescentes e sobre o reflexo disso no contexto educacional. Tal tema é abordado de certa forma nesta dissertação nos momentos em que são contextualizadas as questões das TIC na escola básica e a aproximação dos jovens com tais recursos e ferramentas.

No subitem a seguir, realizamos uma análise mais detalhada do conteúdo dos artigos do *Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia*, a fim de demonstrar os principais problemas, reflexões e possibilidades que os pensadores da área do ensino de filosofia trazem sobre a temática das TIC e o ensino de filosofia.

3.1 O Simpósio Sul Brasileiro sobre Ensino de Filosofia: reflexões de 2002 a 2010 sobre as TIC e o ensino de filosofia

Nesta parte, são apresentados os resultados da análise dos artigos produzidos por professores e pesquisadores da área de filosofia e ensino de filosofia de algumas universidades brasileiras que tematizaram as questões das TIC no ensino de filosofia em textos publicados como capítulos de livros e que foram apresentados no *Simpósio Sul- Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia* entre os anos de 2001 a 2010, organizado pelo *Fórum Sul de Cursos de Filosofia da região Sul do Brasil*.

De acordo com Ribas et al (2005), tal fórum foi constituído como uma organização informal que possibilitou aos coordenadores dos cursos de licenciatura em filosofia e à toda a comunidade implicada com a temática a realização do simpósio. O objetivo de tal simpósio foi a efetiva troca de experiências e definição de posicionamentos que fortalecessem ainda mais a

²³ Disponível em <<http://www.nesef.ufpr.br/revista/ver-edicao.php?edicao=ensino-de-filosofia-e-politica-publica-educacional>>

luta pela obrigatoriedade da filosofia como disciplina no currículo do ensino médio e para que, sobretudo, fossem problematizados seus objetivos, metodologias, dentre outras questões mais pontuais.

De 2001 a 2010, em edições anuais, os eventos foram realizados em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Sul do Brasil, de maneira a promover o encontro de professores e estudantes de filosofia, fossem esses da graduação, da pós-graduação ou atuantes na escola básica. O principal interesse centrava-se nas questões sobre o ensino de filosofia na escola básica e na formação dos professores de filosofia.

Logo nas primeiras edições, o *Simpósio Sul-Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia*, ao reunir diversos professores, acadêmicos e pesquisadores oriundos das mais variadas regiões do país, tornou-se um dos mais reconhecidos eventos da área do ensino de filosofia e fortaleceu o movimento de retorno da mesma para a educação básica no ano de 2006 (MAAMARI et al, 2006).

Os artigos produzidos nestes dez anos de evento se apresentam como uma rica fonte de reflexão e estudo para os alunos e professores dos cursos de filosofia de todo Brasil, e, dentro desta pesquisa, eles desempenham um papel central para o desenvolvimento das problematizações aqui propostas.

O objetivo desta parte, é analisar, investigar e discutir a questão das TIC como um problema filosófico que pode afetar a relação de ensino e de aprendizagem de filosofia. Tal investigação foi feita por meio da leitura e categorização dos artigos publicados nos livros oriundos dos dez anos de simpósio

Em uma primeira análise, de cunho quantitativo, pode-se perceber que, dos nove livros resultantes dos dez anos de *Simpósio Sul- Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia*, em apenas um deles, a saber, no livro do primeiro ano (2001), não foi publicado nenhum artigo que relacionasse o ensino de filosofia com a questão das tecnologias. A partir da edição do ano (2002), com o artigo intitulado: “*Gilles Deleuze e a Virtualidade: a passagem da história à cartografia da filosofia*”, de autoria do professor Eládio Craia da Unioeste/Paraná, inaugura-se a produção contínua de trabalhos que versaram sobre a temática, inclusive, com dois artigos na edição de 2006, fator que chama a atenção tanto pela quantidade de produções quanto pela qualidade das mesmas.

Para melhor analisar esses trabalhos, eles estão organizados em dois grupos temáticos gerais em função das diferentes abordagens realizadas pelos autores:

1) No primeiro grupo de trabalhos, foram analisados aqueles que tratam sobre *relatos de experiência*, ou seja, são trabalhos que procuram descrever o movimento de reflexão e prática do uso das TIC no contexto do ensino de filosofia.

2) No segundo grupo de trabalhos, foram analisados aqueles que versam sobre *linguagem e comunicação filosófica*, ou seja, que de algum modo, procuram fazer uma relação entre leitura, escrita filosóficas e as TIC no contexto escolar.

Considerando a categorização acima, não obstante, os dois grupos de trabalhos, se orientam segundo alguns pontos em comum, sendo que procuramos privilegiar a busca das semelhanças entre os tipos de abordagens que cada autor faz da temática e os referenciais teóricos que os norteiam. Portanto, os agrupamos para uma análise mais minuciosa.

Entretanto, num primeiro momento, sentiu-se a necessidade de realizar a análise do primeiro texto do ano de 2002 isoladamente, pelo fato de ele trazer uma abordagem um pouco diferenciada dos demais, ficando de certa forma, de fora dos dois grupos gerais criados para a categorização e análise. Logo em seguida, é analisado o grupo de textos que versam sobre os *relatos de experiência* e, na sequência, o grupo de artigos que tratam sobre linguagem e comunicação filosóficas.

3.1.1 O texto filosófico e a virtualidade

Na análise das produções dos diversos autores que participaram das nove edições dos livros resultantes do *Simpósio*, percebemos que o primeiro artigo: “*Gilles Deleuze e a Virtualidade: a passagem da história à cartografia da filosofia*” da autoria de Eládio Craia (2002), introduz uma discussão bastante peculiar e diferenciada dos outros textos produzidos posteriormente. Neste texto ele aborda uma das questões cruciais que permeia as discussões sobre as TIC e o ensino de filosofia: o aspecto da leitura filosófica.

Embora, Craia não discuta diretamente a temática das TIC como fazem mais abertamente os outros autores, ele discute sobre as formas que lemos a história da filosofia, a saber: se lemos como história da filosofia ou como filosofia; discute também sobre qual seria o grau de rigor que usamos ou deveríamos usar para que esta leitura traga a verdade do texto à superfície e de que maneira deveríamos fazer isso.

Tal discussão tem uma estreita relação com a realidade tecnológica em que estamos cada vez mais inseridos, pois, diversas formas de ler de compreender o mundo hoje estão nos meios virtuais e se proliferam infinitamente neles e por meio deles.

Para responder aos questionamentos descritos acima, o autor tem como base as inúmeras leituras que Deleuze faz da tradição. Craia (2002) também procura traçar alguns caminhos que nos levam aos aspectos que, segundo nossa interpretação, se conectam com a questão das TIC, principalmente, no que se refere às potencialidades de virtualidade e atualização dos diversos tipos e formatos de textos que lemos.

Por virtualidade e atualização de um texto, Pierre Lévy (1996), entende que o texto é um objeto virtual abstrato e que não depende do suporte físico, sendo que o mesmo se atualiza sempre que é interpretado pelo leitor.

A partir do texto de Craia, percebemos que as ferramentas tecnológicas, em especial as TIC, podem ser pensadas no sentido da construção e disseminação dos saberes, como uma espécie de campo fértil para uma forma colaborativa e dinâmica. Estas virtualidades e atualizações se dão das mais variadas maneiras possíveis, algumas já foram inventadas e outras ainda estão por vir. Sobretudo hoje, com a disponibilidade dos códigos de programação e com a disponibilidade da informação, abre-se portanto um leque de novas possibilidades de se ler e se atualizar estas leituras.

Para Craia, (2002, p.223): “Ler, por virtualidade, é ler por atualizações. Atualizamos as intensidades virtuais de cada texto, que não é uma instância fechada, mas uma multiplicidade de devires. Assim, em um certo sentido, o texto é infinito, é a “disseminação” (...)”. Craia, em seu artigo, lança mão das obras de Pierre Lévy, filósofo da informação que realizou vários estudos sobre a questão da virtualidade e que diz o seguinte:

(...) o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. (...) Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações. Falo especificamente de atualização no que diz respeito à leitura, e não da realização, que seria uma seleção entre as possibilidades preestabelecidas. Ao mesmo tempo que o rasgamos pela leitura, ou pela escuta, *amarrotamos* o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outras as passagens que se correspondem. Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou de uma plenitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. Do texto, propriamente, em breve nada mais resta. No melhor dos casos, teremos, graças a ele, dado um retoque em nossos modelos de mundo (LÉVY, 1993, p.35 apud CRAIA, 2002, p. 224).

De acordo com Craia (2002), uma das tarefas do professor de filosofia, seria ensinar a capturar vetores de virtualidades, para com eles, atualizar um sentido em uma leitura, que pode ser ao mesmo tempo múltipla e singular. Pois, a sociedade contemporânea cada vez mais tem

priorizado articulações que não se dão de forma linear ou fragmentada, mas sim de forma rizomática²⁴ e sem uma ordem específica, onde textos, leituras e leitores estão imersos em uma interconectividade entre o todo e as suas partes.

Um bom exemplo dessas articulações de forma rizomática que hoje são mais comumente utilizadas no mundo virtual é a leitura por hipertexto, ou de hipertextos. Por hipertextos, entende-se um processo de leitura e também de escrita não-linear e que permite acesso à outros textos instantaneamente, bastando um “click” para isso. Além disso, esta abertura que o hipertexto no ambiente virtual possui, permite atualizações e reescritas de forma instantânea.

Pierre Lévy (1993), diz que de maneira técnica, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões, sendo que esses nós podem ser compostos por palavras, imagens, páginas da internet, gráficos, sons ou até mesmo documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. No que se refere às questões de funcionalidade, Lévy (1993) explica que um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação.

Se faz necessário compreender essa existência e possibilidades de novas formas de leituras e atualizações dessas leituras em rede ou rizomas. Ao professor de filosofia cabe entender e perceber novos processos de leitura que exigem outros pressupostos, que se diferenciem sobretudo, da leitura linear, de uma única interpretação. Tais pressupostos abrem espaço para novas possibilidades de construção do saber e de atualização dos saberes de formas cada vez menos fechadas e cada vez mais colaborativa.

3.1.2 Os relatos de experiência

Dentre os demais oito artigos das publicações, entre os anos de 2003 a 2010, todos, de alguma forma, versam sobre a questão das TIC e o ensino de filosofia de modo mais direto. Estes, se referem às condições e possibilidades das TIC na prática pedagógica/filosófica e na promoção do diálogo filosófico por meio das mesmas.

Em especial, três desses trabalhos, dizem respeito a descrições e reflexões sobre experiências vivenciadas por alunos e professores que tiveram como objetivo a inclusão de

²⁴ Deleuze e Guatari (1995) e por Lévy (1996).

algum tipo de tecnologia da informática/digital/virtual nas aulas de filosofia: o primeiro deles, de Müller & Eiterer (2003), diz respeito ao uso de um *website* para a formação continuada dos os professores da escola básica, com base no diálogo entre escola e universidade; o segundo trabalho, cuja autoria é de Ibertis et al (2006), relata sobre o uso da *internet* com alunos da graduação em filosofia; o terceiro trabalho desta série de relatos de experiências, foi produzido por Novaes & Garin (2008), e relata sobre a possibilidade do ensino de filosofia na modalidade à distância (EaD), oferecido por uma universidade para estudantes de diferentes cursos de graduação.

Abaixo, uma breve análise de cada um dos três artigos que se enquadram na modalidade *relatos de experiências*.

O primeiro trabalho, de autoria de Müller & Eiterer (2003), se intitula: “*Filosofia na Escola on line: uma proposta para a formação continuada e permanente dos professores de filosofia*”. Nele, as autoras destacam, além da carência de materiais e métodos relativos ao desenvolvimento específico do ensino de filosofia, a necessidade de “facilitar a troca de informações e experiências sobre a prática cotidiana da sala de aula (...). Um espaço para a pesquisa, o debate e o intercâmbio com outras ações e experiências em filosofia”. De acordo com Müller & Eiterer (2003, p. 275):

Além de dominar com clareza e segurança os principais problemas filosóficos abordados ao longo da história da filosofia e de ter trânsito pelos textos clássicos, o docente deveria ser capaz de articulá-los com as questões que emergem do contexto do mundo vivenciado pelos educandos e pelo universo da cultura.

As autoras partem da ideia de que a filosofia é indispensável para uma formação integral do indivíduo, pois, constitui um campo de saberes e habilidades de raciocínio que permitem o desenvolvimento de uma leitura crítico-reflexiva do mundo. A escola, por sua vez, carece de profissionais que possam responder a esta demanda (MÜLLER & EITERER 2003). Pois, além de dominar com clareza os principais problemas filosóficos, o professor precisa ser capaz de realizar a articulação deles com as questões que fazem parte do contexto dos educandos e do universo da cultura (MÜLLER & EITERER 2003).

O projeto realizado pelas autoras consistiu na implementação de uma proposta de formação continuada e canal de comunicação via *internet* entre os professores de filosofia da escola de ensino básico e professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) por meio de um *website* que continha diversas funcionalidades, tais como: bibliotecas, relação de escolas, projetos, links importantes, informações sobre os conteúdos do vestibular, contato via e-mail, lista de discussão, agenda e lista de instituições que possuem projetos, cursos e outras atividades

relacionadas ao ensino de filosofia. Todos os conteúdos foram alimentados constantemente, a fim de manter a qualidade, variedade e atualização das informações disponíveis.

Conforme as autoras, o prazo inicial de realização do projeto foi de dois anos, entretanto, tamanha a repercussão positiva, ele acabou sendo renovado por mais um ano e com possibilidades de tornar-se efetivo.

Esta experiência, no entanto, não diz respeito à um tipo de receita infalível e que pode ser aplicado em qualquer situação. Esta experiência se configura em uma das muitas possibilidades de se criar um canal de parcerias necessárias para que se obtenha um maior sucesso na prática do ensino de filosofia na escola pública, lançando mão das ferramentas tecnológicas que estão mais acessíveis e que tem a potencialidade de criar canais de comunicação entre os professores da escola básica e os pesquisadores das universidades

Concernente aos referenciais teóricos utilizados pelas autoras, sublinha-se que elas não se utilizaram de nenhuma referência acerca das TIC ou da informática propriamente dita, valeram-se apenas de pensadores sobre o ensino de filosofia e de documentos legais que normatizam o ensino da disciplina no país.

O segundo artigo deste grupo, que nos traz outro relato de experiência de autoria de Ibertis et al (2006) possui o seguinte título: *Filosofia on line: notas sobre o uso da internet do ensino de graduação*. O trabalho teve como metodologia, a execução de um projeto sobre a exploração das possibilidades da *internet* para a filosofia na graduação por meio de um fórum de discussão via *internet*, sob orientação dos professores em conjunto com as diversas disciplinas da filosofia.

Ao mencionar as características da filosofia oriundas das tradições escrita e oral e as características do texto filosófico, bem como as diferenças entre o filósofo orador e o filósofo-escritor, os autores salientam que “a internet recria as condições da praça pública enquanto espaço virtual de discussão” (IBERTIS et al, 2006, p. 318), o que seria um dos pontos positivos para a implementação do projeto, em se tratando de ensino de filosofia.

Baseados nas leituras dos filósofos McLuhan (1985) e Pierre Lévy (1994), os autores deste artigo atentam para as questões relativas à influência do meio sobre as mensagens, bem como o favorecimento da construção do conhecimento pelas comunicações transversais que a *internet* proporciona.

A partir dos pressupostos e referências citados acima, os objetivos desta experiência com o uso da *internet* foram: promover o envolvimento dos alunos com os conteúdos fora da sala de aula; dar a oportunidade de realizar um olhar interdisciplinar da filosofia; capacitação

dos alunos no intercâmbio entre os colegas e aplicação da internet como recurso didático e exercício da argumentação (IBERTIS, 2006).

Foram escolhidas para a aplicação da atividade as disciplinas oferecidas no semestre que estava em curso: lógica I, filosofia da mente e introdução à filosofia para a psicologia. Foi desenvolvido pelos estudantes um fórum *on-line* sobre a relação mente-corpo, com textos pré-definidos com os vários tipos de abordagem sobre a temática.

Com base nos textos indicados pelos professores, foi direcionada a discussão a partir de uma questão que deveria ser respondida pelos participantes, que precisaram responder de forma argumentativa às questões e a posicionarem-se quanto aos pontos que eles consideravam mais adequados entre os disponíveis nos textos. Após esta etapa, foram introduzidas as intervenções no debate com proposições, objetivos e contra-objeções.

Aos professores coube: a escolha do problema a ser trabalhado; a escolha dos textos norteadores; elaboração da primeira questão problematizadora; orientação do debate; elaboração de um relatório do desenvolvimento do fórum; o cuidado com as modificações necessárias; coordenação de uma reunião avaliativa junto aos alunos e a elaboração do relatório final deste projeto com o fórum online.

Os alunos que participaram do projeto foram do primeiro semestre de Psicologia e do segundo e quarto semestres de Filosofia e não haviam ainda trabalhado em aula com a temática.

Cabe aqui ressaltar que, segundo os autores, houve uma diferenciação no desempenho dos estudantes face às posições tomadas no transcorrer do fórum. Constatou-se num primeiro momento, uma maior sensibilidade na forma de argumentar por parte dos alunos que cursavam a disciplina de lógica, enquanto a turma de Psicologia, demonstrou um maior entusiasmo pelo assunto e na participação no fórum. Já os estudantes de filosofia da mente participaram menos com relação às provocações pelas intervenções em sala de aula.

Segundo a conclusão do trabalho, para os alunos de graduação que fizeram parte desta experiência, a participação em um debate *on-line*, onde eles deveriam defender uma posição, configurou-se em um desafio, pois o confronto de ideias exigiu dos acadêmicos as réplicas e um esforço de reflexão e compreensão das ideias dos envolvidos no debate.

Na análise dos resultados desta experiência, foram ressaltadas, algumas dificuldades encontradas pelos alunos em avançar nas discussões e encontrar sozinhos caminhos para resolver os problemas filosóficos, bem como uma certa timidez em função da exposição pessoal e limitação linguística para expressão das reflexões:

Como foi dito, o fórum on-line pode ter, um papel heurístico de ideias e exercitar o tipo de argumentação que exige captação – através do contexto, da abertura e da atenção comunicativas – do ponto de vista alheio que não se apresenta na sua total explicitação. Pela outra, pode cumprir a função de mediar entre o discurso escrito e o falado, pois a internet insere-se entre eles ao compartilhar aspectos de uma modalidade e da outra em uma experiência de construção coletiva do conhecimento. É, justamente, nesse entrecruzamento de atitudes e competências cognitivas que nos parece residir o caráter dialógico da tarefa filosófica e nele vemos a serventia da internet como recurso no seu processo de ensino-aprendizagem (IBERTIS et al. 2006, p. 325).

