

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lauro Roberto Lostada

**O ENSINO DA FILOSOFIA EM SANTA CATARINA:  
ANÁLISE DO USO DE TECNOLOGIAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Araci Hack Catapan

Co-orientador: Dr. Nestor Manoel Habkost

Florianópolis  
2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Lostada, Lauro Roberto

O ensino da filosofia em Santa Catarina [dissertação] : Análise do uso de tecnologias / Lauro Roberto Lostada ; orientadora, Araci Hack Catapan ; co-orientador, Nestor Manoel Habkost. - Florianópolis, SC, 2012.

176 p. ; 21 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Educação. 4. Tecnologia educacional. 5. Formação docente. I. Catapan, Araci Hack . II. Habkost, Nestor Manoel. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

**Lauro Roberto Lostada**

**O ENSINO DA FILOSOFIA EM SANTA CATARINA:  
ANÁLISE DO USO DE TECNOLOGIAS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 21 de novembro de 2012.

---

Prof<sup>a</sup>., Dr<sup>a</sup>. Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>., Dr<sup>a</sup>. Araci Hack Catapan  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr. Nestor Manoel Habkost  
Co-Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>., Dr<sup>a</sup>. Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Prof., Dr. Jason Lima e Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>., Dr<sup>a</sup>. Dulce Márcia Cruz  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr. Márcio Vieira de Souza  
Universidade Federal de Santa Catarina



*Aos que não se contentam em viver uma vida vazia,  
lutando incansavelmente para escrever sua própria história e seguir  
seu próprio caminho.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao dom da vida, que recebi dos meus pais, Lauro e Nelita, dois personagens fundamentais em minha história, que nunca desistiram de batalhar pela família, ensinando com o seu exemplo os caminhos da integridade e do amor. Agradeço também aos meus irmãos Cristiane, Cristina, Cristiele e Jeison, pela presença carinhosa em minha trajetória. Agradeço a todos os meus entes queridos, mesmo aqueles que já partiram de nossa companhia, por tudo o que me ensinaram a ser. À família que adquiri com o tempo, meus irmãos de Seminário, meu muito obrigado. Agradeço também ao carinho da minha amada companheira, Daiana, que alenta o meu coração, animando o caminhar tantas vezes difícil. E ao meu filho, Luís Felipe, meu carinho, pela paciência de tanto tempo dedicado aos estudos.

Não posso deixar de agradecer também àqueles que acreditaram em mim, abrindo as portas da docência, da qual acabei me afastando por força do destino, mas pela qual batalho todos os dias da minha vida. Meu agradecimento carinhoso às professoras que apostaram em meu potencial e me abriram as portas do mestrado. E meu obrigado também às professoras Ione, Mônica, Patrícia, Lúcia, Marlene, Araci e Dulce, que muito me ensinaram nessa fase tão importante da minha história.

Agradeço à minha orientadora, professora Araci e, especialmente, ao professor Nestor, meu co-orientador, que, com carinho e abnegação, conduziu-me durante todo esse processo e sem o qual aqui não estaria. Agradeço também à amizade de meus colegas na caminhada do mestrado. Gostaria de agradecer a todos os professores de filosofia de nosso querido Estado que colaboraram com a minha pesquisa e sem os quais nada disso teria o menor sentido.

Por último, um agradecimento a todos os que não lembrei, mas que partilham desse momento com grandes ou pequenos gestos, lições de vida. Minha história não é só minha. A todos que me ajudaram a ser quem sou, meu muito obrigado. Essa vitória também é de vocês!





*“As convicções são inimigas mais  
perigosas da verdade que as mentiras”.*  
*(Friederich Nietzsche)*



## RESUMO

**LOSTADA**, Lauro Roberto. Ensino de filosofia em Santa Catarina: seu exercício através do uso de tecnologias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