Ao final do artigo, os autores salientam que por se tratar de uma proposta inicial e com falta da sistematização necessária, não foi possível tornar esta atividade um recurso tão eficiente na aprendizagem do bem argumentar, embora seja uma das possibilidades de utilização da ferramenta para esse exercício, uma vez que o caráter dialógico parece ser um dos pontos fortes deste tipo de uso.

Ainda dentro da categoria relatos de experiência, Novaes & Garin (2008) em seu texto “*Ensaio sobre filosofia e novas tecnologias da educação: Desafios, Aporias e Possibilidades*”, trazem algumas considerações sobre a experiência de ensino de filosofia na modalidade EaD, junto aos cursos de graduação do Centro Universitário IPA, onde utilizaram como meio de interação a internet.

Aqui aparece uma problematização acerca das tecnologias, no sentido de que elas estão na base das transformações do comportamento humano, na sociedade e na economia, sendo que elas não determinam a sociedade, tampouco a sociedade escreve o curso da transformação das tecnologias, pois, muito fatores influenciam no processo de:

(...) descoberta científica, inovações tecnológicas e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. (...) a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 1999, p. 25 apud NOVAES & GARIN, 2008, p. 367).

Neste texto, além de discorrerem acerca da legislação que regulamenta o Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Os autores relatam uma espécie de incredulidade das pessoas diante da máquina, o que representa, num primeiro momento, um grande desafio para o ensino de filosofia na modalidade EaD, que muitas vezes é concebida como uma segunda categoria de ensino. Isso, porque ainda existe uma crença muito difundida entre os educadores de que somente é possível filosofar e ensinar filosofia por meio da interação entre pessoas e de preferência com a presença física do docente que de certa forma, pode dar o amparo e “correção” dos equívocos dos alunos, fato que supostamente não ocorre de maneira muito eficiente na modalidade EaD: “O filosofar, não necessita obrigatoriamente de uma outra pessoa

para acontecer. É possível filosofar, e assim deve ser, diante de cada situação que se coloca diante de si” (NOVAES & GARIN, 2008, p. 372).

Na EaD o aluno é, de certa forma, muito mais sujeito do seu próprio aprendizado, pois ele precisa disciplinar sua agenda de compromissos, realizar atividades ora *síncronas*²⁵, ora *assíncronas*²⁶, encontrar alternativas e construir questionamentos por ele mesmo e de forma interativa, construir o conhecimento de forma cooperativa: “(...) Conhecimento é relação, na medida em que o sujeito e objeto se instituem como processos combinados de cooperação” (NOVAES & GARIN, 2008, p. 379).

A experiência com uma pesquisa por amostragem realizada com 362 estudantes de vários cursos de graduação do Centro Universitário IPA sobre ensino de filosofia na modalidade EaD, revelou alguns dados importantes sobre esta implantação. Entre eles, o número expressivo de comentários positivos sobre o uso desta modalidade para a disciplina, sendo que, a percentagem de alunos que consideram difícil o ensino de filosofia na modalidade EAD, não é diferente da percentagem dos que consideram que seria difícil se ela fosse presencial (NOVAES & GARIN, 2008).

Dentro da modalidade EaD, existem inúmeros desafios para o professor, uma vez que a o conteúdo a ser aprendido pelo aluno, precisa ser preparado e pensado com antecedência. A interação do estudante é, na maioria das vezes, assíncrona, fator que demanda “competências como o domínio de diferentes mídias, agilidade e domínio da internet, bem como habilidade para criar situações de aprendizagem” (ZANELA, 2008 apud NOVAES & GARIN, 2008, p. 379).

Os autores encerram o texto, dizendo que as experiências realizadas com os alunos do IPA em Porto alegre nos mostram que é possível trabalhar no sentido de uma nova forma de ensinar filosofia, de maneira a proporcionar aos alunos e professores as vivências que despertam a reflexão filosófica, em ambientes virtuais sustentados pelas TIC e que isto se configura em um novo desafio (NOVAES & GARIN, 2008).

Como pudemos perceber por meio dos trabalhos referentes aos relatos de experiências, existem inúmeros tipos de ações que visam utilizar as TIC no âmbito do ensino de filosofia sendo desenvolvidas. Sejam estas ações voltadas para a formação continuada de professores, para a manutenção de um vínculo entre universidade e escola, ou para a realização de atividades

²⁵ Na atividade Síncrona, o emissor e o receptor devem estar num estado de sincronia antes da comunicação iniciar e permanecer em sincronia durante a transmissão. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

²⁶ Na atividade Assíncrona os participantes não se comunicam simultaneamente. Fonte: Wikipédia: a enciclopédia livre.

que tencionam o desenvolvimento de certas habilidades e competências nos alunos e nos professores.

Parece-nos que os pesquisadores da área do ensino de filosofia já perceberam que nos dias atuais se torna difícil pensar sobre as questões da prática filosófica descartando as tecnologias que nos rodeiam e sem, de alguma forma, lançar mão das TIC ou refletir sobre as suas potencialidades.

3.1.3 Linguagem e Comunicação Filosófica

Cinco dos nove artigos publicados nos livros do *Simpósio Sul-Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia* versam sobre as questões relativas à linguagem escrita, linguagem audiovisual e linguagem hipertextual, e, se configuram, em diferentes discursos filosóficos presentes nas publicações.

O primeiro texto, cujo título é “*Os Desafios educacionais da cultura Audiovisual: considerações sobre o ensino de Filosofia*” (2004), de autoria do professor da Universidade Tecnológica do Paraná Edson Jacinski, traz algumas reflexões sobre a emergência da cultura audiovisual “(...) que nos leva a pensar sobre a intersubjetividade humana, bem como sobre o conhecimento” (JACINSKY, 2004, p.10).

A cultura audiovisual acaba por gerar um impacto significativo sobre nossa percepção de mundo, nos exigindo uma perspectiva educacional que possibilite a navegação e vivência dentro dela, de maneira crítica, mesmo tendo como modelo pedagógico o iluminista, que ainda é muito presente em nosso sistema educacional e que se mostra insuficiente para dar conta da nova ecologia cognitiva emergente (JACINSKY, 2004).

Conforme Jacinsky, (2004, p. 211): “Assim, cada vez mais, torna-se necessária uma perspectiva educacional que possibilite uma navegação crítica, politizada e em constante negociação com essa erupção semiótica digital.” Trata-se de algo que vai além da navegação, mas que também tenha a possibilidade de se produzir informação e a consequente construção e intercâmbio de conhecimentos.

Um dos questionamentos que se pode fazer, frente a este contexto, é sobre como o ensino de filosofia pode acontecer no cenário contemporâneo e evitar o caráter monológico de emissão/recepção para aderir às dimensões interativa e dialógica que são impulsionadas pelas TIC sem, no entanto, adentrar num possível caos discursivo em meio a este turbilhão de

informações ao qual estamos diariamente expostos: “Neste sentido, superar o caos discursivo, textual, audiovisual propiciado pelas novas tecnologias, através do seu enquadramento, seja físico, cognitivo, etc.” (JACINSKI, 2004, p.229).

O autor explica que a introdução das novas tecnologias audiovisuais no contexto escolar pode ser problemática, pois elas perturbam um processo pedagógico que é marcado pela tradição da exposição, linearidade e acumulação de um saber enciclopédico, sendo que segundo Jacinsky (2004, p. 212):

As próprias tecnologias audiovisuais incorporam-se de tal modo nas relações sociais e na subjetividade que não podem ser encaradas como meras ferramentas, mas como novas linguagens ou novos modos de significar o mundo.

Para o autor, já existe a presença das tecnologias no contexto escolar, mesmo onde ainda não se tem a presença dos aparatos tecnológicos. As tecnologias de certa forma, redimensionam nossas capacidades de cognição e comunicação, exigindo uma prática político pedagógica mais dialógica com ênfase na interatividade, negociação permanente de significados, com espaço para a diversidade de experiências vividas pelos sujeitos do contexto pedagógico (JACINSKY, 2004).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) que surge das demandas que a sociedade vêm impondo, procura estabelecer algum direcionamento com relação à inclusão da cultura audiovisual na escola. Não obstante, se faz necessário o “(...) questionamento filosófico que contribua na construção de um novo cenário escolar com bases socioeducacionais radicalmente novas” (JACINSKY, 2004, p. 229). Ou seja, não basta a inclusão digital sem uma *educação digital* e para o digital.

O próximo texto: “*A filosofia no Ciberespaço*” (2005), de autoria de Celso Cândido, professor da Universidade do Vale dos Sinos/RS, traz a ideia de que a subjetividade e a sociabilidade humana são fundamentadas basicamente nos atos linguísticos, e que o ciberespaço hoje é de fundamental importância para “o intercâmbio e a atividade humana planetária” (CÂNDIDO, 2005, p. 216).

O ensino de filosofia consiste na prática do diálogo, que tem origem no pensamento livre e autônomo. O diálogo é colaborativo e “Ensinar filosofia é ensinar o diálogo” (CÂNDIDO, 2005, p. 218). De acordo com o texto, o *diálogo filosófico*²⁷ desenvolveu-se até os dias de hoje a partir de três técnicas linguísticas: a primeira na época mais antiga com a

²⁷ Diálogo em filosofia, representa, primeiro em Sócrates, depois em Platão, o processo de busca da verdade através de perguntas e respostas. Fonte: Infopédia (2013).

linguagem oral; a segunda com o surgimento da escrita e, nos dias atuais, com o diálogo hipertextual. E “com a emergência do hipertexto digital, o *logos* desterritorializa-se da página impressa e dota-se de novos instrumentos vivos e flexíveis; ganha uma nova vida, uma nova dinâmica à velocidade da luz” (Idem, p. 220).

Com este texto, percebe-se que o movimento da grande inteligência coletiva previsto por Pierre Lévy (1998), nos coloca em uma época em que todos aqueles que desejam engajar-se no diálogo filosófico podem fazê-lo, quer seja na academia, quer fora dela, pois a internet possibilita o diálogo filosófico para além dos livros e salas de aula presencial, basta “(...) se apropriarem criativamente da admirável rede do *lógos* dialético hipertextual que unifica a mente humana em sua infinita riqueza e diversidade” (CÂNDIDO, 2005, p. 225).

Para o autor, a perspectiva do ciberespaço pode pôr um fim na delimitação dos espaços físicos de ensino e aprendizagem. Hoje, na era da linguagem hipertextual, a escola e a academia cada vez mais ocuparão o ciberespaço, se transformando de maneira irreversível, imprevisível e muito diferente do modelo vivenciado pela sociedade industrial e sua cultura de massa, que tornavam a relação de ensino e aprendizagem restritos às limitações do texto impresso e da oralidade (CÂNDIDO, 2005).

Um dos exemplos de interatividade e construção coletiva do saber, citado no artigo, é a Wikipédia, uma ferramenta dialética eletrônica emergente, deste novo diálogo humano, planetário, intercontinental, transdisciplinar, público e livre (CÂNDIDO, 2005).

Desse modo, todos aqueles que desejam filosofar, ensinar e aprender a filosofia, realizar o diálogo filosófico hoje – nas salas de aula e fora delas – estão convidados não apenas a conhecer, mas fundamentalmente a se apropriarem criativamente da admirável rede do *lógos* dialético hipertextual que unifica a mente humana em sua infinita riqueza e diversidade (CÂNDIDO, 2005, p. 225).

O texto de 2006, cujo título é: “*Das epístolas aos E-mails: é possível ensinar filosofia a distância?*”, de autoria do professor da Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul/ RS, Arnildo Pommer, traz à tona uma visão um pouco mais crítica sobre a introdução da Educação a Distância (EaD) no país. Para o autor:

(...) compreender o ensino a distância é mais do que provar ou não a sua eficiência, é compreender de que maneira a comunicabilidade, a linguagem e o pensamento transmitidos e criados pelo ensino enquanto procedimentos pedagógicos mediados pela tecnologia computacional podem estar sendo afetados (POMMER, 2006, p. 300).

A educação a distância baseia-se, segundo Pommer, basicamente na escrita e, de alguma forma, com a implementação desta modalidade de ensino, parece que estamos voltando para o

sistema de escrita antigo, a saber, o da escrita das epístolas como as que eram produzidas por Horácio na antiguidade, entre XIV e XIII a.C.

Um dos problemas que ele aponta na EaD é a questão da adequação da linguagem que até então estava amparada da linguagem oriunda dos textos clássicos e que por meio do ensino presencial era “decodificada” pelos professores. Na EaD, apesar dos aparatos audiovisuais, parece que cada vez mais fica evidente o fim do pensamento de forma oral, comumente utilizado na aula expositiva.

Para os alunos de filosofia, o autor sinaliza que esta modalidade exigirá mais empenho na leitura e na escrita, habilidades que cada vez mais se fazem necessárias para um filosofar com mais qualidade, mesmo que isso se desenvolva em uma sala de aula virtual. “O estudante que optar pelo ensino à distância, terá necessariamente, que aprender a ler e a escrever, do contrário poderá fracassar (...). A época do pensamento oral, da aula expositiva, pode estar chegando ao fim.” (POMMER, 2006, p. 310).

O autor finaliza afirmando que o ensino de filosofia na modalidade EaD pode ser uma boa contribuição para os estudantes brasileiros, uma vez que eles deverão ter mais empenho na leitura e na escrita. Mesmo que não se saiba sobre um determinado assunto, informação é o que não nos falta, e hoje, ela não precisa mais ser acumulada em nossos cérebros, pois temos programas de computador para tal tarefa. Segundo ele, o que cabe hoje aos seres pensantes é: diante de toda informação a sua disposição, não perder o elo entre a parte e o todo e ente o todo e a parte (POMMER, 2006).

O artigo de Márcia Tiburi (2007), professora da Faculdade de comunicação de São Paulo/SP, com seu artigo: “*Filosofia e Mídia*”, reflete sobre o papel e o lugar do filósofo nos dias de hoje, em tempos de midiatização do mundo, hipercomunicação nas relações e exacerbação da comunicação, onde “(...) o que não for comunicado ou comunicável é visto como ameaça ou erro” (TIBURI, 2007, p. 290).

A filosofia, segundo o texto, tem a função de esclarecimento e deve atuar como uma produtora de lucidez, mostrar a necessidade da crítica “(...) não apenas da opinião, mas da ideia de que uma opinião é formada e dos formadores de opinião” (TIBURI, 2007, p. 292). O filósofo deve participar do mundo da comunicação e dos debates como agente.

Para Tiburi (2007), a comunicação não acaba na informação, e mesmo o sentido de informação deve ser questionado, pois da forma como a mídia jornalística e publicitária a tem manipulado. É necessário haver uma preocupação com o tipo de manipulação que os mesmos exercem sobre as massas. Seria papel do filósofo, portanto, ponderar “sobre tais questões na

tentativa de avançar rumo ao saber quanto à racionalidade e à consciência” (TIBURI, 2007, p.292).

A filosofia nos dias atuais, segundo a autora, vem no sentido de alertar para os “buracos inacessíveis” à racionalidade e à linguagem, mostrando a impropriedade conceitual de um fundamentalismo na comunicação e também a necessidade da crítica a não apenas da opinião, mas da ideia de que uma opinião é formada e dos formadores de opinião. Pois, “O campo desta ação é hoje a comunicação e ele não pode ser abandonado pelos filósofos” (TIBURI, 2007, p.292).

O último artigo analisado é de autoria de Celso Braida (2010), “*Filosofia, ensino e o império do virtual*”. Este texto, traz a ideia de que as novas formas de comunicação sugerem a implementação de novas formas de ensino e de aprendizagem. Faz também uma crítica ao modo tradicional do ensino de filosofia, que segundo o autor, é egocêntrica e monofônica e, que de certa forma, hoje está perturbada, assim como a própria “(...) autocompreensão do humano e da sociedade” (BRAIDA, 2010, p. 56). A grande questão seria como ensinar e transmitir a filosofia na era digital da atual sociedade em que vivemos?

Existe hoje um choque cultural entre as formas tradicionais do ensino de filosofia e as novas formas de interações digitais que pressupõem que todo trabalho é coletivo. “(...) a era digital não rompe com a tradição, mas sim com o tradicional” (BRAIDA, 2010, p. 61). Para o autor, a EaD e as publicações postadas em ambientes virtuais podem vir a potencializar a tradição filosófica, embora alguns destes procedimentos tradicionais já não façam mais sentido nos dias atuais, pois a digitalização do mundo mudou radicalmente os modos de nos relacionarmos e de construirmos o conhecimento.

A partir da leitura e análise dos textos publicados como capítulos de livros organizados pelo Fórum Sul de Cursos de Filosofia da região sul do Brasil, entre os anos de 2001 a 2010, procurou-se compreender de que forma a questão das novas tecnologias afetam o fazer docente, seja na universidade ou na escola básica e quais as reflexões dos professores e pesquisadores sobre a temática.

Com base nesses textos, foi possível conhecer um pouco sobre quais estão sendo as possíveis estratégias e alternativas buscadas pelos professores de filosofia, para que, em meio a essa “onda” digital e hipertextual, o filosofar persista com qualidade.

CAPÍTULO 4 – SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS TIC

4.1 A escola atravessada pelas TIC: limites e possibilidades

Desde meados do século XX, é notória a presença crescente das TIC em todos os setores da nossa sociedade, seja na produção primária ou de bens de consumo, seja na prestação de serviços ou nos relacionamentos interpessoais. Juntamente com as TIC, vieram inúmeras facilidades, comodidades e avanços em termos de comunicabilidade, produção e difusão de conhecimento, intercâmbio cultural, entre outras tantas, sem as quais as pessoas em geral já não podem mais viver sem.

A informação, por sua vez, através das TIC, ganha uma dimensão global e instantânea, sendo por vezes construída e disseminada por milhares de internautas conectados no *World Wide Web*²⁸. Ao escrever sobre as mudanças contemporâneas, Lévy (2000) reflete sobre a questão da velocidade com que as informações surgem e são renovadas nas redes que se criam e que se interconectam, e que segundo ele, faz com que as pessoas se comuniquem de forma anárquica (no sentido de diversidade) e produzam uma verdadeira guerra de saberes, imagens, conceitos, propagandas, etc.

No campo educacional essas mudanças vêm impondo a necessidade de várias adaptações, atualizações e revisões nas práticas pedagógicas. Estas questões são, na maioria das vezes, bastante desafiadoras para o professor que está em sala de aula, bem como para o professor formador de professores, pois, diferentemente de outros setores da sociedade, a questão das TIC na educação brasileira ainda é considerada como uma novidade recente.

As TIC estão sendo de forma bastante lenta, introduzidas, tanto materialmente quanto conceitualmente, nas práticas escolares e nas reflexões sobre estas práticas.

O paradigma educacional emergente requer a inserção de novas práticas curriculares e metodologias inovadoras, para fazer frente às necessidades de uma sociedade globalizada, que altera padrões de vida das pessoas, seja na maneira de se comunicar, nas habilidades profissionais de atuação

²⁸ WWW é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na internet.

ou na forma de aquisição do conhecimento e do pensar (GREGIO, 2004, p.2).

Para Lévy (2000), as tecnologias não podem ser taxadas como boas, como más ou como neutras, segundo ele, tudo irá depender do uso que fazemos delas, do ponto de vista de quem as utiliza e das situações diversas em que elas aparecem, condicionam ou restringem. Para ele, a questão não é avaliar os impactos da tecnologia, mas de pensar sobre as possibilidades de sua utilização em nossas vidas, em constante velocidade de renovação.

Vivemos hoje na era do desenvolvimento humano, marcado pelo que Castells (1999) chama de *informacionalismo*, que é baseado nas tecnologias da informação, ou seja, vive-se na urgente busca de conhecimento e informação, seja para satisfazer nossas necessidades primárias, seja para dar sentido à nossa existência. Nessa busca hoje, por meio da internet, somos capazes de desenvolver e criar novos saberes a partir do que já possuímos e isso, através da interação que altera significativamente o cotidiano social, cultural, o mundo do trabalho, as formas de representar, organizar e adquirir o conhecimento. Tais condições inevitavelmente alteram as relações entre ensino e aprendizagem na escola.

Fora da sala de aula convencional, a linguagem digital ou audiovisual, desempenha já há algum tempo, o papel de uma nova forma de representar o conhecimento e passa a conviver com as mais tradicionais formas de linguagem, ou seja, forma oral e escrita. São os jovens os usuários mais assíduos dessas novas linguagens, pois eles aprendem e criam saberes a partir e com essas novas ferramentas e formas de significação do mundo e do conhecimento:

Estamos diante de uma geração que aprendeu a falar inglês diante da imagem de televisão captada por uma antena parabólica, e não na escola, que tem forte simpatia pela linguagem das novas tecnologias e que se sente mais à vontade escrevendo no computador do que numa folha de papel. Tal simpatia se apoia numa plasticidade neuronal que dota os adolescentes de uma enorme capacidade de absorção de informação, seja ela via televisão ou vídeo games, e de uma facilidade quase natural para entrar na complexidade das redes informáticas e manejá-la. (...) Os jovens respondem com uma aproximação composta não apenas por uma facilidade em se relacionar com as tecnologias audiovisuais e informática, mas também por uma cumplicidade cognitiva e expressiva: encontram seu ritmo e seu idioma nos relatos e imagens dessas tecnologias, em sua sonoridade, fragmentação e velocidade (BARBERO, 1999, p. 19-20).

Os últimos anos são marcados por inúmeras reformas educacionais que propõem uma perspectiva educacional que seja mais condizente com a nossa sociedade em constante transformação e que hoje é denominada por muitos de “*sociedade tecnológica*”. Não obstante, sob a perspectiva do mero discurso contido nos decretos e projetos das reformas educacionais, não é possível que se tenha uma transformação imediata na escola. Por ora, não é nem mesmo possível de falarmos sobre um discurso que está na disputa do poder para nomear uma nova

realidade emergente. Esta discussão está para além dos campos acadêmicos, pois é política, ou seja, estas questões são abordadas nas dinâmicas sociais do poder.

Visto que o discurso (...) não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 2004, p.10).

Entretanto, este discurso que diz respeito à urgente *tecnologização* das nossas escolas, aos poucos constrói a legitimação das ações governamentais sobre a educação. Sabemos, portanto, que a efetiva implantação das TIC na educação, não significa somente a instalação dos suportes técnicos e físicos, mas que ela carrega consigo as epistemologias sociais que irão bater de frente com as diferentes realidades das escolas espalhadas pelo Brasil.

São necessários portanto, o estudo, a reflexão e o debate sobre os pressupostos pedagógicos, políticos, filosóficos e tecnológicos que hoje movem esses discursos das políticas educacionais, para que possamos ter uma compreensão mais ampla sobre as implicações das TIC nas relações de ensino e de aprendizagem. Precisa ser pensado sobre até que ponto elas estão sendo implementadas com sucesso no sentido de uma construção de saberes efetiva e não apenas no nível da instrumentalidade.

4.2 Filosofia com jovens no século XXI: os “Nativos Digitais”

No período Medieval, não havia a distinção entre crianças, jovens e adultos. Caracterizava-se por infância por sua dependência em relação ao adulto, mas passada esta fase e a posterior que hoje chamamos de juventude, o indivíduo passava a ser considerado um adulto, que já poderia participar do mundo coletivo e das atividades sociais da época. Segundo Sposito (2008, p.1 apud OLIVEIRA, 1997): “Jovem”, nas sociedades pré-modernas, era todo aquele que já se apresentava em condições de aproximar-se dos adultos para o aprendizado de um ofício.

Na passagem do período Medieval para a época Moderna, a concepção de sujeito sofreu algumas modificações devido ao fato do Estado passar a intervir e controlar o espaço social, originando assim, uma separação entre a esfera social e a esfera privada. Este fator impulsionou a questão da alfabetização, da cultura letrada, da religião, ou seja, cria-se a ideia de *indivíduo*,

de valorização do espaço privado e das relações de afetividade dentro do núcleo familiar. Iniciou-se assim, uma separação mais clara entre o público e o privado. Surgiu, um novo sentimento dos pais em relação aos filhos. Esse sentimento foi criticado por moralistas que denunciavam o excesso de complacência e o exagero de mimos, que em sua visão seriam nefastos à criança e à sociedade. Para combater essa atitude, o Estado e a Igreja tomaram para si a responsabilidade pelo sistema educativo, através da criação de colégios, destinados a indivíduos entre 10 e 25 anos, sem distinção. Não havia uma preocupação em separar os alunos em diferentes classes, divididas por um critério etário (GROSSMAN, 2010).

O conceito que temos hoje de juventude é bastante recente; somente a partir do século XVIII, com concepções e ideais iluministas, os estudos mais aprofundados sobre esta etapa do desenvolvimento humano começou a ser objeto de interesse de médicos e educadores. Foram então criadas instituições responsáveis pela vigilância, controle e apoio aos indivíduos considerados jovens, com o intuito de desenvolver o indivíduo por meio da educação.

Já no século XX houve uma maior consolidação sobre o conceito de juventude e de suas características específicas, bem como a questão do protagonismo do jovem frente ao mundo pós-guerra. Surgiu assim, um movimento de contestação radical da sociedade da época se destacando do pensamento conservador do mundo adulto. Deu-se o nome de *contracultura* a esse movimento de contestação radical.

De um lado surgiu o movimento hippie, com a filosofia do *drop out*, expressão que significa literalmente "cair fora", que compreendia três grandes eixos de movimentação: da cidade para o campo, da família para a vida em comunidade e do racionalismo científico para os mistérios do misticismo e o psicodelismo das drogas. De outro lado, a politização invadiu a maioria das universidades; os estudantes insurgiram-se contra tudo aquilo que se relacionasse com a "ciência burguesa" (GROSSMAN, 2010, p.4).

Nos últimos anos, estudos sobre juventude têm obtido espaço e atenção de vários pesquisadores. Não obstante, o conceito de jovem é associado às pesquisas que estudam a ação pedagógica e dizem respeito aos processos de aprendizagem, ou seja, situações mais imediatas e passíveis de observação (OLIVEIRA, 2008).

Neste sentido, tem-se hoje uma necessidade de se contemplarem outros aspectos das cenas juvenis produzidas na escola, os quais privilegiem seus aspectos culturais, em sua inter-relação com as modificações do mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2008, p.1).

Hoje temos mais claramente a concepção de que o jovem é aquele indivíduo que se encontra em uma fase específica do desenvolvimento humano, que deve e precisa ser

compreendido em suas características intelectuais, emocionais, sociais, biológicas específicas. O jovem age e sofre a ação de uma sociedade em constante processo de transformação e que provoca nele, ainda mais conflitos e ambivalências, tanto no âmbito só social quando no âmbito do privado (familiar e individual).

A sua explícita vocação subversiva, sua intensa busca de limites e a aflita oscilação em que sua identidade balança, fazem que, quando o adulto sabe bem “quem é”, apareça o adolescente demolidor para adverti-lo de que a identidade é coisa frágil, que demanda trabalho árduo e não se pode comprar no supermercado da esquina, por mais alto que seja o nosso posto no trabalho. Isto é, o adolescente força-nos a filosofar (BUSTAMANTE, 2009, p.18).

É, portanto, nesta fase da vida, em decorrência de um desenvolvimento mais elaborado do pensamento, que geralmente, são manifestadas de uma forma mais explícita as capacidades argumentativas e questionadoras relacionadas ao mundo, ao outro e a si mesmo enquanto indivíduo. O ensino e a aprendizagem do pensamento e atitudes filosóficas, por meio da introdução da filosofia no currículo escolar pode ser umas das maneiras de ajudar ou dar maior acesso e espaço ao pensamento dito filosófico e mais elaborado. O exercício filosófico pode ajudar o adolescente a desenvolver e estimular as competências e habilidades relacionadas a estas questões que são mais afloradas nesta fase da vida.

A atual configuração da sociedade do Século XXI é caracterizada por ser a *sociedade do consumo*, da informação e da velocidade, que incentiva e comporta uma extensão ou prolongamento das características do ser e agir jovem para a fase da vida adulta.

(...) a alta competitividade do mercado de trabalho somada à escassez dos empregos no mundo capitalista obriga os jovens cada vez mais a permanecerem residindo com seus pais, prolongando dessa forma a permanência em uma condição adolescente, ao ficarem em uma posição de dependência, sem a possibilidade de tomadas de decisão concretas quanto ao futuro (KEHL, 2008, p. 7 apud OLIVEIRA, 2004).

Emerge daí, a necessidade de pensarmos e procurarmos compreender qual o papel do professor de filosofia frente a esse panorama. Pensar a situação do professor frente às mudanças significativas que a modernidade tardia ou pós-modernidade tem propiciado para os sujeitos, significa também pensar a realidade dos alunos para os quais trabalham (OLIVEIRA, 2008).

Schlemmer (2009), em seu texto: “*A geração eh web e eu, o professor. E agora?*” faz uma série de questionamentos acerca da presença das TIC sob o ponto de vista do professor. Ela questiona como o professor está se apropriando do que ela chama de “arsenal tecnológico”; qual seria o real espaço do professor nesse mundo tecnologizado. Ela indaga também, se essas tecnologias estão mesmo sendo incorporadas no nosso dia-a-dia e se o professor está

desenvolvendo a fluência ou habilidade de usar as TIC e como ele as compreende no contexto da prática pedagógica: “(...) frequentando o laboratório de informática uma vez por semana? Ou como objeto para se pensar como sobre os processos de ensino e de aprendizagem (...)?” (SCHLEMMER 2009, p.15).

Os jovens da atualidade são muito diferentes dos jovens do passado em vários aspectos. Não apenas em termos de vestimentas, enfeites e gírias. Segundo Prensky (2001), houve uma descontinuidade ou singularidade, causada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital na última década do século XX. Toda uma gama de aparatos tecnológicos faz parte desta geração desde o berço, e a maneira como o pensamento e o processamento e organização de informações são realizados, são totalmente influenciados por essa nova realidade tecnológica. Eles fazem parte da primeira geração imersa quase que totalmente na tecnologia, fator que confirma a tese McLuhaniana de que os meios são extensões do homem (LE MOS, 2009).

O grande problema que a educação enfrenta hoje, segundo Prensky (2001, p.2) “(...) é que os nossos instrutores *Imigrantes Digitais*, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

Imigrantes digitais conforme Prensky (2001) são aqueles que cresceram sem a tecnologia digital e a adotou mais tarde. Os alunos por sua vez, são os *Nativos Digitais*, ou seja, aqueles que já nasceram em uma sociedade onde a tecnologia é a base de tudo, eles usam a tecnologia para tudo, até mesmo como uma extensão de seus corpos, como por exemplo, o telefone celular, o ipod e outros aparatos tecnológicos, bem como as redes sociais e a internet em geral.

Na passagem dos anos 60 para os 70, o pensador canadense Marshall McLuhan afirmou que as crianças dos anos 60 do século XX ficavam atordoadas nas instituições educacionais, que eram as mesmas do século XIX, onde a informação era escassa, mas ordenada e estruturada em fragmentos, padrões classificados, disciplinas, tudo de acordo com os ritmos e princípios fordistas (PIREDDU, 2013).

De acordo com Lamberti (2013, p.251):

“A lógica do espelho retrovisor, de McLuhan, aplicada à educação, conduz a que, diante de cada inovação tecnológica e social, sejamos levados a observar o atual, de acordo com a lógica anterior à própria mudança, ou a “retroceder no futuro”.

Ele também enfatiza que McLuhan cunhou o conceito de “*espelho retrovisor*”, para refletir sobre as mudanças culturais e sensoriais de seus alunos de pós-graduação e para explicar

as mudanças relacionadas com a introdução de novas tecnologias e novas mídias de comunicação e transmissão do conhecimento. Sendo assim, é bastante tentador para professores, pais e escola, de um modo geral, considerarem o modo como se concebia a educação como a melhor forma, ou como melhor e mais eficiente do que a que está emergindo. Embora isso nem sempre seja verdade.

Uma das características do jovem de hoje é o pensamento em rede, juntamente com um uso quase natural dos recursos tecnológicos digitais e uma ampla abertura ao novo. Por sua vez, a escola parece permanecer engessada em um modelo analógico, repetindo antigas práticas, em uma dicotomia com o atual ritmo apresentado pela sociedade e pelos estudantes que esta gera (FLORES, 2013).

Conforme Jerusalinsky (2004, apud OLIVEIRA, 2008), a juventude que está atualmente nas escolas brasileiras tem se tornado protagonista das alterações que vivemos. Podemos perceber nesta juventude, diversos aspectos incorporados do contexto social mais amplo. Daí a necessidade de não reduzirmos estes jovens à categoria de meros alunos, mas sim, buscar privilegiar suas falas, formas de agir e pensar, a fim de não negligenciarmos essa diversidade cultural juvenil que por sua vez, sofre influência da mídia, bem como a influencia, (FISCHER, 2005 apud OLIVEIRA, 2008).

Na atual configuração da nossa sociedade é evidente a existência e coexistência de diferentes grupos de indivíduos de no mínimo duas gerações diferentes. Dentre tais grupos, os da geração mais recente se relacionam muito bem com as tecnologias mais atuais, os chamados “geração web”, “geração digital”, “geração net” ou “nativos digitais”, e são geralmente os mais jovens que se encontram em um contato mais direto com as mesmas, desde a tenra idade. Temos também, aqueles que são de gerações anteriores, da “geração analógica” em grande parte, e que tem receio perante computadores, internet e aparelhos multimídia, seja por não compreenderem ou por não terem a oportunidade do acesso (SCHLEMMER, 2009).

As questões que se nos apresentam dizem respeito à relação entre professor e aluno, que hoje se encontram em geral, em mundos e idiomas diferentes. Certamente não podemos generalizar esta questão, sobretudo quando nos referimos à escola e ao ensino no Brasil, especificamente, uma vez que temos uma diversidade de situações e de realidades de contexto bastante diferenciadas. Podemos, ainda hoje, observar escolas que já têm há algum tempo computadores e internet, outras que recentemente receberam algum tipo de recurso tecnológico e outras tantas em que essas tecnologias ainda não chegaram, seja devido a fatores estruturais, localização ou por falta de implementação de políticas públicas de incentivo.

Algumas das questões que aparecem aqui são: de que forma podemos lidar com estas diferenças, tanto as estruturais quando as culturais entre diferentes gerações que constituem o espaço da escola? De que forma é possível inovar no ensino com um mundo em que a informação viaja na velocidade da luz, onde o *Google* tem muitas respostas, mesmo que nem sempre as respostas corretas, e onde a escola não é mais o espaço exclusivo de transmissão e acesso ao saber? Por onde começar? Quais as alternativas e possibilidades dentro do ensino de filosofia? Como fazer a reflexão e apropriação desses novos saberes, conceitos e modos de ser?

Nos propomos, então, pensar a seguir essas questões a partir da problemática da formação do professor, que no caso desta pesquisa, será a formação do professor de filosofia.

4.3 A formação inicial do professor de filosofia na UFSM e as TIC

Um dos grandes impasses para a formação do professor de filosofia, no sentido de dar-lhes condições para utilizar, problematizar e promover a produção filosófica com seus alunos no ensino médio é a carência de disciplinas didático-pedagógicas por parte do curso de licenciatura em filosofia. Tais disciplinas, tem com uma das funções, proporcionar o contato do acadêmico com as questões relativas à realidade escolar, aos tipos de alunos e aos tipos de ferramentas tecnológicas que hoje fazem parte do cotidiano dos alunos e que podem ser utilizadas na prática pedagógica.

Procuramos considerar brevemente, algumas das questões relativas à carência na formação inicial do professor de filosofia, a partir da análise do currículo do curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2013. A proposta é refletir acerca dos impactos do tipo de formação se que tem no curso de modo geral, uma vez que, esta formação acaba sendo de certa forma deficiente no que diz respeito ao uso e reflexão acerca da realidade cada vez mais tecnológica que adentra os muros escolares e que a cada dia traz novas demandas ao professor.

A qualidade na formação de professores e a sua inegável influência no contexto educacional como um todo, tem sido, nos últimos tempos, tema de diversas conferências, artigos e livros. Esta temática tem se tornado cada vez mais relevante no contexto atual da nossa sociedade, caracterizada cada vez mais pela velocidade, flexibilidade de tempo e espaço, bem como permeada por diversas e constantes mudanças.