O ensino mediado pelas Tecnologias Digitais tem alimentado um debate polêmico na área da educação. Em se tratando do ensino da filosofia mediado por tecnologias o debate é mais polêmico ainda, considerando toda a tradição que envolve a disciplina. Este estudo está delimitado neste contexto, pois propõe como objetivo provocar um debate sobre as inovações educacionais no ensino da filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam com a disciplina nas escolas de Ensino Médio de Santa Catarina. Em linhas gerais, a investigação procurou compreender o perfil do professor que atua com o ensino da filosofia e também o uso que ele faz da tecnologia em sala de aula, visando a transformação e a qualificação das práticas pedagógicas. Foram analisados os limites e as possibilidades quanto à integração das mídias ao ensino da filosofia, buscando apresentar propostas para a superação das dificuldades encontradas nesse processo de integração. Para tanto, a pesquisa utilizou-se de um questionário disponibilizado através de um web site, cujo acesso foi solicitado por carta e também por e-mail a todos os professores de filosofia da maioria das 872 escolas de Ensino Médio do Estado. Os resultados desta pesquisa foram obtidos a partir das informações de 75 professores e foram analisados sob uma abordagem quali-quantitativa, com o referencial teórico das perspectivas crítico-sociais de Habermas e Bourdieu, além das concepções sobre o ensino da filosofia que perpassam Kant, Gramsci, Saviani, Deleuze e Guattari. Os resultados indicam que: muitos dos professores não têm formação na área; muitos têm pouca habilidade para com o ensino da filosofia e utilizam a tecnologia como um recurso instrumental; o uso das tecnologias serve como motivação dos estudantes, porém, não provoca uma modificação de fato nas propostas de ensino, o que torna necessário um debate crítico sobre a aplicação das tecnologias no ensino da filosofia, bem como sobre a formação dos professores. Esses resultados apontam a necessidade de se consolidar um projeto educacional dialógico, reflexivo e crítico, que permita o encontro entre os diversos segmentos do processo educacional como forma de alicerçar

um movimento permanente em vista do conhecimento e, portanto, da emancipação crítica dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Formação docente - Filosofia - Emancipação - Reflexão - Educação - Tecnologia Educacional.

## ABSTRACT

**LOSTADA, Roberto Lauro.** Teaching of Philosophy in Santa Catarina: analysis of using technologies. Master Thesis. Postgraduate Program in Education. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

Teaching mediated by Digital Technologies has fueled a controversial debate in education's field. In terms of teaching philosophy mediated by technology, debate is even more controversial, considering all the tradition that involves that specific discipline. This study is delimited in this context, because it proposes as main reason, spur debate about educational innovations in the teaching of philosophy, which result may favor the critical formation from teachers that work with this discipline in high schools of Santa Catarina. In general, the research sought to understand the profile of the teacher who works teaching philosophy and also the use he makes of technology in the classroom, wanting to reach the transformation and qualification of pedagogical practices. Have been analyzed the limits and possibilities regarding the integration of media into the teaching of philosophy, seeking proposals to overcome the difficulties encountered in the integration process. Therefore, the research used a questionnaire made available in a web site, to which access was requested by letter and also by e-mail to all teachers of philosophy in most of the 872 high schools in the state. These results were obtained from the information of 75 teachers and were analyzed in a qualitative and quantitative approach, with the theoretical reference based on social-critic perspectives by Habermas and Bourdieu, beyond notions about teaching philosophy that pervade Kant, Gramsci, Saviani, Deleuze and Guattari. The results indicate that: the majority of teachers have no formation in the area and many have little ability at teaching philosophy and use technology as an instrumental resource, the use of technologies serve as motivation for the students, however, do not really modify the education proposals, which brings need to a critical debate about the application of technology in the teaching of philosophy, as well as teacher training. These results indicate a need to consolidate a dialogical educational project, reflective and critical, allowing the encounter between different segments of the educational process as a way to support a permanent move in view of knowledge and, therefore, of critical emancipation of subjects.

**Keywords:** Teacher formation - Philosophy - Emancipation - Reflection  
- Education - Educational Technology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Web site da Pesquisa .....	28
Figura 2: Alegoria da Caverna .....	32
Figura 3: Diagrama do conhecimento de Platão .....	33
Figura 4: Processo de saída da Caverna .....	34
Figura 5: Armandinho: O poder da mídia .....	68
Figura 6: Mapa da participação docente na pesquisa .....	101
Figura 7: Distribuição dos não-habilitados em Santa Catarina .....	108
Figura 8: Distribuição dos pólos de EAD/UFSC-Filosofia .....	109





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Docentes por região e município .....	101
Quadro 2: Formação acadêmica .....	105
Quadro 3: Nível de escolaridade .....	106
Quadro 4: O que é necessário para se tornar um professor de filosofia .....	110
Quadro 5: Intercessores na atividade docente .....	111
Quadro 6: Objetivo da filosofia no ensino médio .....	112
Quadro 7: Como ensinar filosofia no ensino médio .....	113
Quadro 8: Como ensinar filosofia no ensino médio .....	114
Quadro 9: Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? .....	115
Quadro 10: Recursos aplicáveis ao ensino de filosofia .....	117
Quadro 11: Tempo para ensinar filosofia .....	119
Quadro 12: Dificuldades do ensino de filosofia .....	120