A formação do professor de filosofia, na maioria dos casos, se dá com o foco nos conteúdos filosóficos propedêuticos, ou seja, nos conteúdos, que dizem respeito à história da filosofia e às obras que trazem o pensamentos dos filósofos. Em contrapartida, são muito poucas as disciplinas que tratam especificamente sobre as questões didático-pedagógicas, do manejo da sala de aula, do relacionamento professor-aluno e sobre como fazer as *conexões* entre os conteúdos filosóficos e a realidade do aluno e da escola. Tais fatores causam uma grande defasagem entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia no contexto da escola básica.

Uma formação calcada na maior parte do tempo em conteúdos propedêuticos traz ao futuro professor de filosofia, em formação, a possibilidade de este desenvolver algumas competências muito restritas à área da filosofia, dando um tom muito forte de bacharelado à licenciatura, que por sua vez, de acordo com Heuser (2010, p. 21):

No melhor dos casos formam-se competentes pesquisadores que, no entanto, sentem-se incapazes de assumir turmas nas escolas por não estarem minimamente preparados para o exercício de tradução dos conceitos e para o uso didático dos textos da tradição filosófica.

Ainda, conforme ressalta Heuser (2010, p.19): “(...) à primeira vista, poucas são as licenciaturas que vivem tão intensamente a dicotomia entre prática e teoria como a filosofia, chegando a ser sentida como uma cisão entre dois mundos na própria grade curricular de boa parte dos cursos.”

Ao defrontar-se com o desafio de um estágio, na medida em que o acadêmico de licenciatura em filosofia sabe que ficará frente a frente com seus alunos do ensino médio, este já sente necessidade de mais aprofundados conhecimentos das áreas relativas à prática didático-pedagógica. Muitas são as dúvidas e receios, uma vez que, no decorrer do curso de licenciatura, poucas são as disciplinas que abordam as questões sobre o ensino e a aprendizagem de filosofia, fator que causa grande insegurança ao futuro professor.

De acordo com Heuser (2010, p.1):

“Por força de lei todo curso de Licenciatura tem prevista a atividade curricular Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, atividade que não pode ficar reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso”.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que um dos preparos básicos para a atividade docente é o uso de

tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e de metodologias estratégicas e materiais inovadores. Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia - CNE/CES 492/2001, estão previstas uma série de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes dos cursos de licenciatura em filosofia, que vão desde o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos filosóficos, desenvolvimento de consciência crítica, trabalho com o aparato conceitual próprio da filosofia, até o desenvolvimento da competência em utilização da informática.

Não obstante, como poderemos perceber na lista abaixo sobre as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de Filosofia, retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia - CNE/CES 492/2001) não é citada nenhuma habilidade didático-pedagógica fundamental para o futuro professor:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio - histórico- política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira;
- Competência na utilização da informática.

A partir dos pontos acima destacados a partir Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia - CNE/CES 492/2001 é notória a ausência da preocupação com a capacitação docente, tanto sob o ponto de vista didático-pedagógico, como sob o ponto de vista do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a utilização crítica e reflexiva das TIC dentro da prática pedagógica.

Buscamos junto à grade curricular do curso de Licenciatura em Filosofia, da UFSM, diretamente do site da instituição, identificar quais as disciplinas gerais e didático-pedagógicas

estão previstas dentro desta estrutura e, em especial, se dentro da mesma, estavam previstas disciplinas relacionadas às TIC aplicadas à educação.

Com base nas informações presentes neste site²⁹, percebe-se que, dentro do currículo existem vinte e quatro (24) disciplinas obrigatórias, durante os oito (08) semestres do curso, sendo que, dentre estas, apenas sete (07) versam sobre conhecimentos didático-pedagógicos. Cabe ressaltar que, duas (02) dessas consistem no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), o que quer dizer que, com exceção do estágio, que é a parte do curso na qual o aluno tem seu contato mais efetivo com a sala de aula, temos apenas cinco (05) disciplinas didático-pedagógicas preparatórias para a situação de sala de aula. Não existe no quadro de disciplinas TIC aplicadas à educação, uma disciplina considerada de suma importância que já faz parte do currículo de várias licenciaturas da UFSM, exceto da licenciatura em filosofia.

Buscamos no mesmo site, outras possibilidades de contato do acadêmico com conhecimentos pedagógicos que tivessem um enfoque em TIC aplicada à educação por meio da realização das Disciplinas Complementares de Graduação (DCG's), as quais são ofertadas dentro do próprio curso de Licenciatura em Filosofia. De um total de sessenta e oito (68) Disciplinas Complementares de Graduação, apenas onze (11) destas versam sobre a temática educação, ensino ou psicologia.

Tais dados confirmam a nossa hipótese de que são oferecidas com mais ênfase as disciplinas específicas de conteúdo filosófico em detrimento daquelas que tratam da prática didático-pedagógica, fator que evidencia a desproporcionalidade desta ênfase, principalmente por se tratar de um curso de formação de professores.

Esta pesquisa junto ao site do curso de filosofia da UFSM mostra que, mesmo em se tratando de um curso de Licenciatura, o currículo do curso segue uma direção oposta ao seu principal objetivo que seria a formação de professores de filosofia, fato que se configura em um grande problema, conforme sinaliza Murcho (2002, p.09):

Uma das primeiras coisas que o professor de Filosofia recém formado descobre com espanto é que o que estudou e aprendeu na faculdade é praticamente irrelevante na sua prática letiva. De algum modo, tem de aprender outra coisa quando começa a dar aulas.

O movimento que se tem de fazer para dar conta dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica, na maioria das vezes, se torna inviável e penoso para o professor que já está dentro da escola básica. Torna-se, portanto, urgente uma mudança desde dentro da estrutura

²⁹ Quadro das disciplinas do curso de filosofia disponível em <http://w3.ufsm.br/filosofia/?page_id=3441>

curricular desde o curso de licenciatura de filosofia, bem como da postura dos professores formadores de professores desde dentro do curso, a fim de que o mesmo possa de fato preparar professores de filosofia.

Embora ainda não haja a oferta de uma disciplina específica que verse sobre a questão das TIC no ensino de filosofia, tem sido grande o crescimento da oferta e demanda por parte dos professores da graduação e pós-graduação em filosofia das disciplinas que podem ser ministrada em parte presencial e em parte pelo ambiente virtual de aprendizagem MOODLE³⁰ (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). A presença do uso da plataforma MOODLE, incentivada e oferecida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE³¹, da UFSM, proporciona tanto aos professores do curso de filosofia quanto aos estudantes a oportunidade de pensar e organizar novas formas de ensino de filosofia que procura utilizar-se das diversas ferramentas didáticas e pedagógicas disponíveis dentro do ambiente virtual.

Contudo, o exercício de uma reflexão mais apurada e um direcionamento da prática de ensino de filosofia que seja capaz de contemplar também a compreensão sobre como, quando e em que casos utilizar as ferramentas tecnológicas na aula de filosofia continuam em suspensão, aguardando maiores envolvimento teórico e metodológico:

(...) Não é difícil perceber que a formação docente precisa ser repensada e novas estratégias necessitam ser previstas, em função das novas formas de pensamento, de expressão e relação entre sujeitos e grupos que estão emergindo dentro de novos paradigmas das ciências na cultura tecnológica (SCHELMMER, 2009, p. 21).

A carência de conhecimentos que dizem respeito ao desenvolvimento das competências didático-pedagógicas e em utilizar as TIC na prática pedagógica se configura em um dos mais novos paradigmas dentro do próprio curso de licenciatura de filosofia. E a questão que se apresenta é: por qual motivo não se busca dentro do curso de filosofia uma formação que possa encaminhar o aluno no sentido de ser um filósofo e um professor capaz de compreender as diferentes linguagens e tecnologias que estão disponíveis para a sua prática pedagógica?

Esse é, portanto, um dos objetivos da nossa pesquisa, ou seja, tentar mostrar as possibilidades de se conciliar essas duas faces do professor de filosofia. Formar professores que dominam os conteúdos da filosofia e que também realizam o movimento de busca do desenvolvimento das capacidades para transpor didaticamente os conhecimentos filosóficos em

³⁰ MOODLE é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

³¹ Site do NTE da UFSM disponível em <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/>

uma linguagem que o aluno compreenda e possa se apropriar de maneira mais efetiva, seja por meio das TIC ou por outros meios.

4.4 As políticas educacionais para a formação do professor de filosofia e o PIBID

Como neste capítulo estamos problematizando o tema das TIC, que envolvem reflexões acerca da escola, perfil do atual estudante e formação do professor de filosofia, precisamos, também, mencionar as possibilidades que estão começando a aparecer para uma melhoria na qualidade do ensino de filosofia.

Nesta pesquisa, destacamos o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - como um dos aliados nesta luta por mudança de pensamento e de atitudes acerca da educação básica.

De acordo com Silva & Coronel (2006) o ensino de filosofia tem passado por um momento de maior análise, abrindo cada vez mais espaço para os diálogos concernentes aos conteúdos e metodologias da disciplina. Isso tudo, de forma a contemplar as características próprias da filosofia, não apenas no que se refere à transposição das metodologias que são utilizadas nos cursos de graduação em filosofia, mas sim, de tornar a filosofia mais “aderente” à realidade da sala de aula do ensino médio.

A análise mais aprofundada sobre as questões próprias do ensino de filosofia tem movido, há alguns anos, diversos pensadores da educação e, inclusive, legisladores a pensarem em projetos que visam, de alguma forma, o aprimoramento do professor desde a sua formação inicial. Atualmente, algumas políticas para a formação inicial e continuada de professores vêm sendo implementadas pelo governo federal e, dentre essas políticas, procuramos destacar o já citado PIBID.

O PIBID hoje, é um programa já consolidado e tem atingido muitas das metas estabelecidas em sua origem, demonstrando ser de grande valor para os cursos que formam professores no Brasil.

Até o ano de 2007, os principais índices nacionais de avaliação da educação básica, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vinham apontando o fracasso de muitos dos programas do governo, os quais propunham o incentivo à melhoria da educação no Brasil. Esse fator originou a

necessidade de implementação de políticas que de fato fomentassem a melhoria da formação inicial e também continuada dos professores da educação básica.

Com o intuito de estabelecer um plano de ações voltadas para a melhoria da educação, em 2007, o decreto nº 6.094 estabelece um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo seria a junção de ações coletivas por parte da União, estados e municípios, bem como o apoio da sociedade. Complementarmente à esse decreto, foi sancionada a lei 11.502 de 11 de Julho de 2007, trazendo a reformulação da estruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que a partir desta lei, passa a ser responsável pelas políticas de desenvolvimento e formação para o magistério (BRASIL, 2007a).

Em 29 de Janeiro de 2009, a CAPES promulgou o decreto nº 6.755 que tratava da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica que prevê o apoio dos três níveis de governo para a organização e amparo ao processo de formação docente. O foco passa a ser a escola como parceira das instituições de ensino superior na criação dos projetos para estímulo à docência na educação básica (BRASIL, 2009b). Alguns dos principais objetivos deste decreto são: a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública; o apoio na expansão e oferta aos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; a promoção da igualdade de oportunidades de formação inicial e continuada a nível nacional; valorização docente; a atualização técnico-metodológica dos profissionais da educação; a ampliação de docentes atuantes na educação básica; formação integral dos professores; atualização, principalmente no que se refere às TIC e a integração da formação inicial com a educação básica.

A CAPES criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³², cujos principais objetivos são os descritos acima, acrescidos da valorização do magistério para que mais acadêmicos escolham a carreira docente; elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial dos professores; inserção dos licenciandos no contexto escolar para uma maior integração entre a escola e a universidade, e, da mobilização dos professores das escolas básicas como co-formadores dos futuros professores. Sobre a questão da formação docente, Marçal & Cruz (2012, p.8) afirmam ser o PIBID:

“(...) uma forma outra de experenciar a prática pedagógica ganha novo olhar, nova roupagem e, acima de tudo, a possibilidade de transformar-se em fissura, vazamento, tensionamento e resistência de todos os envolvidos no processo formativo”.

³² Site CAPES/ PIBID disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

No caso da graduação em filosofia na UFSM, o PIBID tem sido um dos grandes aliados na formação dos futuros professores, uma vez que, por meio do programa, os alunos têm uma maior oportunidade de vivência dentro da escola básica antes de iniciar até mesmo o estágio curricular, previsto na grade curricular do curso. De acordo com Tomazetti (2012, p.9) esses objetivos do PIBID “vieram ao encontro do que historicamente carecíamos e reivindicávamos no contexto dos cursos de licenciatura em especial, do curso de licenciatura em filosofia da UFSM”.

Mesmo o programa PIBID já tendo seus objetivos orientadores delimitados pelo edital, no PIBID-Filosofia/UFSM foram elaborados alguns pressupostos que embasam as ações do grupo. Tomazetti (2012) sinaliza alguns desses pressupostos que dão um caráter mais contextualizado ao trabalho do grupo junto às escolas da cidade. Tais pressupostos são: as ações do grupo serão norteadas pelas pesquisas, discussões e leituras realizadas dentro do próprio grupo; a compreensão de que o projeto é um significativo espaço para pensar, problematizar e, sobretudo, para tornar mais efetivo o diálogo entre a escola e a universidade, gerando experiências significativas na relação do jovem com a filosofia; a convicção de que o ensino de filosofia “(...) poderia ser desenvolvido a partir do uso de outras linguagens e da interação com outros mediadores e intercessores, como o cinema e teatro” (TOMAZETTI, 2012, p.10). Isso tudo de forma a não deixar de lado o trabalho com o texto e a escrita filosófica por parte dos alunos.

Desde sua implantação no curso de filosofia da UFSM, o projeto PIBID vem sendo desenvolvido tendo também como pressupostos os interesses dos jovens que estão na escola. A cada ano o projeto vem aprimorando suas atividades no sentido de trabalhar tanto com conceitos filosóficos quanto com o uso efetivo desses conceitos por meio de várias linguagens como citado acima.

No ano de 2012, o grupo de bolsistas PIBID, juntamente com as duas escolas parceiras, tiveram a oportunidade de trabalhar sobre as questões das TIC por meio do projeto “*O Homem e a tecnologia no Séc. XXI*” desenvolvido em conjunto com bolsistas, professores e alunos. Tal projeto culminou na atividade de encerramento chamada de “*Olimpíadas de Filosofia*”, que ocorreu nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria no final de 2012, como conclusão das atividades realizadas.

No capítulo seguinte trazemos a análise das falas dos grupos focais composto por alguns dos participantes do projeto PIBID no ano de 2012 e faremos as considerações pertinentes.

CAPÍTULO 5 – GRUPOS FOCAIS: “LINKANDO³³” COM OS PENSADORES DA FILOSOFIA E DAS TIC

Diante dos incontáveis desafios que envolvem a realização de uma pesquisa qualitativa, a escolha dos instrumentos e das técnicas utilizadas para a investigação do objeto do estudo configuram-se como fundamentais, pois são elas que tornam visível e dão forma ao fenômeno estudado.

Em geral, a opção pelo uso de uma metodologia qualitativa faz com que uma série de dúvidas se apresente diante do pesquisador. São questões relativas ao tempo despendido para a pesquisa, aos estudos necessários para a sua realização, a definição da técnica e dos instrumentos, bem como o preparo do pesquisador.

Outro ponto desafiador é a delimitação das características dos participantes, número de sujeitos, o convite e o encontro com os participantes. Estas são portanto, algumas das várias dúvidas que surgem logo após a decisão de realizar uma pesquisa qualitativa. Após a resolução de todas estas questões, ao cabo, o desafio passa a ser a seleção e apresentação dos resultados mais relevantes e pertinentes.

Durante a construção teórica desta pesquisa, ficou evidente a necessidade e importância da utilização de uma abordagem metodológica que pudesse proporcionar um contato mais próximo com os sujeitos que vivem no cotidiano escolar atual, onde a interação entre os que vivem neste contexto específico é capaz de proporcionar uma gama de informações, hipóteses e percepções mais fiéis à realidade escolar vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano escolar.

Os grupos focais trouxeram à esta pesquisa muitas informações e reflexões importantes que corroboram com o refinamento teórico e bibliográfico feito anteriormente e no decorrer da análise das reflexões produzidas pelos participantes.

Os dados objetivos, construídos a partir dos grupos focais têm a potencialidade de serem geradores de hipóteses e podem ser explorados em suas mais diversas variáveis que nos permitem colocações mais adequadas ao que diz respeito às relações e conexões entre os dados, validando de forma mais precisa as informações e proporcionando a comparação das diferentes perspectivas (BARBOUR, 2009).

³³ Ligação dentro de um mesmo documento em hipertexto.

Cabe descrever aqui novamente e brevemente (ver capítulo 2) quais foram os critérios utilizados para a seleção dos participantes dos grupos focais, a fim de tornar esta parte da análise mais clara.

Foram escolhidos, sete (07) bolsistas e ex-bolsistas que participaram do PIBID. Filosofia da UFSM e dos debates, estudos e oficinas relativos ao projeto “*O Homem e a tecnologia no século XXI*” realizado com os alunos do ensino médio de duas escolas estaduais de Santa Maria/RS. Para a realização desse projeto, os participantes realizaram um forte movimento de pesquisa e reflexão sobre a questão das tecnologias e a relação do homem com as mesmas. Estudos e debates foram realizados nas reuniões dos bolsistas PIBID, nas dependências da UFSM. O mesmo ocorreu durante as oficinas com os estudantes nas duas escolas participantes. A partir desses dados, justificamos assim, a escolha dos participantes dos grupos focais.

Para que fosse possível alcançar os resultados esperados com os grupos focais, foi de suma importância a troca de ideias entre os próprios sujeitos da pesquisa, que num primeiro momento, foram orientados pelo moderador, por meio de perguntas específicas e norteadoras. No entanto, no decorrer do trabalho, os grupos acabaram por direcionar o tema de acordo com suas percepções e vivências pessoais em sala de aula. Dessa forma, trouxeram para a conversa, questões e reflexões provenientes de suas experiências no PIBID, bastante específicas e pertinentes.

Conforme Gomes e Barbosa (2009, p. 1):

O moderador do grupo focal levanta assuntos identificados num roteiro de discussão e usa técnicas de investigação para buscar opiniões, experiências, ideias, observações, preferências, necessidades e outras informações. O moderador incentiva a participação de todos, evitando que um ou outro tenha predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que esta se mantenha dentro dos tópicos de interesse. O moderador não deve fazer julgamento e sim salientar as ideias relevantes e encorajar a darem segmento às perguntas.

Como o grupo focal é uma espécie de conversa temática entre os participantes, se faz necessário algum tipo de registro que tenha a capacidade de armazenar as falas dos mesmos para posterior análise. Em geral, são escolhidos dispositivos que contemplam os aspectos do áudio, mas também, pode-se obter esse registro por meio de vídeo. Não obstante, o uso do vídeo é bastante discutido por ser considerado por alguns como algo desconcertante para os sujeitos da pesquisa e também por apresentar dificuldades técnicas que dificultariam a apreensão das falas de maneira mais dinâmica (MELO & ARAÚJO, 2010). Portanto, para a realização dos grupos focais, em neste estudo, foi priorizado o uso da gravação do áudio (no formato mp3) em

dois dispositivos de gravação diferentes, a fim de garantir a captação plena dos discursos produzidos pelos sujeitos e também, para garantir o conforto dos mesmos durante a realização da atividade.

De acordo com Gatti (2005), o tempo de duração de cada encontro do grupo focal e o número de sessões a serem realizadas depende, sobretudo, de três pontos principais: primeiro, da natureza do problema em pauta; segundo, do estilo de funcionamento que o grupo constituirá e, terceiro, da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos e tópicos elencados. No caso dos grupos focais que realizamos, o tempo variou conforme o andamento dos tópicos a serem atingidos, ou seja, conforme os participantes e a moderadora considerassem satisfatória as suas manifestações. O primeiro grupo focal foi constituído por três (03) ex bolsistas PIBID que são atualmente professores em três escolas estaduais de Santa Maria/RS. Tal encontro teve a duração de 2h e 45 minutos. O segundo grupo, constituído por quatro (04) atuais bolsistas PIBID que ainda não exercem função de professores na escola básica, teve uma duração de 1h e 15 min.

Cabe aqui ressaltar que, para a realização dos grupos focais e para a análise das falas dos participante, foi assumida uma postura de análise cujo olhar, leitura e interpretação procura assumir que a realidade é considerada uma construção social subjetiva, múltipla e passiva da pluralidade dos sentidos. Tal postura, de certa forma, descarta um modelo de pesquisa mais enrijecido com classificações mais deterministas. Desta forma, procuramos abandonar algumas das categorizações fixas e imutáveis tais como: ser sujeito, ser professor, ser aluno, escola, e TIC, e passamos a operar com elementos de dispersão, de fragmentação, de modo a possibilitar uma abertura para ideias, pensamentos e reflexões novos e não pré-estabelecidos.

O que procuramos buscar nesta análise dos grupos focais não é, portanto, a revelação e descoberta de uma verdade última que produza a explicação de todos os efeitos e causas precisos das TIC no contexto da aula de filosofia, mas compreender seus vários desdobramentos dentro do PIBID.Filosofia da UFSM.

Buscamos analisar o modo como determinadas verdades enunciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, produzem efeitos na sua prática pedagógica, nos jovens envolvidos com o projeto e no contexto em que estão inseridos.

Deste modo, ser professor, ser aluno, ensino de filosofia, problema filosófico, TIC, não são conceitos fixados ou fenômenos traduzíveis *per se*, mas sim, são compreendidos como construções do pensamento, ou seja, da *episteme*³⁴ que os elabora e lhes dá um significado. Em

³⁴ Conhecimento metodologicamente construído que se difere da mera opinião. Fonte; Wikipédia, 2013.

cada época específica há um espaço de ordem que constitui os saberes, espaço que é condição de possibilidade do aparecimento de saberes, que determina o que pode ser pensado e como ser pensado, o que pode ser dito e como isso pode ser dito (FOUCAULT, 2004)³⁵. Portanto, entende-se por *episteme* a existência de uma ordem anterior ao mesmo e que é condição de possibilidade de sua existência, que no caso desta pesquisa, por meio das falas dos participantes, podemos captar de certa forma aspectos do discurso dos mesmos.

No que se refere à questão do discurso científico, Foucault (1987, p. 56) refere-se ao conjunto de saberes e práticas “que sistematicamente formam os objetos de que falam”. Sendo assim, podemos afirmar que esta pesquisa não considera neutralidade no âmbito da produção dos discursos dos sujeitos ou na sua posterior análise, embora seja de fundamental importância a contextualização das mesmas, ou seja, identificar de que lugar os participantes dos grupos focais falam.

Sendo assim, para a sistematização e organização das falas dos participantes dos grupos focais, foram construídas quatro categorias, a partir dos dois critérios elencados abaixo:

- Primeiro: coerência com o tema a ser discutido que foi abordado na forma perguntas norteadoras³⁶ feitas aos grupos, a fim de mantermos um foco para desenvolvimento do tema;
- Segundo: elementos relativos ao tema proposto trazidos pelos próprios participantes.

As questões norteadoras colocadas aos grupos focais podem ser visualizadas nos anexos desta pesquisa ao final da dissertação.

As categorias são:

1. Relação dos participantes com a temática desenvolvida nas oficinas;
2. Participação dos jovens³⁷ nas oficinas e abertura da escola e a realidade das TIC;
3. Limites e possibilidades de trabalho filosófico com o tema das TIC e a questão da leitura e escrita filosófica;
4. Possibilidades ou impossibilidades do uso das TIC na aula de filosofia.

Trataremos agora sobre as considerações acerca de cada uma das categorias:

³⁵ Em seu livro *A ordem do Discurso* de 1971, Foucault apresenta a hipótese de que em toda sociedade a produção de discursos é controlada, com o objetivo de retirar os poderes e os perigos e conter acontecimentos aleatórios nessa produção. Esses procedimentos dividem-se em externos e internos.

³⁶ As perguntas norteadoras encontram-se na parte do Anexo 1.

³⁷ Quando falamos de Jovens estamos nos referindo aos alunos do ensino médio das duas escolas participantes do PIBID. Filosofia da UFSM.

1. Relação dos participantes com a temática desenvolvida nas oficinas

Esta categoria refere-se às primeiras reflexões do grupo como um todo, bem como dos participantes de forma individual, a respeito da sua relação no processo de escolha, criação e envolvimento inicial com a temática do projeto PIBID: “*O homem e a tecnologia no século XXI*”. Esta categoria é um panorama geral sobre o que os participantes pensam sobre a pertinência do tema desenvolvido, a forma como foi trabalhado e sobre a receptividade por parte da escola.

Segundo os participantes dos grupos focais, a escolha do tema do projeto PIBID, em 2012, foi feita em conjunto e em comum acordo entre os bolsistas e a coordenadora do projeto durante uma das reuniões semanais do grupo. Tais reuniões acontecem há aproximadamente quatro anos, na sala do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Filosofia (LEAF)³⁸, alocado no prédio dos Cursos de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da Universidade Federal de Santa Maria, sob a coordenação da professora Dra. Elisete M. Tomazetti. Essas reuniões configuram-se em ricos espaços de discussão, reflexão, e leituras referentes ao ensino médio, ensino de filosofia e aos temas que estão sendo trabalhados com os jovens estudantes das escolas que participam do projeto. Também é um espaço para as deliberações acerca das questões que envolvem organização, divisão de tarefas, entre outros assuntos pertinentes às atividades do grupo.

De acordo com os participantes, assim que a temática foi sugerida, logo surgiram várias ideias de leituras e de oficinas que poderiam ser desenvolvidas com os jovens estudantes. Contudo, foi necessário que os bolsistas levassem o tema proposto para deliberação na escola, a fim de que os jovens e as professoras supervisoras³⁹ demonstrassem ou não interesse em trabalhar com o tema - relação do homem com as tecnologias e também apresentassem suas preferências de enfoque e direcionamentos.

Como houve interesse e identificação com a temática por parte dos jovens e das professoras supervisoras, iniciaram-se os trabalhos das oficinas que englobaram atividades diversificadas, tais como: leitura de textos filosóficos e não filosóficos, problematização de temas, conceitos e textos, discussão e a realização de atividades referentes ao tema proposto.

³⁸ Site do LEAF disponível em < <http://w3.ufsm.br/leaf/> >

³⁹ O projeto PIBID prevê um professor supervisor responsável pelas atividades do grupo. Esta professora faz parte do quadro de professores da escola e além de coordenar as atividades dentro da escola, também participa das reuniões semanais do grupo na Universidade.

Os processos e resultados foram: produção de vídeos, dramatizações, dança, textos, poemas, esculturas, desenhos, entre outras atividades.

Com a criação do evento: “*Olimpíadas de Filosofia*”, realizada ao cabo das oficinas desenvolvidas nas escolas, os jovens e bolsistas puderam levar até o espaço da UFSM, uma amostra das atividades que realizaram na escola, apresentando para público suas reflexões acerca do tema. Tal evento foi motivo de grande satisfação para todos os envolvidos com o projeto e foi também o fechamento das atividades do projeto no ano de 2012.

Inicialmente, quando o projeto estava na fase da divulgação e das leituras iniciais, ficou evidente nos discursos dos participantes dos grupos focais, a aderência que a temática “*O homem e a tecnologia no século XXI*” teve por parte do grupo dos bolsistas PIBID, das duas escolas e, sobretudo, dos jovens estudantes, conforme destaca a seguinte fala:

A escolha da temática foi em consonância com os bolsistas e com as escolas que nós estávamos participando, em diálogo com as professoras e visualizando os interesses dos alunos também. A gente viu que este era um tema pertinente. (...) Este é um tema que perpassa todas as relações que a gente estabelece com o mundo e entre as outras pessoas e conosco mesmo né? A questão da tecnologia faz parte de todo processo histórico de construção do que a gente é hoje e com a qual a gente questiona como seria o mundo com menos tecnologia. As pessoas tem dificuldade até de imaginar como poderia ser, pois é algo tão impregnado na nossa vida. Então de colocar isso em questão eu acho que foi algo fundamental tanto pro PIBID quanto para as escolas que fizeram parte desse momento de reflexão (Sueli, grupo 1⁴⁰).

De acordo com Pierre Levy (1994), estamos vivendo em uma época em que a antiga ordem das representações e saberes está balançada e dando lugar aos novos modos de conhecimento e novos estilos de regulação social, ou seja, estamos vivendo uma época em que um novo estilo de humanidade está sendo inventado. Sendo os próprios atores da comunicação que produzem o universo de sentido dessas novas formas de se relacionar com o mundo.

Neste caso, percebemos que às TIC é delegada uma importância e centralidade, construída pelos próprios sujeitos que dela se utilizam e que na medida em que se apropriam, interagem e criam a partir delas, constituindo assim suas condições de existência, ou seja, seus modos de ser, ver e pensar o seu entorno. Este comportamento aparece claramente na frase extraída do excerto acima:” *As pessoas têm dificuldade até de imaginar como poderia ser, pois é algo tão impregnado na nossa vida*” (Sueli, grupo 1).

⁴⁰ Para a transcrição das falas para sujeito usa-se aqui, um nome fictício e para distinção entre grupos, tem-se Grupo 1 e Grupo 2, em que no Grupo 1 são os ex-bolsistas PIBD e atuais professores e no Grupo 2 os atuais e ex-bolsistas PIBID que ainda não atuam como professores.

De acordo com Palácios (2005), começa a aparecer um novo tipo de cultura, caracterizada por uma situação em que a própria realidade de experiência simbólica e material das pessoas é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de “imagens virtuais” do mundo, onde as representações estão para além das telas comunicadoras das experiências e são a própria experiência.

Anteriormente à realização das oficinas nas escolas, os bolsistas tiveram a oportunidade de estudar alguns textos sobre a temática do “*O Homem e a tecnologia do séc. XXI*”. Tais textos, trouxeram inúmeros elementos para a reflexão e suscitaram uma série de posicionamentos para as abordagens e enfoques que seriam desenvolvidos nas escolas por ocasião das oficinas com os jovens estudantes:

Já a nossa leitura do Ortega Y Gasset, foi o trabalho com a noção de técnica como uma produção de existência de forma mais idealista, aí que foi o legal, pois por um lado tivemos as discussões mais materialistas e do outro lado mais idealista, mais preocupado com o lado existencial. Nesse sentido a questão da tecnologia em si ficou em segundo plano, se formos pensar nela sob a questão instrumental. Tentamos trabalhar a internet, o facebook, de como se dá a produção da existência através das redes sociais. Então a gente trabalhou mais com o problema da identidade que foi o que mais marcou (Antônio, grupo 2).

Um dos primeiros textos trabalhados pelo grupo de bolsistas PIBID foi “*Meditação sobre a técnica*”, de Ortega y Gasset, de 1963. Este texto aborda questões acerca do sentido, vantagens, danos e limites da técnica. De acordo com uma das participantes, os momentos de estudo e pesquisa sobre a temática foram cruciais para o desenvolvimento das oficinas, pois possibilitou uma problematização filosófica que transcendia a mera opinião e o senso comum sobre as tecnologias e a relação do homem com ela:

A leitura e pesquisa bibliográfica séria foi o que nos deu um embasamento. A discussão foi muito pertinente, pois a gente muitas vezes não pode discutir o mundo em que estamos inseridos. O que eu percebi foi que se colocou muito uma falsa dicotomia de se pensar um mundo que existe e um mundo que não existe. A tecnologia, da forma como nós a construímos, e, outras vezes, eu percebi trabalhos que falavam sobre essa realidade, mas que não se colocavam em posição de questionar essa realidade, o que é um problema, pois quando a gente só fala de alguma coisa sem questionamento a gente só reproduz e esse não é o papel da filosofia. Mas ressalto a pertinência do tema, que é papel da filosofia questionar essas coisas (Laura, grupo 2).

No extrato, é possível destacar três pontos interessantes: um deles diz respeito à importância da postura do professor que tem como prática a pesquisa, pois, para ensinar é preciso que haja a pesquisa. Segundo Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Percebe-se no projeto PIBID.Filosofia da UFSM, que é justamente esta postura de professor pesquisador que está sendo encorajada e potencializada a fim de que as aulas de filosofia possam se tornar ambientes mais ricos e propícios à uma reflexão filosófica qualificada.

O segundo ponto importante, que aparece no excerto acima, é a questão da carência de reflexão sobre a realidade tecnológica em que estamos inseridos de forma geral. A falta de reflexão faz com que a maioria das pessoas perceba as TIC como algo exterior à elas, como parte de um mundo que não existe, mas, que de certa forma, está presente. Lévy (1999), afirma que a questão não é necessariamente apenas avaliar o impacto das tecnologias, mas também de situar as irreversibilidades às quais os seus usos nos levariam, formular projetos que venham a explorar as virtualidades que as tecnologias transportam e decidir o que fazer com elas.

O terceiro ponto que se pode destacar no extrato acima diz respeito ao importante papel da filosofia na desnaturalização de conceitos e concepções e a importância do papel que ela exerce frente às falsas dicotomias presentes nos vários problemas que a questão das TIC apresenta, na relação do homem com elas.

A partir da leitura de textos e da pesquisa bibliográfica, cada grupo de bolsistas, em suas respectivas escolas, juntamente com os alunos e supervisoras, deu o direcionamento do trabalho filosófico sobre a temática, de acordo com suas preferências de autores e de abordagem:

A abordagem trabalhada foi mais pelo lado negativo em relação às relações humanas. Não foi uma abordagem positiva, mas negativa, tipo: a má influência do exagero da informação, da tecnologia em massa. Dentro disso a gente problematizou as questões sobre até que ponto a gente é livre em relação a isso e ao mundo tecnológico; até que ponto a tecnologia permite que a gente faça o progresso ou regrida (Leon, grupo 1).

O relato do bolsista acima indica que o grupo produziu uma abordagem mais crítica acerca das tecnologias e da relação homem e tecnologias. Os textos estudados pelo grupo foram mais direcionados para o campo do capitalismo cultural, tendo como base as reflexões realizadas a partir dos textos do filósofo esloveno Slavoj Žižek, um dos mais reconhecidos e polêmicos pensadores da atualidade, que produz reflexões muito interessantes sobre política e ideologia.

O foco da problemática sobre o homem e as tecnologias, trabalhada pelo grupo do bolsista, responsável pela afirmação acima, traz à tona o fato de que hoje a tecnologia é um dos aspectos mais essenciais na configuração da sociedade em que vivemos, principalmente no que diz respeito às formas e processos de comunicação. De acordo com Palácios (2005, p.150):

As tecnologias, incluindo naturalmente as digitais, não são unidirecionais, não têm uma dinâmica própria e pré-determinada de desenvolvimento. A criação e o uso de tecnologias são processos sociais. É preciso cuidado com o pensamento enviesado pelo determinismo tecnológico, que nos leva a raciocinar em termos de uma suposta “neutralidade da técnica” e a concentrar esforços em estudar seus “impactos” na sociedade. (...) Nossa maneira de ver, de compreender as tecnologias é essencial para decidirmos nossos modos de usá-las. Ou não usá-las.

Pensadores como Slavoj Žižek questionam esta realidade virtual na qual a sociedade tem vivido as relações de poder, de liberdade e de expressividade que este espaço proporciona. Em uma entrevista concedida à revista *Época* em 2011, Žižek discorre sobre a falsa sensação de liberdade que temos com relação à internet:

O que eu digo é que pensamos na internet como um espaço público e aberto, mas ela não é isso. É um espaço privado. Gostamos de dizer que nosso uso da internet é aberto, em contraste, por exemplo, com o que é feito na China. (...) E isso sempre estará vinculado a alguma empresa. É uma falsa ilusão de espaço público. É mais ou menos como um shopping: é público, mas existe exclusão. O espaço é controlado por uma empresa, está dentro de uma cúpula, controlado (ŽIŽEK, 2011).

O fato desde grupo ter conseguido ultrapassar as barreiras do senso comum e de ter-se colocado no movimento de refletir sobre outras perspectivas acerca da temática, faz-nos perceber que é justamente esse o papel e o movimento que a filosofia e o ensino de filosofia precisa fazer. Retomando o filósofo Kant:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983, p.407).

Nesta primeira categoria foi possível percebermos as formas pelas quais foram traçados os caminhos para o trabalho com o tema “*O Homem e a tecnologia do séc. XXI*” com as turmas do projeto PIBID de forma a centrar a problemática exatamente na condição do homem e na sua relação com o mundo e na necessidade de uma reflexão acerca dessa relação.

Conforme Morin (2002a), que discute sobre a educação do futuro, e aqui colocamos como sendo a *educação do presente*, é exatamente esse movimento de reflexão sobre as questões humanas que envolvem as tecnologias que o projeto PIBID fez em 2012 com os jovens

do ensino médio e que deve ser feito. A educação precisa centrar-se na condição humana, pois os próprios seres humanos precisam ser capazes de reconhecer a sua humanidade e reconhecer a sua diversidade cultural que é inerente a tudo que é humano, sendo necessário que se ensine a identidade terrena aos jovens, pois, “(...) é preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo, como a condição do mundo humano, que ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (MORIN, 2002a, p.63).