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Docentes com curso superior em Santa Catarina .....	90
Gráfico 2: Evolução da taxa de fecundidade no Brasil e Grandes Regiões - 1940/2000 .....	92
Gráfico 3: Taxa de mortalidade no Brasil - 1940/1999 .....	93



## **LISTA DE REDUÇÕES**

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

SED - Secretaria de Estado da Educação

DIEB - Diretoria de Educação Básica

GERED - Gerência Regional de Educação

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

LEFIS - Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UCA - Um Computador por Aluno

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1 DO MITO AO RITO .....</b>	<b>31</b>
<b>2 A CRISE DO “REAL” .....</b>	<b>45</b>
2.1 Des/Construindo a realidade .....	59
2.2 O caos como caminho para a filosofia na era das tecnologias .....	66
2.3 Ser sujeito e fazer história .....	78
<b>3 ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR? .....</b>	<b>83</b>
3.1 O ensino da filosofia em Santa Catarina .....	89
3.2 Organização da pesquisa .....	96
3.3 Análise de dados e resultados .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS CITADAS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS CONSULTADAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>141</b>
Apêndice 1: Carta à Secretaria de Estado da Educação .....	141
Apêndice 2: Carta às Gerências Regionais de Educação .....	143
Apêndice 3: Carta aos Núcleos de Tecnologia Educacional .....	145
Apêndice 4: Carta às Escolas .....	147
Apêndice 5: Carta aos Professores .....	149
Apêndice 6: Relatório de Pesquisa com 71 professores de filosofia ..	151





## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da necessidade de se avaliar a inclusão das tecnologias na educação e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem da filosofia. Propõe-se realizar aqui um questionamento sobre as práticas pedagógicas pautadas no uso das tecnologias para verificar se elas realmente permitem que o professor possa desenvolver ambientes propícios ao diálogo e à interação, cujo resultado se expresse diretamente na melhoria da aprendizagem e dos resultados obtidos pelas escolas. Tem-se por objetivo, portanto, subsidiar conhecimentos para o desenvolvimento de uma reflexão que resulte na aplicação planejada ou refletida dos recursos tecnológicos à educação e, em especial, ao ensino da filosofia.

É certo que o conhecimento sempre deteve uma importância muito grande nas sociedades ocidentais, mas, diante da ascensão da *sociedade do conhecimento* (LÉVY, 1999), a capacidade de transformar a informação em conhecimento passou a ser de fundamental importância para o êxito social e profissional das pessoas. A introdução dos recursos tecnológicos no meio escolar tornou-se a principal aposta das políticas educacionais e a apropriação e a aplicação das tecnologias tem se apresentado como um desafio cada vez mais inadiável à formação e ao trabalho dos professores, de modo que os resultados dessa nova condição educacional carecem de avaliações capazes de apresentar um quadro confiável sobre seus limites e suas possibilidades. Neste contexto, o problema gerador desta pesquisa resume-se na dúvida da existência de propostas pedagógicas que incluam o uso de tecnologias e que possam realmente colaborar para uma educação com melhores resultados para o ensino da filosofia.

O trabalho traz à tona a possibilidade de se realizar o ensino da filosofia através dos recursos tecnológicos, concebendo que a natureza do trabalho filosófico pode não se adequar totalmente com a realidade de tais meios, levando principalmente em consideração toda a tradição ligada ao texto e à palavra que são próprios da filosofia. Desta maneira, foi imprescindível avaliar se o professor da disciplina poderia ou não se apropriar das novas tecnologias para o exercício da filosofia e qual seria a qualidade que dela resultaria. Também se questionou se há ou não elementos de resistência ao ensino da filosofia através das tecnologias, e se este ensino seria mesmo possível e desejável no momento. Outra questão que foi levada em consideração durante essa pesquisa foi a possível integração das práticas tradicionais com as ditas práticas inovadoras em muitas situações de ensino, o que tornou ainda mais

desafiador este problema, especialmente considerando que o trabalho realizado na disciplina de filosofia deve promover a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e, portanto, utilizarem-se da filosofia como uma ferramenta de emancipação.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para a construção de um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam nas escolas de nível médio e que se defrontam diariamente com o desafio de incorporar as novas tecnologias aos processos pedagógicos.

Os objetivos específicos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa são:

- \* Compreender como se constitui a filosofia enquanto uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto;

- \* Apresentar um quadro conjuntural sobre o ensino da filosofia em Santa Catarina;

- \* Identificar tanto os fatores de resistência, quanto os fatores que agem no sentido de incentivar a aplicação das tecnologias no ensino da filosofia em Santa Catarina;

- \* Avaliar as possibilidades de aplicação das tecnologias ao ensino da filosofia, analisando criticamente os diversos fatores que implicam sobre essa proposta pedagógica.

Para que tal plano fosse desenvolvido, inicialmente, pretendia-se delimitar a pesquisa apenas às escolas da região de Palhoça, São José e Florianópolis, onde também seria realizado um trabalho de observação. Na primeira tentativa houve grande dificuldade com a acolhida das escolas à pesquisa, principalmente em relação às de caráter privado, o que motivou a reavaliação do projeto. O resultado dessa situação foi a expansão do campo de pesquisa para todo o Estado com a pretensão de alcançar um panorama global do ensino de filosofia nas diversas regiões catarinenses, garantindo uma amostragem mais significativa dos professores da disciplina.

Para alcançar, portanto, os professores das diversas regiões de Santa Catarina foi preciso desenvolver um web site ([www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br)) para que todos os sujeitos pesquisados (professores de filosofia) pudessem acessar o questionário, bem como conhecer outros aspectos pertinentes da pesquisa (objetivos, condições de participação e referências sobre a realização do projeto).

A primeira etapa deste trabalho, contudo, foi a realização de uma revisão bibliográfica enfocando os textos que abordam as problemáticas implicadas no ensino de filosofia na educação básica. Esta revisão visou

caracterizar as propriedades ou especificidades do pensar que se pretende que os alunos desenvolvam nesta fase de formação, bem como elencar e analisar os principais procedimentos metodológicos adotados para este fim. Alguns referenciais mais expressivos nesse sentido foram os teóricos críticos como Kant, Habermas e Bourdieu, que fundamentam a visão de trabalho desta pesquisa, além de Gramsci, Saviani, Deleuze e Guattari, que possibilitam a compreensão do que se entende como filosofia.

Para a escolha das escolas que participaram da pesquisa foram levados em consideração os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado em 2011, onde se constata a existência de aproximadamente 872 escolas em Santa Catarina, sendo destas 196 de caráter particular e 676 de caráter público. Essas escolas apresentam atividades voltadas ao Ensino Médio e, portanto, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, lei nº 9.394, e lei 11.684/08, com aulas regulares de filosofia em sua grade curricular.

Com esses dados foi possível conhecer praticamente todas as escolas de Ensino Médio, particulares e públicas, que lecionam filosofia em Santa Catarina e, portanto, localizar a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores de filosofia que atuam no Ensino Médio do Estado.

O instrumento definido para a pesquisa foi um questionário construído através da ferramenta KWIKSURVEYS<sup>1</sup> com perguntas fechadas e abertas e disponibilizado num site da internet elaborado especialmente para esse fim ([www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br)).

---

<sup>1</sup> A plataforma utilizada na pesquisa foi alvo de um ataque de hackers aproximadamente um mês após o encerramento da coleta dos questionários, o que ocasionou a perda de todos os dados do servidor e, portanto, também da pesquisa, que, felizmente, já havia sido exportada do sistema. A empresa responsável pelo serviço decidiu encerrar suas atividades após um trabalho de recuperação parcial dos dados perdidos e na sequência foi incorporada a uma outra empresa do mesmo ramo.



Figura 1 – Web site da Pesquisa.

As perguntas formuladas a partir da revisão bibliográfica citada objetivaram comparar o que teoricamente se espera do ensino da filosofia e o que de fato se efetua em classes da disciplina no ensino médio catarinense. Esse questionário também teve como intenção avaliar a formação do professor que leciona filosofia. Assim, escolhidas as escolas participantes, a proposta consistiu em convidar os professores de filosofia destas instituições, através de contatos por e-mail com as suas escolas de atuação, para responder ao questionário disponibilizado no endereço da internet.

Diante do pequeno número de professores que responderam ao primeiro contato eletrônico, no entanto, o convite acabou sendo reenviado também por correspondência. Desta vez o convite foi enviado diretamente aos cuidados do próprio professor de filosofia e somente para as escolas que ainda não haviam participado da pesquisa desde o primeiro convite.

Com a adoção desta dinâmica de trabalho, ao final da pesquisa foram enviadas 651 cartas e aproximadamente 500 e-mails para todas as escolas de Ensino Médio, particulares e públicas, cujo endereço estava disponível e atualizado nos mecanismos de busca da internet.