Ademais, na amplidão de diversidade informacional e de formas de ser e estar do mundo tecnológico que vivemos, uma formação voltada para a reflexão filosófica pode contribuir para que o jovem consiga elaborar conceitos e interrogações ou, de acordo com Kant, que consiga pensar por si próprio o próprio mundo e no caso do problema aqui discutido, a relação do homem com as TIC.

2. Participação dos jovens nas oficinas e abertura da escola e a realidade das TIC

Esta categoria apresenta as percepções que os participantes dos grupos focais tiveram sobre a receptividade e envolvimento dos jovens estudantes com a temática das oficinas. Procuramos colocar em pauta o trabalho dos bolsistas como mediadores das oficinas e também o trabalho de reflexão e produção dos jovens que tiveram a oportunidade, de realizar o movimento do filosofar acerca da sua realidade e, no caso específico desta pesquisa, sobre as tecnologias e a relação do homem com elas.

Segundo Lorieri (2001), que problematiza a relação dos jovens com a filosofia, existe a necessidade de unir o tempo da juventude às inquietações dos jovens. A proposta de Lorieri seria de aproveitar esse interesse para envolvê-los no processo de investigação, levando à uma iniciação à filosofia, que pode ser educativa por si mesma.

Por mais que o jovem esteja inserido em uma sociedade tecnológica e parece compreender todos os seus dispositivos e formas de utilização das tecnologias, isso não traz necessariamente uma capacidade de avaliar as dimensões dos valores e das problemáticas humanas envolvidas. Aparece aí o importante papel da filosofia e do professor de filosofia no papel de orientador, tutor ou mediador. Severino (2005, p. 187) explica:

É que só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania, uma vez que concentra em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais (...). É preciso recorrer à

modalidade do conhecimento filosófico que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência, e o lugar de cada coisa nela.

Abaixo podemos perceber a receptividade por parte dos estudantes com relação à proposta da temática das tecnologias para as oficinas:

Na escola X⁴¹ teve uma boa adesão, eu acho que foi um assunto que tocou e motivou eles pra trabalhar, e até porque o assunto era trabalhado em oficinas. No meu ponto de vista motivou porque justamente é um assunto que faz parte da vida deles que são a juventude e o envolvimento com a tecnologia, etc. (Leon, grupo 1).

Como usuários mais assíduos das TIC, os jovens participantes do projeto parecem ter percebido, a partir das primeiras provocações dos bolsistas sobre o tema, a importância da reflexão sobre os usos das tecnologias. Além de haver ocorrido uma identificação desses jovens com a temática, eles se sentiram aptos bem como provocados a se lançarem no trabalho filosófico sob a orientação dos bolsistas, a fim de construir suas próprias provocações e problematizações.

A respeito de como as escolas receberam o projeto, pode-se destacar que o PIBID.Filosofia da UFSM, não tinha intenção de chegar nas escolas impondo um projeto já fechado. Isso se deve ao fato de que se buscou respeitar os trabalhos que já estavam sendo realizados pelos estudantes, priorizando uma aprendizagem contextualizada e significativa, isso podemos ver no excerto que segue:

O que eu acho que motivou bastante na escola é que o grupo ano passado já vinha trabalhando sobre a questão do progresso não especificamente o progresso tecnológico, mas o progresso geral. Depois, em Agosto é que se direcionou mais a questão da tecnologia em relação ao homem, a questão do progresso e mais alguns elementos já haviam sido trabalhados no início no ano com algumas oficinas sobre liberdade, ser e ter, sobre a industrial cultural e assim vai (Leon, grupo 1).

Segundo Pierre Lévy (1999), é de suma importância a reflexão e análise de quais as implicações desta relação do homem com as tecnologias sob vários aspectos: ético, ontológico, epistemológicos e a partir dos pressupostos da *ecologia cognitiva*. Por ecologia cognitiva, ele entende ser o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição, envolvendo as TIC e o uso que se faz das mesmas. Segundo Lévy, o meio ecológico onde as representações se

⁴¹ Utilizaremos as letras X e Y quando nos referirmos às escolas a fim de preservarmos as informações acerca das escolas

propagam, é composto pelas mentes humanas e pelas redes técnicas de armazenamento, transformação e transmissão das representações.

A cada dia cresce o número de jovens que têm acesso ao ambiente do ciberespaço, local onde eles, jogam, interagem, têm acesso à informações e relacionam com o mundo. Segundo Lévy (1997), ciberespaço se constitui como um lugar de nomadismo, meio informacional e ambiente de criação e experimentação. Portanto, se faz necessário, pensar a relação autor/usuário do ciberespaço para que se possa entender as possibilidades de atuar e de criar que nos são dadas, em especial na educação.

Outro integrante do grupo também relata aspectos do comprometimento por parte dos jovens com o desenvolvimento das atividades, que, na maioria dos casos, foi lançado mão de algum tipo de tecnologia para sua realização:

No grupo que eu trabalhei os jovens eram totalmente comprometidos, envolvidos, eles que praticamente fizeram tudo, a gente só aparando daqui e dali. Toda a ideia foi deles, envolvidos na edição, eles sabem mexer, eles pegam a filmadora, o Movie Maker, etc. (André, grupo 2).

As falas acima mostram que já existe, além de um grande interesse pela questão das TIC, uma incorporação tanto no discurso quanto da vivência dessa “nova revolução”. Esta revolução segundo Castells (1999), é a “Revolução das Novas Tecnologias da Informação”, dentro das escolas e no cotidiano dos jovens, ainda que seu acesso às TIC ainda se dê de forma restrita, em função de sua condição social, como podemos perceber na fala abaixo:

Os alunos participaram bastante, se encontravam na escola num outro turno. Os outros alunos também se envolveram. Alguns não participaram porque não tinham internet em casa (Mara, grupo 2).

O movimento realizado dentro do projeto do PIBID sobre a temática das TIC procurou fazer da escola, em especial da aula de filosofia, um espaço de trabalho com o conhecimento sistematizado, com base em diferentes informações e conceitos filosóficos. Tais conhecimentos foram fruto de experimentações, reflexões, estudo e pesquisa em diferentes fontes digitais.

Os bolsistas atuaram como mediadores do processo e possibilitaram que esse conhecimento e pesquisa sistematizados fossem transformados em questionamentos sobre os usos e aplicações das TIC, como elas influenciam nossos modos de ser no mundo e como se dão as novas formas de subjetivação.

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2012), realizou uma pesquisa acerca dos novos comportamentos dos jovens que estão inseridos na *cibercultura*, pois a rede mundial de computadores possui sua temporalidade própria, e é basicamente alicerçada sobre a velocidade do fluxo das informações. De acordo com ele, o jovem internauta tem apresentado alguns sintomas de uma configuração subjetiva, em que o pensamento introspectivo se faz pouco presente. Esta característica da internet produz diversas modificações no ambiente da sala de aula contemporânea, pois os jovens realizam conexões e compreendem o mundo ao seu redor a partir de referências bastante imediatistas e superficiais.

Segundo Oliveira (2012, p. 118):

(...) tais constatações devem levar-nos, enquanto educadores e pesquisadores da área da educação, a buscar apoiar a instituição escola diante dessa nova adversidade: ensinar e fomentar o aprendizado em alunos subjetivados na cultura da internet.

As novas subjetividades juvenis assumem uma diferença notória dentro da sala de aula. Temos ainda, a questão do ensino de filosofia, que, segundo Braidá (2010), sempre esteve presente no decorrer da história do ensino e que na verdade nunca se soube muito bem o que se ensinar e transmitir em filosofia nem como fazê-lo.

Para Braidá, as novidades da tecnologia e da sociedade desta época não eliminam os conflitos acerca do ensino de filosofia e para ele o grande conflito seria: Como ensinar e transmitir a filosofia na era digital da sociedade virtual?

Um dos primeiros choques, apontados por Braidá, é a questão do trabalho ser realizado de forma coletiva dentro das formas de interação e transmissão digitais, sendo que na maioria dos cursos de filosofia e mesmo na sala de aula do ensino médio, ainda vive-se no imperialismo das produções individuais, dos ensaios monográficos e das aulas expositivas. Não que essas atividades sejam negativas, mas é necessário que também se abram espaços para as produções em rede e colaborativas, ou, ao menos para a reflexão sobre esse tipo de trabalho.

Um dos pontos positivos descritos por Braidá seria a possibilidade que hoje se tem de acesso à grande biblioteca inteligente e global, que contém praticamente todo acervo da tradição filosófica e de todas as tradições, bem como opiniões de especialistas e leigos sobre os diversos temas filosóficos. Sobre o ensino de filosofia ele diz: “A meu ver, porém, o ensino da filosofia na era digital tem de concentrar-se nas metódicas e não mais na erudição histórica” (BRAIDA, 2010, p. 60). O trabalho do professor de filosofia, neste caso, é de fornecer a bússola para os alunos que estão imersos nesta variedade e quantidade de conteúdos virtuais.

Aqui, portanto, adentramos nas questões relativas à abertura da escola para a realidade tecnológica em que a sociedade e, sobretudo, os jovens estão imersos.

No excerto abaixo podemos pensar sobre alguns impasses enfrentados hoje dentro da escola. Esses impasses são concernentes às condições estruturais, ou seja, a chegada dos equipamentos tecnológicos mas que não estão completos em função de problemas de ordem técnica relativo à falta de uma boa conexão com a internet, e concernentes à falta de preparo e formação do professor para lançar mão dos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica:

Sobre as tecnologias dentro da escola, hoje como bolsista, eu estou vendo que essas tecnologias existem, tem o equipamento, existe a internet lenta, que não funciona dentro da escola. Então tu tá no século XXI com um equipamento moderno, com a internet que não funciona bem e o professor continua com o quadro e o giz, ele não está utilizando essa ferramenta moderna que o aluno sabe trabalhar e em função dessas falhas a escola não está conseguindo acompanhar esse avanço (André, grupo 1).

Mesmo que alguns cursos de licenciatura já tenham previstas disciplinas que proporcionem ao professor noções de como utilizar as TIC em sua prática pedagógica, isso não tem sido garantia de que o professor tenha este domínio.

Conforme Ramal (2000, apud JOLY, 2004), a formação tecnológica do professor tem apresentado inúmeras falhas: uma delas é relativa à maneira como as TIC são apresentadas ao professor, sem que ele consiga perceber as formas como elas podem contribuir para o ensino. A outra falha recorrente diz respeito a maneira como a formação para o uso das TIC é realizada. Ela acaba por não incluir estudos do desenvolvimento de estratégias de ensino que coloquem as TIC ou o computador como auxiliares na aprendizagem do aluno. Um outro ponto problemático é a falta de significação, pela qual deveria ser feita a conexão do uso das TIC com a perspectiva e orientação pedagógica do próprio professor. Podemos constatar isso na seguinte fala:

Os alunos reclamam que não têm contato com essas ferramentas tecnológicas na escola, os professores não sabem lidar com isso e a própria escola não tem uma organização, o sistema dos computadores não é o que os alunos está acostumado e não tem ninguém para ensinar. Então como o professor vai levar para o laboratório se nem ele sabe usar? (Mara, grupo 2).

Percebe-se que as escolas vem recebendo já há alguns anos, recursos tecnológicos tais como computadores, aparelhos de *data-show*, *internet wireless*, seja por parte dos governos ou através de doações de empresas ou instituições. Obviamente, muitas escolas ainda não receberam nada e ainda aguardam a tão esperada chegada das TIC. Entretanto, falamos aqui sobre aquelas que já disponibilizam tais ferramentas, mas que ainda não estão aptas por utilizá-

las, pois não é de se estranhar ver os laboratórios das escolas públicas abarrotados de computadores que não são utilizados pelos estudantes e ou pelos professores.

Há, como sinalizado no excerto acima, uma falta de preparo ou formação para o uso das TIC no contexto escolar. Backes (2009) destaca que somente a utilização das TIC no contexto da formação do professor é que vai possibilitar a sua compreensão de como pode se dar o seu próprio processo de aprender. Somente assim o professor será capaz de identificar os aspectos que contribuíram para a construção do seu conhecimento e os aspectos que foram mais limitadores, criando uma capacidade de autoria da sua prática pedagógica.

Para que o professor consiga fazer uso das TIC em sua prática pedagógica, Schlemmer (2009) aponta que não é por meio de um curso específico, de uma apostila ou de ver outro utilizando que o professor vai aprender. Segundo ela, para aprender é preciso mexer, estabelecendo conexões, discutir com outras pessoas que utilizam das TIC, criar e buscar na variedade das TIC os elementos que vão auxiliar nos objetivos didáticos.

Percebemos, ao cabo da análise das falas desta categoria que, embora o aluno esteja aberto à realidade das TIC e ao trabalho de pensar e criar com e a partir delas, a escola permanece resistente e os professores carentes de formação para o uso e a reflexão sobre as TIC.

3. Limites e possibilidades de trabalho filosófico com o tema das TIC e a questão da leitura e escrita filosófica

Nesta categoria o objetivo é mostrar o modo como os bolsistas pensam a potencialidade das TIC que foram problematizadas filosoficamente com os jovens do ensino médio. Outro ponto importante a ser destacado nesta categoria, são as questões acerca da leitura e da escrita filosóficas, destacadas pelos participantes dos grupos focais como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos jovens.

Ao serem indagados sobre as possibilidades de se trabalhar com o tema das tecnologias de forma filosófica na sala de aula do ensino médio, um dos participantes respondeu:

Podemos problematizar a questão do progresso, até que ponto ele nos traz mudanças ou melhorias. Isso é importante que aconteça na sala de aula pra gente não descartar também a problematização de algum autor clássico. Podemos exibir um vídeo sobre isso, não necessariamente usar o texto, pois é possível pensar essas questões a partir de vídeo

também, ou buscar vídeos de autores sobre a indústria cultural como do Adorno. Enfim, depende do enfoque que cada turma vai dar ao problema (Sueli, grupo 1).

Aqui é importante destacar a importância e o peso que o texto filosófico representa para o trabalho em uma aula de filosofia no ensino médio. Compreendemos que a leitura e compreensão do texto é um dos pressupostos fundamentais para o saber filosófico, não apenas no que diz respeito à compreensão dos símbolos, mas também no que se refere à compreensão da relação que é capaz de vincular a linguagem à realidade.

Percebe-se, portanto, uma disponibilidade para o uso de outros recursos textuais e não textuais, que se utilizados com objetivos bem claros, têm a potencialidade de proporcionar uma maior abertura para o trabalho filosófico juntamente com suas outras formas de leitura e de produzir filosofia. Pode-se visualizar isto, principalmente no que se refere ao uso da imagem, que é um dos elementos do cotidiano do jovem e que está amplamente presente nos modos e usos das TIC. Desta forma, a imagem, segundo os participantes dos grupos focais, também pode ser uma aliada ao trabalho com o texto filosófico, bem como pode proporcionar uma postura mais interdisciplinar, fazendo acontecer na sala de aula a proposta da leitura filosófica de elementos não-textuais.

Como eu procuraria fazer seria começar com algum meio, algum que não fosse propriamente conteúdo filosófico como nós tentamos fazer no PIBID, tipo ver um filme, discutir um filme, ler um texto didático como um artigo de jornal, uma poesia, enfim, um texto filosófico que não seja dos autores clássicos. Sobre esse tema então seria algum material cujo conteúdo não fosse propriamente filosófico por assim dizer e a partir desse material que se construísse tão problematizações, questionamentos com relação ao tema (Lucas, grupo 1).

Podemos observar, que aparece entre os sujeitos participantes dos grupos focais um discurso que vai ao encontro do uso de outros recursos que não apenas o texto filosófico para o trabalho com a filosofia.

Cabe aqui ressaltar que o trabalho e o movimento de pensar os problemas de modo filosófico, ao contrário do ritmo em que vive a nossa sociedade, não é da ordem do imediato, pois uma formação filosófica não segue a lógica da velocidade da internet, não é instantânea, sendo importante a disciplina, a paciência e o empenho para que se desenvolva um pensamento mais independente e uma postura mais autônoma. Talvez, por esses motivos e de acordo com o discurso do bolsista PIBID apresentado acima, referente às novas configurações da sociedade, se apresente viável que, num primeiro momento, se inicie o trabalho filosófico lançando mão de um registro não necessariamente filosófico como ponto de partida. Pois, sendo a filosofia

primordialmente uma experiência do pensamento, um dos principais objetivos da aula de filosofia é proporcionar ao jovem sua própria experiência com o pensamento do tipo conceitual filosófico. A partir de registros mais familiares ao jovem, a filosofia se torna mais acessível.

O professor, ciente das características peculiares dos jovens atuais pode utilizar-se dos materiais didáticos não filosóficos, tais como: vídeos do *youtube*, filmes completos ou trechos, postagens nas redes sociais, propagandas, pinturas, grafite, anúncios de jornais e revistas, sites de notícias, gráficos, músicas, entre outros tantos que fazem parte do cotidiano dos jovens. Tais recursos são interessantes no âmbito de uma primeira etapa de sensibilização e assimilação do tema que será trabalhado e que posteriormente será transformado em um problema filosófico no tempo de compreensão do aluno (GALLO & ASPIS, 2009).

Conforme destaca Barbero (2004), a percepção do tempo, onde está instaurada a experiência do audiovisual, está muito marcada pelas experiências de simultaneidade, daquilo que é instantâneo e do fluxo. O culto ao presente é muito marcado e estimulado pelos meios de comunicação.

Em meio ao culto do presente, sinalizado por Barbero, questões referentes às dificuldades e aos impasses relativos à leitura e à escrita filosófica tornam-se cada vez mais presentes na aula de filosofia. Destacamos aqui a predominância dos depoimentos dos participantes dos grupos focais acerca das dificuldades da leitura e escrita filosóficas dos jovens que participaram das oficinas do PIBID. Em meio à contexto das TIC, os jovens parecem estar mais na busca de informações e ideias instantâneas do que do conhecimento e de fazer parte da construção do mesmo. Junto à isso, há uma imensa dificuldade de escrever e ler filosoficamente.

Segundo o excerto abaixo, uma das causas desse problema, que os participantes consideram ser generalizado, seria a condição cultural em que os jovens se encontram, a qual que não privilegia hábitos como o da leitura e da escrita:

A cultura brasileira em geral não privilegia a cultura da leitura. O tipo de leitura do tipo autoajuda que é mais difundido no Brasil, que não força as capacidades de compreender e relacionar as coisas, o abstrato do conceito com a realidade. Acho que esse é um dos problemas que fazem os alunos terem ainda mais dificuldades de lerem um texto filosófico que é um texto abstrato né? E leva um tempo pra tu compreender o que o autor tá dizendo. Tu tornar virtual a tua aula é tu tentar junto com o aluno tentar desvendar os problemas que os autores colocam (Lucas, grupo 1).

Temos ainda, o fato de que hoje, na maioria dos casos, a escrita é feita diretamente na tela do computador, o que permite uma escrita diferente da escrita no papel, que dependendo da sua forma, pode ser considerado um *hipertexto*, ou segundo Pierre Lévy (1999, p.56) “um

texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”.

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida (SOARES, 2002, p. 150).

Abaixo, temos a colocação de uma outra participante que concorda com o colega do excerto acima e confirma que a leitura tem sido um dos maiores problemas enfrentados na aula de filosofia. Pois, mesmo que seja feita a leitura do texto filosófico em meios eletrônicos, é muito difícil fazer com que o aluno se detenha ao texto:

A questão da leitura é um problema. Os alunos esperam da filosofia um lugar para colocar suas opiniões, eles esperam um lugar para sair do óbvio. No momento que tu apresenta um texto eles não gostam. Falta preparo para a leitura filosófica, e se você deixar eles fazerem sozinhos eles não fazem. Se tu resolve mandar pelo Facebook eles não vão fazer também. Agora, se tu sugerir sites para pesquisas já melhora, eles trazem mais retorno, o que parece é que eles tem o problema com o texto que eu acabo deixando mais para o momento da sala de aula (Sueli, Grupo 1).

Para Lévy (1998), tanto o conhecimento filosófico, quanto da ciência estão estritamente vinculados à escrita à tradição impressa, que dão alcance dos discursos e permanecem inalterados no decorrer do tempo e em qualquer lugar. Essas características de permanência e de inalterabilidade que a escrita impressa proporciona, dão ao texto filosófico a capacidade de conter suas razões, fundamentos e suas próprias condições de interpretação, num fechamento semântico que é capaz de sinalizar o contexto no qual ele foi concebido. Talvez em função desse fechamento semântico que o texto filosófico possui, é que aparece a dificuldade da leitura e compreensão. As formas de leitura mais difundidas no ciberespaço, por meio do hipertexto, parecem oferecer aos jovens exatamente aquilo que eles estão acostumados a vivenciar na frente de seus computadores: velocidade, fluxo e fluidez. Ao passo que o texto filosófico exige tempo, exercício da calma e paciência.

Para Prensky (2001) os nossos jovens, os chamados nativos digitais estão acostumados a receber as informações muito rapidamente; gostam de processos paralelos e simultâneos, preferem os gráficos e imagens mais do que os textos, utilizam acessos randômicos como hipertextos e funcionam melhor em rede. Os nativos digitais preferem jogos ao “trabalho sério”; o trabalho que os pais e professores, que são imigrantes digitais, consideram como sendo sérios.

Os jovens de hoje são os primeiros que aprenderam por meio de uma a lógica não linear das coisas e os textos lineares não fazem parte do seu cotidiano. De acordo com Prensky (2001, apud LEMOS 2009), os jovens são usuários de hipertextos instantâneos, fazem *download* de música, têm fones nos seus bolsos, uma biblioteca em seus computadores portáteis e irradiam mensagens. Esses jovens vivem em rede a maior parte de suas vidas e têm pouca paciência para leitura e uma lógica paulatina, ou seja, aquela lógica que o texto filosófico exige.

Não obstante, mesmo em meio à esta desenvoltura e facilidade com as TIC, é necessário que se tenha cautela com a questão da “geração digital” ou “nativos digitais”, pois todas essas atividades de jogos, comunicação em rede, *surf* em sites, mensagens instantâneas, vídeos, músicas, edições de imagens não necessariamente são aprendizagem ou produção de conhecimento. Pois, muito pouco é feito no sentido de tarefas escolares e estudo efetivamente (BUCKINGHAM, 2008, apud LEMOS, 2009).

Grande parte da desconfiança que a escola tem das tecnologias é, segundo Barbero (2004), pelo fato de que a aprendizagem do texto na escola, além de ser um modo de transmissão de mensagens, também é uma forma de exercício do poder baseado na escrita.

Ultrapassar as barreiras de uma tradição que preza pelo escrito e pelo impresso, acaba por ser um dos maiores desafios para a escola, e, sobretudo, para o professor de filosofia, que em sua formação inicial tem como base o exercício e a prática do estudo e a análise minuciosa dos textos clássicos.

4. Possibilidades ou impossibilidades do uso das TIC na aula de filosofia

Esta última categoria apresenta possibilidades, caminhos e algumas vivências mais pontuais que os participantes trouxeram para os grupos focais e que sinalizam algumas contribuições para os professores de filosofia que hoje enfrentam os impasses do trabalho filosófico com os jovens estudantes do ensino médio.

Iniciamos pelo excerto abaixo, onde um dos participantes comenta rapidamente como surgiu a necessidade de trabalhar com o tema das tecnologias com seus alunos e qual o tipo de atividade que foi desenvolvida para a realização do trabalho filosófico com os jovens:

Numa das atividades do seminário integrado⁴² a gente está trabalhando o tema gerador: Adolescência. Eles estão sempre tocando no assunto da tecnologia. Então, uma atividade que a gente fez foi entrevista com pessoas de uma outra geração que não a deles para fazer esta comparação do que eles tem e o que já as outras gerações tiveram em termos de tecnologias. Fizemos essa atividade, pois eu acho que uma das questões da disciplina de filosofia é desnaturalizar as coisas, tipo: Ah! as coisas sempre foram assim (Sueli, grupo 1).

Mais uma vez, retornamos às questões acerca dos chamados “nativos digitais”, que, embora a maioria deles saiba que há poucos anos atrás ainda não existiam a maior parte das tecnologias que se tem disponível, tais como *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos tecnológicos, se surpreendem com a existência um mundo onde elas não eram presentes. Para Lemos (2009), a juventude de hoje é parte da primeira geração imersa quase que totalmente na tecnologia, na mais efetiva tese McLuhaniana de que os meios são extensões do homem.

O papel da filosofia, como citado acima, é desnaturalizar a presença das tecnologias, analisar o cenário atual e problematizar o lugar das tecnologias nesse contexto, indo além da análise e explicação de termos técnicos, compreendendo as relações que o homem estabelece com essas ferramentas e quais os efeitos dessa relação na sociedade e nos indivíduos.

Pierre Lévy (1999) destaca as questões relativas ao ser humano e as tecnologias e diz que é impossível separar o homem das suas relações com os aparatos tecnológicos que ele mesmo produz e atribui sentidos. Segundo ele:

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma não podemos separar o mundo – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam (LÉVY, 1999, p. 22).

Outra forma de abordar a questão da relação homem e tecnologias, utilizada por um dos grupos de oficinas, foi o foco na questão social, principalmente no que diz respeito das relações entre os sujeitos:

Foi bom para pensar como mundo está ficando e que mundo vamos deixar. Tecnologia pode ir te isolando, como foi apresentado no curta que eles fizeram “Da rua pra lua”, na medida em que o computador entrou na vida dos jovens eles foram se isolando. Isso passa pela obsessão pela plenitude. Como no caso do celular, cada dia tem um novo (André, grupo 2).

⁴² Faz parte da nova matriz curricular do novo Ensino Médio Politécnico e compõe a base da formação diversificada do currículo no RS.

O relato acima diz respeito à um trabalho que buscou, por meio da produção de um filme curta metragem chamado “Da Rua pra Lua⁴³”, refletir as questões relativas às TIC e a relação que as pessoas têm com elas e a partir delas. Foi, segundo os participantes dessa oficina, uma maneira de pensar filosoficamente sobre os aspectos do isolamento social, de caráter, físico que o uso descontrolado da internet é capaz de produzir.

As reflexões elaboradas pelo grupo proporcionaram a problematização da seguinte premissa: umas das finalidades do uso da internet seria o encurtamento de distâncias para a aproximação das pessoas. No entanto, o que eles (jovens e bolsistas) perceberam, foi o fato de que cada vez mais as pessoas estão se isolando em um “*lugar virtual*”, fato que os jovens do projeto apontaram como sendo problemático e causador de vários problemas na atualidade.

Quando indagado em uma entrevista feita por um repórter em 2011 se a internet ou mundo virtual poderia ser considerado uma utopia, ou seja, um lugar imaginário, fantástico onde tudo é possível, o filósofo Paul Virilio disse que no caso da internet se trata de uma *atopia*, um não-lugar, um não-corpo e a comunidade virtual não tem uma realidade física: “enfim, talvez o mais grave, em relação ao corpo humano, ao corpo animal, no sentido de alma, a alma, não apenas no sentido biológico do termo” (VIRILIO, 2011, p.13). Para Virilio, as tecnologias e, em especial a internet, provocam a concentração, eliminação da separação entre as pessoas, e mais, as novas tecnologias ajudam a produzir a aldeia global da asfixia por falta de espaço” (VIRILIO, 2011, p.13).

Ademais, é de suma importância, que possamos perceber e refletir acerca desses efeitos, sob o ponto de vista social, que envolvem a questão do crescente isolamento dos usuários da internet que conforme Sá (2012, p.134), é promovido pela sedução pelo simbólico:

Além de Bourdieu, outros autores abraçam a ideia de que o processo de sedução por meio dos estímulos é um forte denominador que influencia o contacto humano com o meio – e, nesse caso, os meios. Os computadores (e a Internet) acabam por liderar a lista. Isso porque apresentam a possibilidade de novas e diferentes sensações aos usuários. Sentimentos que, possivelmente, podem explicar os efeitos de dependência e, até mesmo, isolamento (em casos mais extremos).

Entretanto, Castells (2011), aponta alguns pontos positivos da internet, pois ele compreende que essa relação dos internautas com o meio virtual pode ter um tipo de “*laço fraco*”. Pois, na web, os laços são “especializados e diversificados, à medida que os sujeitos constroem as suas próprias “pastas pessoais” (CASTELLS, 2011). O termo “fraco”, apontado

⁴³ O curta-metragem pode ser visualizado no seguinte endereço <
<https://www.youtube.com/watch?v=o5X9fmLTfQI> >

por Castells, está relacionado ao movimento de troca de informações à baixo custo e as relações podem ser efêmeras, temporárias e se romperem ao toque de um “click”.

Outra importante e interessante abordagem dada pelo grupo dos bolsistas, durante o desenvolvimento das oficinas, foi a problematização de questões relativas à biopolítica, principalmente devido ao fato de alguns integrantes do grupo fazerem parte do grupo de leituras em Michel Foucault⁴⁴. Alguns dos trabalhos realizados nas oficinas tiveram como influências as leituras foucaultianas que permitem uma abertura, conexões e problematizações relativas à escola, a sociedade, e a relação do homem com as TIC.

Eu acho que o caminho que a gente tentou tomar na escola foi interessante. Eu acho que esse foi um espaço de questionamento, um dos caminhos que tentamos indicar para o trabalho foi bem interessante. Eu tentei trabalhar foi a questão da biopolítica, pois além de pertinente ao tema, a escola como instituição também precisa ser pensada. Esse é até um conceito facilitador (Laura, grupo 2).

Cabe aqui ressaltar que o termo “biopolítica” é designado por Michel Foucault (2008) como o modo no qual o poder passa a ser exercido a partir do século XVIII, de forma a governar não apenas cada indivíduo por meio de um conjunto de disciplinas, mas sim toda a população. A partir deste conceito, foram realizadas oficinas que procuraram refletir as formas e mecanismos pelos quais se produz modos de assujeitamento com e por meio das TIC e que têm como objetivo dar forma aos indivíduos.

Eu acho que as tecnologias dinamizam e facilitam. Os alunos usam celular na sala de aula, que pode ser mais uma fermenta. Podemos usar os notebooks dos alunos pra trabalhar sobre um filme, eu acho que vai facilitar. O aluno não depende só da escola para ter acesso a esse tipo de coisa, muitas vezes eles tem outros meios melhores do que a escola. Eu acho que pode ser alguma alternativa de se fazer isso. Trabalhar com as tecnologias é também questionar filosoficamente elas. Como por exemplo, quando o aluno vai lá fazer uma pesquisa sobre um tema e pega as informações do primeiro link que encontra. Questionar com os alunos a questão de controle de informação que o Google tem vai fazer com que eles não saiam procurando no primeiro link. Assim tu ensina o aluno a pesquisar e tensiona filosoficamente essa questão (Sueli, grupo 1)

Com este último tópico referente aos relatos de experiências e reflexões acerca das possibilidades de se pensar o ensino de filosofia e as TIC, verificamos que é possível de se trazer para a discussão filosófica a questão das TIC sem que isso fique apenas no âmbito do saber ou não utilizar os aparatos tecnológicos ou dos benefícios e malefícios dos mesmos. Esta

⁴⁴ Grupo de estudos coordenado pela professora Dra. Elisete Tomazetti.

foi portanto, a proposta das oficinas do projeto PIBID dentro das escolas relatadas pelos participantes dos grupos focais.

Para esta pesquisa, é possível afirmar que os grupos focais realizados tiveram êxito e cumpriram seu propósito inicial, que foi o de trazer para a reflexão as reflexões e pensamentos sobre o ensino de filosofia e o PIBID, sobretudo em se tratando do trabalho filosófico com um tema tão atual e presente na vida dos jovens e da sociedade em geral como o tema do “ *O Homem e a tecnologia no séc. XXI.*”

Pudemos perceber, com os grupos focais, nuances dos processos de formação dos acadêmicos de filosofia que fizeram parte do projeto PIBID durante a escolha, preparação e desenvolvimento e conclusão da temática escolhida pelo grupo PIBID. Também percebemos em seus discursos as perspectivas e relações que se estabelecem entre eles e a filosofia, entre o ensino de filosofia e o cotidiano escolar, entre a filosofia e as TIC.

Nos grupos focais também foram contemplados elementos que ultrapassavam as vivências de sala de aula, elementos esses, que fazem parte da formação individual de cada um dos sujeitos e que trouxeram para a discussão perspectivas e reflexões diferentes, embora todos fizessem parte do mesmo grupo (PIBID).

Podemos destacar, também, posicionamentos bastante diversos com relação à escola, ao ensino de filosofia, à Universidade, ao PIBID e às TIC e consideramos em nossa pesquisa, de suma importância levar em conta toda a diversidade reflexões, informações e questões que sujeitos trouxeram para os grupos.

Certamente houve um grande aprendizado tanto por parte dos bolsistas que puderam experimentar o trabalho em sala de aula, quanto por parte dos alunos que tiveram uma abertura a mais para aprender e a desenvolver o pensamento filosófico acerca da realidade que o cerca. Finalizamos aqui a parte da análise dos grupos focais e no que segue, discorreremos acerca das considerações finais.

BACK-END⁴⁵ DA PESQUISA E ALGUMAS PERSPECTIVAS

Desenvolvemos esta pesquisa a partir da análise bibliográfica dos materiais elaborados por professores e pesquisadores da área do ensino de filosofia encontrados nos livros produzidos nos dez anos do “*Simpósio Sul-brasileiro sobre Ensino de Filosofia*”. Foram também analisados textos e obras de filósofos da área das TIC, bem como as reflexões produzidas a partir dos grupos focais com os participantes do PIBID. Com esta materialidade, foi possível visualizar um pequeno panorama do que tem sido a realidade das TIC na sociedade atual e no ensino de filosofia.

A partir desta pesquisa, ficou bastante evidente a presença e o crescimento das discussões sobre as questões relativas às práticas de um ensino de filosofia mais voltado para a realidade atual do jovem aluno, bem como sobre a escola como um espaço de resistência para o novo mas com possibilidades de abertura. Este movimento de mudanças, reflexões, problematizações e tensionamentos, tem acontecido tanto por parte dos pesquisadores da área do ensino de filosofia, quanto por parte das políticas públicas para a educação como no caso da implantação do PIBID nos cursos de licenciatura em filosofia.

Podemos perceber a importância notória do PIBID dentro da instituição de formação inicial dos professores de filosofia e seu papel de fundamental importância dentro da escola onde são realizados seus projetos, cujos principais objetivos são: provocar o movimento do pensamento, o trabalho com conceitos e a reflexão sobre os problemas e conflitos humanos. O PIBID tem proporcionado um trabalho filosófico mais qualificado dentro do ensino médio.

No capítulo de *Download bibliográfico*, trouxemos para discussão textos e produções da área do ensino de filosofia, que evidenciaram a necessidade dos professores no envolvimento em atividades que proporcionam a reflexão a troca ideias acerca das questões relativas ao ensino de filosofia dentro dessa realidade tecnológica em que vivemos. As maiores preocupações que se evidenciaram no que se refere à prática pedagógica do professores de filosofia, dizem respeito às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos; à formação do professor para o trabalho mediado pelas TIC e, acerca de como desenvolver linguagem e comunicação filosóficas por meio das TIC.

Esses mesmos conflitos e questões, que aparecem na parte da pesquisa bibliográfica inicial, se confirmam no quarto capítulo desta pesquisa, onde é abordada a situação atual da

⁴⁵ Etapa final de um processo.

escola e do professor de filosofia no contexto das TIC. Além do conflito de gerações diferentes (“*nativos digitais*” e “*imigrantes digitais*”) que ocupam o mesmo espaço escolar e se relacionam entre si, temos muito presente a falta da estrutura curricular e física da escola em termos de tecnologia. Destacamos ainda nesta parte, a questão da carência de uma formação inicial e continuada do professor que permita uma vivência maior com as TIC, a fim de que ele consiga explorar suas potencialidades ou até mesmo conhecê-las e não utilizá-las na sua prática pedagógica por opção e não por receio ou conceitos pré-estabelecidos oriundos de uma falta de “manejo” ou conhecimento.

A partir dos excertos dos bolsistas e ex-bolsistas PIBID, obtidos através da realização dos grupos focais, percebemos os conflitos, problemas e perspectivas relativos à presença das TIC na sociedade e a dificuldade de aderência e preparo da escola, como instituição, para o enfrentamento destas questões.

Ao passo que os participantes dos grupos focais sinalizaram as dificuldades sobre a temática das TIC no contexto escola, eles também procuraram evidenciar as formas como eles, na posição de professores, lidaram com tais questões. Os mesmos, trouxeram para a discussão seus referenciais teóricos em que se apoiaram para trabalhar o tema da relação “*O Homem e a tecnologia no séc. XXI*” com os jovens e expuseram quais as possibilidades que eles conseguiram visualizar para alcançar seus objetivos pedagógicos e como a temática fez sentido para o contexto em que se encontravam.

As reflexões dos participantes foram para além das impossibilidades e problemas dessa coexistência do mundo tecnológico com a aula de filosofia. Eles realizaram um movimento de busca das estratégias, dos materiais e referenciais teóricos e das perspectivas que mais se identificavam e relacionavam com as necessidades de aprendizagem dos grupos em que estavam.

Certamente, esta pesquisa abordou alguns aspectos já bem delineados e conhecidos pelos pesquisadores da educação e do ensino de filosofia, tais como a questão do enrijecimento da escola que não é aberta para o novo, bem como a necessidade de uma estrutura curricular na graduação de licenciatura em filosofia que dê um maior suporte aos futuros professores no sentido de fornecer mais elementos para o enfrentamento das demandas atuais no cotidiano escolar.

Entretanto, acreditamos que a principal contribuição desta pesquisa está justamente na questão do acesso e análise de trabalhos, pesquisas e dados produzidos pelos pensadores da área do ensino de filosofia e pelos filósofos da tecnologia que procuram pensar em campos de ação e modos de trabalho filosófico dentro desta nova realidade que está em constante mudança.

Outra contribuição desde trabalho está materializada nos discursos produzidos pelos bolsistas que fizeram parte do programa PIBID. Tais relatos de experiências e movimentos de reflexão acerca da temática configuram-se na parte principal deste trabalho, que desde o início teve como foco a questão da prática da sala de aula, juntamente com seus conflitos e possibilidades.

Tendo em vista as rápidas transformações da nossa sociedade e das formas de se comunicar, se expressar, de aprender e de ensinar, e do papel importante da filosofia no ensino médio para a reflexão das questões humanas, esta pesquisa traz elementos bastante provisórios e pontuais, necessitando certamente de uma atualização, talvez mesmo logo após a defesa da mesma.

Para um trabalho mais aprofundado sobre as questões aqui tensionadas seria interessante que acompanhássemos mais de perto os trabalhos realizados dentro das oficinas do PIBID com os jovens do ensino médio, a fim de procurarmos compreender como são os desdobramentos do processo de inserção no estudo e na prática filosófica sob o ponto de vista do estudante. Não obstante, o tempo do mestrado foi bastante escasso para que pudéssemos analisar esta outra face do ensino e aprendizagem da filosofia.

Creemos que podemos considerar concluído o objetivo inicial desta que pesquisa de mestrado que foi de contribuir para o debate em torno das questões relativas ao ensino de filosofia no ensino médio dentro da realidade das tecnologias da informação e da comunicação em que estamos todos imersos como sociedade.

Conseguimos sinalizar aqui, algumas formas pelas quais as questões das TIC vem sendo trabalhadas e elaboradas nas aulas de filosofia e quais os principais desafios e perspectivas, embora não tenhamos tido acesso e disponibilidade à todas as produções e relatos de experiências atuais, que certamente existem, mas que infelizmente em função dos limites de tempo e espaço, tiveram de ficar pra trabalhos futuros.

Consideramos finalizada esta dissertação com o sentimento de que muito ainda precisa ser pensando, problematizado e questionado no que diz respeito às TIC e ensino de filosofia. Esse é apenas o início dos debates sobre estas questões, tendo em vista as grandes e velozes mudanças nas formas de ensinar, aprender, de produzir filosofia e filosofar com os jovens do ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, S. **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

ASSÍNCRONO, aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o_ass%C3%ADncrona> Acesso em: 11 Fev. 2014.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**, 24(64), 305-320, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832>> Acesso em 12 Abr 2013.

ÁVILA, C. de. Filosofia no II grau: Documento de Brasília. In: **A Política da Filosofia no II grau**. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.

BACKES, Luciana. Universo Virtual – O aprender e o ensinar com tecnologia digital virtual? In: **A educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBERO, Jesús Martín. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, P.17-40.

BASSANI Patrícia B. Scherer; BARBOSA, Débora Nice Ferrari; ELTZ, Patrícia T. Práticas pedagógicas com a web 2.0 no ensino fundamental. In: **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 286-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso em: 15 Out, 2013.

BEHAR, Patrícia A.; PASSERINO, Liliana; BERNARDE, Maira. “Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem”. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 5 N° 2, Dezembro, 2007. Disponível em: [http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4b_Patricia.pdf]. Acessado em Ago.2013.

BRAIDA, C. R. Filosofia, Ensino e o Império do Virtual. In: **Filosofia e seu ensino: desafios emergentes**/ Org. NOVAES & AZEVEDO. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital CAPES/DEB n. 02/2009**. Brasília, 2009a.

BOETTCHER, Dulci. Ciberespaço e comunicação. In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do SI, V.12, n.2, p. 103-124, jul/dez. 2004.

BUSTAMANTE, Ani. **Filosofando na Escola: Como transformar o potencial crítico dos Alunos em pensamento filosófico**. Trad. Ricardo Rosenbuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v.1, 1999.

CÂNDIDO, Celso. A filosofia no Ciberespaço. In: **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005.

_____. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, vol. 1 – A Sociedade em Rede**, 4ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

CRAIA, Eládio C.P. Gilles Deleuze e a virtualidade: a passagem da história à cartografia no ensino de filosofia. In: **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2002.

CNE/CP 1. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, 18 de fevereiro de 2002.

CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, 03 de abril de 2001.

Departamento de Filosofia UFSM. Disponível em: <

http://w3.ufsm.br/filosofia/?page_id=38> Acesso em 03 de Maio, 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DELEUZE. Gilles, **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

_____. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

DETERMINISMO TECNOLÓGICO aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Determinismo_tecnol%C3%B3gico> Acesso em 12 Dez.2013.

DIÁLOGO (filosofia), Aberto In: Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013.].

Disponível em: www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$dialogo-\(filosofia\)](http://www.infopedia.pt/$dialogo-(filosofia))> Acesso em 20 de Agosto de 2013.

EPISTEME, aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Episteme> > Acesso em 18 Nov. 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Felipe; GONTIJO, Pedro Egnaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08 Jun. 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **A história da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FLORES, Jerônimo Becker. Um computador por aluno: possibilidades de inclusão e letramento digital. In: **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 246-260, jul./dez. 2013. Disponível em: < www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso em: 15 Out, 2013.

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

FRIDMAN, Luís Carlos. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. In: **Hist. cienc. saúde-Manguinhos** [online]. 1999, vol.6, n.2, pp. 353-375. ISSN 0104-5970. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701999000300007>> Acesso em 24 Fev 2013.

GALLO S. e KOHAN W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In GALLO S. e KOHAN W. O. (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata. **Ensinar Filosofia (Um livro para professores)**. Ed. Atta, 1ª edição, São Paulo, 2009.

GROSSMAN, E. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. In: **Adolesc. Saude**.7(3):47-51.2010. Disponível em<http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235.>Acesso em jul 2013.

GREGIO, Bernadete M. A. A informática na educação: As Representações Sociais e o Grande Desafio do Professor Frente ao Novo Paradigma Educacional. In: **Revista Digital da CVA**. Vol. 2. n.6. 2004.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. In: **Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social -CIAGS**. Vol. 2, Nº 1, 2009.

GOMES, Maria Elásir S; BARBOSA Eduardo F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. 1999. Disponível em: <
http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf> Acesso em 10 Set, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: Antônio Mendes, Isabel Pereira e Rogério Costa (editores), **Actas do VII Simpósio internacional de informática educativa**. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. Portugal, 2005. Disponível em:< <http://stoa.usp.br/cid/files/-1/3104/Blogs-final-nome.pdf>> Acesso em 02 de Abril de 2013.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Muros do estágio e da formação de professores de filosofia. **SABERES**, Natal – RN, v. 2, n.5, ago. 2010. Disponível em: <
http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Ester%20Maria%20Dreher%20Heuser_MUROS%20DO%20ESTAGIO%20E%20DA%20FORMACAO_18-28.pdf> Acesso em 03 de Maio, 2013.

IBERTIS, C.; CENCI, M.; RODRIGUES, R. Filosofia Online: notas sobre o uso da internet no ensino de graduação. In: **Filosofia na universidade**.Org. Maamari et all. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

IPOD aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/IPod>. Acesso em: 01 de Set, 2013.

JACINSKY, Edson. Os desafios educacionais da cultura audiovisual: considerações para o ensino de filosofia. In: **Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004.

JOHNSON, Doug. **Blogging y el especialista en médios**.2007. Disponível em<
<http://www.eduteka.org/EspecialistaMedios.php>> Acesso em 02 Fev. 2013.

JOLY, Maria Cristina R. A. Evidências de validade de uma escala de desempenho docente em informática educacional. **Psico-USF**, v. 9, n. 2, p. 173-180, Jul./Dez.2004. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v9n2/v9n2a08.pdf>> Acesso em: 31 Nov. 2013.

KANT, Immanuel. “Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no Semestre de Inverno de 1765-1766”. In: **Lógica**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1992

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores.)

LEMOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/353/artigo-04.pdf>> Acesso em 04 abr. 2013.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34,1996.

_____. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva.** São Paulo:ed. Loyola, 1998.

_____. Aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_L%C3%A9vy> Acesso em: 01 de Set, 2013.

_____. **Emergência do cyberspaço e as mutações culturais.** Palestra realizada no Festiva Usina de arte e cultura (1994). Disponível em:<<http://www.portoweb.com.br/PierreLevy/Index2.html>> Acesso em 07 Abr. 2005.

LÓGOS, aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Logos>> Acesso em 07 Fev. 2013.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002

MAAMARI, Adriana Mattar et al (org). Filosofia na Universidade. Ijuí: Unijuí, 2006. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al (org). **Filosofia e ensino: a filosofia na escola.** Ijuí: Unijuí, 2005.

MANTOVANI, Ana Margô. **Weblogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica.** Disponível em <<http://www.tise.cl/archivos/tise2005/02.pdf>. >Acesso em: 21 Jan 2013.

MARÇAL, K. I; CRUZ, T. de Mello R. Prefácio. In: **Filosofia no Ensino Médio: Experiências com cinema, teatro, leitura e escritura a partir do PIBID.** Org. Elisete M. Tomazzeti. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MASETTO, Marcos; MORAN, José Manuel; T; BEHRENS, Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **La Galaxia Guternberg.** Barcelona: Planta-Agostini. 1985.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro.** Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo. Cortez, 2002a

MÜLLER, Maria Cristina; EITERER, Carmem Lúcia. Filosofia na escola on line: Uma proposta para a formação continuada e permanente dos professores de filosofia. In: **Filosofia e ensino: possibilidades e desafios.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, (Coleção Aula Prática), 2002.

NEOTOMISMO. In: Infopédia: Enciclopédia e dicionários Porto editora. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$neotomismo](http://www.infopedia.pt/$neotomismo)> Acesso em 02 Mai. 2013.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo. v.1, nº3, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos>> Acesso em 08 Jun.2013.

NOVAES, José Luiz Correa; GARIN, Norberto da Cunha. Ensaio sobre filosofia e novas tecnologias da educação: Desafios e possibilidades. In: **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. **Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf> Acesso em: 18 Out.2013.

MELO, Patrícia Sara L.; ARAÚJO, Waldirene P. **Grupo focal na pesquisa em educação**, 2010. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf> Acesso em: 17 nov. 2013.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. Dissertação de mestrado. Santa Maria – RS. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

_____. **Entre consumidores e internautas: a outra face da crise no ensino médio no Brasil**. Tese de Doutorado. Santa Maria – RS. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.
GASSET, José Ortega Y. Meditação sobre a técnica. Ed. Livro Ibero Americano, 1963.

PALACIOS, M. Mundo digital: cibercultura, conectividade, exclusão digital, hipertexto, informática, interface, interbauta, internet, redes, sociedade da informação, telemática virtual. In: **Cultura e atualidade**. EDUFBA, 2005.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 140, Aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mai 2013.

PAZELO, Ricardo Prestes. **O pensamento brasileiro e o bacharelismo: uma revisão conceitual do fenômeno bacharelístico**. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-14/289-pazello-ricardo-prestes-o-pensamento-brasileiro-e-o-bacharelismo-uma-revisao-conceitual-do-fenomeno-bacharelistico>> Acesso em 03 de Maio, 2013.

PEGORARO, O. **Política da filosofia no Brasil**. Zero Hora. Porto Alegre, 1979.

PEIXOTO, Cesar Roberto Campos. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. In: **Revista Eutomia**. Ano I – Nº 01 (489-508), 2008. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano1-Volume1/linguistica-artigos/Cesar-Roberto-Campos-Peixoto.pdf>> Acesso em: 15 Out.2013.

PIREDDU, Mario. Hacking education. A formação entre a abertura e a tecnologia. In: **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 246-260, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso em: 15 Out, 2013.

POMMER, Arnildo. Das epístolas aos E-mail: é possível ensinar filosofia a distância? In: **Filosofia na universidade**. Org. Maamari et all. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetxh/60222961/Prensky%20-20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2013.

RIBAS, Maria Alice Coelho et al (org). **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SÁ, Gustavo M. À frente do computador: a Internet enquanto produtora de Dependência e isolamento. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXIV, pág. 133-147, 2012.

SCHLEMMER, E. A geração eh web e eu, o professor. E agora? In: **A educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter. **Ensino de Filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Juliana Franchi; CORONEL, Daniel. O ensino de filosofia no contexto das políticas públicas no Brasil. In. Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências (2.: 2006 : Santa Maria, RS) **Anais** [recurso eletrônico] / II Seminário Nacional de Filosofia e Educação : Confluências, 27 a 29 de setembro de 2006. – Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em:< <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/>> Acesso em 29 de Jul. 2013.

SÍNCRONO, aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o_s%C3%ADncrona> Acesso em: 11.Fev. 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Out. 2013.

TIBURI, Marcia. Filosofia e Mídia. In: **Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

TOMAZETTI, Elisete M. Apresentação. In: **Filosofia no Ensino Médio: Experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID**. Org. Elisete M. Tomazzeti. São Leopoldo: Oikos, 2012.

TORRES, G; CAVALCANTE P. Mediação Pedagógica em Blog no Ensino Médio. **Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem**. Pelotas, RS. 2011. Disponível em: < <http://www.conahpa.org/wp-content/themes/Conahpa/papers/final152.pdf>> Acesso em: 17Jan 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica Editora, 2011.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et.al]; tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Mena Barreto, Solange Catro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIRILIO, Paul. **A bomba informática**. São Paulo: Estação liberdade, 1999.

_____. **O progresso científico é uma catástrofe**. [12 de Abril de 1998]. O Globo (Segundo Caderno). Disponível em:< <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/21734/progresso>> Acesso em: Jun. 2013.

_____. O resto do tempo. In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 10. Junho 1999. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3029>> Acesso em: 07 de Jun. 2013.

_____. Da política do pior ao melhor das utopias e à globalização do terror. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre • nº 16 • dezembro 2001. Disponível em: < <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/264/198>> Acesso: 08. Dez. 2013.

_____. Aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Virilio> Acesso em 07 Dez. 2013.

XAVIER, Ingrid Müller. **O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2010.

WWW. World Wide. Web. In: WIKIPÉDIA: A enciclopédia Livre.2012. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web> Acesso em Nov. 2013.

ZIZEK, Slavoj. "A liberdade da internet é falsa". **Revista Época**, 29 Maio, 2011. Disponível em: < <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI236894-15220,00.html>> Acesso em: 04 Out. 2013.

_____. Aberto In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Slavoj_%C5%BDi%C5%BEek> Acesso em 30 Nov. 2013.

ZUIN, Antonio A. S. **O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2013.

ANEXOS

GRUPOS FOCAIS

ENCONTRO 1 GRUPO 1

TEMA: O Ensino de filosofia e as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

QUESTÕES

1. No ano passado, uma das temáticas trabalhadas pelo PIBID para realização das oficinas relativas à Olimpíada de filosofia com o Ensino Médio foi: *O homem e a tecnologia no século XXI*. Qual foi a sua percepção sobre a temática, ou seja, qual o sentido que ela teve para você, como professor, em ter de pensar com mais profundidade sobre este tema? Qual o movimento que vocês precisaram fazer para dar conta das questões que envolvem tal temática?
2. Na sua percepção, qual foi a reação dos alunos, bem como, qual foi o grau de envolvimento e empatia por parte deles com o tema da Olimpíada, considerando que eles são oriundos desta geração que está desde a infância mais exposta às TIC?
3. Como trabalhar filosoficamente com uma problemática tão atual? Qual foi o grau de dificuldade no enfrentamento da problemática e quais os principais impasses para o desenvolvimento do tema, das oficinas e das tarefas?
4. Em filosofia, temos como uma das principais fontes de reflexão e desenvolvimento do trabalho filosófico a leitura e análise de textos filosóficos. Para o filósofo Gilles Deleuze, nós lemos os textos filosóficos e a história da filosofia por atualizações, dado que o texto é um objeto virtual e abstrato. Por virtualidade e atualização de um texto, Pierre Lévy (1996), entende que o texto é um objeto virtual abstrato e que não depende do suporte físico, sendo que o mesmo se atualiza sempre que é interpretado pelo leitor. Hoje, a partir das ferramentas tecnológicas que dispomos para a construção e disseminação dos saberes, principalmente, por meio da internet, você considera ser possível que de forma colaborativa e dinâmica estas virtualidades possam lançar mão das TIC nas aulas de filosofia?

ENCONTRO 2 GRUPO 2

TEMA: O Ensino de filosofia e as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

QUESTÕES

1. Tendo em vista a sua experiência no ano passado com o projeto PIBID, bem como as atividades desenvolvidas em torno do tema da Olimpíada de filosofia que dizia respeito ao homem e a tecnologia no século XXI, tem sido possível desenvolver no seu atual contexto de sala de aula algumas propostas que vão ao encontro dessa temática? Existe uma demanda do contexto da turma com relação à este assunto?
2. Tendo em vista a atual configuração da nossa sociedade, em que os dispositivos eletrônicos, as tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, você vê a possibilidade de uma integração das TIC no ensino e aprendizagem da filosofia?
3. Agora, um pouco sobre a sua prática pedagógica. Você já utilizou alguma vez as TIC na sua aula? Se sim, conte-nos um pouco como se deu esta experiência.
4. Na realidade escolar em que você está inserido atualmente, você consegue visualizar algum movimento de abertura para com as novas TIC no sentido, de atualização das práticas pedagógicas? Quais as maiores resistências que você percebe?