A pesquisa ficou disponível por aproximadamente um mês a partir dos últimos contatos e ao término contabilizou-se a participação de 75 professores, sendo 52 atuantes em escolas públicas e 27 em escolas privadas<sup>2</sup>. Considerando que os dados consultados do ENEM de 2011 apresentam 196 escolas privadas e 676 escolas públicas de nível

<sup>2</sup> Alguns professores atuam em escolas públicas e privadas simultaneamente, o que eleva o número referenciado.

médio em Santa Catarina, foi possível concluir que se obteve a participação de aproximadamente 14% dos professores de filosofia das escolas privadas de nível Médio de Santa Catarina e 8% dos professores de escolas públicas do Estado, somando o valor de quase 9% de todos os professores que atuam com o ensino da disciplina nas diversas regiões do Estado<sup>3</sup>.

Os resultados coletados pelo instrumento foram organizados em quadros e mapas, que estão disponíveis ao longo do trabalho. Para a análise destes elementos elegeu-se o método quali-quantitativo com o propósito de entender o perfil dos professores e o seu modo de ensinar a filosofia no Ensino Médio. Essa abordagem metodológica possibilitou relacionar as respostas dos professores com as observações realizadas ao longo de todo o processo de construção da pesquisa.

Dessa forma, após a apresentação de toda a proposta de trabalho da pesquisa, sua questão geradora, seus objetivos e percurso metodológico, começou-se a retratar a constituição do conhecimento na sociedade ocidental. A partir de um cenário erguido sob a luz da teoria platônica conta-se um pouco sobre como o mito se sacralizou em rito nas sociedades modernas e de como as perspectivas crítico-sociais auxiliam a entender essa realidade constituída. No segundo capítulo do trabalho apresenta-se uma série de questionamentos sobre como é possível dessacralizar esse real vivido e de como as contradições podem mover a filosofia na vida das pessoas. Esse debate acaba também por considerar as tecnologias como elementos possíveis de transformação para que se realize um projeto inovador de ensino da filosofia. O terceiro capítulo apresenta, por sua vez, uma perspectiva de que os indivíduos podem se tornar sujeitos de sua própria história, com consciência dos efeitos de suas ações e omissões, contando, para tanto, com as contribuições do ensino da filosofia. É desta forma que surge o quarto capítulo do trabalho apresentando uma discussão sobre como entender o ensino da filosofia a partir dos pressupostos de teóricos como Kant, Saviani, Gramsci, Deleuze e Guattari. Esse debate norteia as reflexões que serão apresentadas no último capítulo do trabalho, onde são debatidos alguns pontos importantes para se entender o processo educacional da filosofia em Santa Catarina como norte para um ensino emancipatório.

---

<sup>3</sup> Esses cálculos não levam em consideração o número de professores por escola, cuja relação é desconhecida. Utiliza-se como referência apenas a proporção *professor-escola*.

Com estas informações se construiu uma leitura conjuntural a respeito do ensino da filosofia em Santa Catarina. Esse mapeamento possibilitou entender como estavam sendo utilizadas as tecnologias de comunicação digital, como práticas pedagógicas tradicionais ou inovadoras. Ao realizar esta análise foi possível identificar os focos de resistência tanto em relação às metodologias quanto ao uso das tecnologias resultantes das opções didáticas adotadas. Por último, o estudo identifica os fatores que incitam a prática inovadora no ensino da filosofia.

Os resultados obtidos na pesquisa indicam de maneira geral a formação dos professores que atuam com a filosofia em Santa Catarina, suas defasagens formativas e docentes, e como eles trabalham com o ensino da filosofia. Esses resultados demonstram que as tecnologias poderiam de fato auxiliar no ensino da disciplina, como possibilidade de atualização e instrumentalização da filosofia em vista da constituição de identidades mais críticas nos indivíduos. De outro modo, porém, eles indicam que as tecnologias oportunizam espaços dialógicos na sala de aula, mas que são comumente utilizadas como meras ferramentas de supressão dos déficits formativo e profissional dos professores, servindo apenas como elemento de motivação e transposição didática. Essa constatação permite questionar sobre a eficácia da integração das tecnologias ao ensino da filosofia, pois ela só pode se realizar de forma significativa com base numa formação docente de qualidade. Não havendo professores habilitados para o exercício da docência da filosofia e, mais especificamente, o exercício da docência mediada pelas tecnologias, torna-se questionável o uso destes recursos nas escolas.

Acredita-se que este estudo possa subsidiar uma reflexão sobre o que se faz com a filosofia em plena era midiática e que contribua, portanto, para que os professores possam, de alguma maneira, repensar sua prática pedagógica. Como escreve Juana María Sancho em uma de suas obras: “As tecnologias digitais [são] como investimento na autonomia dos estudantes para gerenciar sua educação, para que possam aprender perguntando e respondendo os desafios educativos e formativos da sociedade atual” (SANCHO, 2006, p. 31).

## 1 - DO MITO AO RITO

A filosofia se constituiu em sua origem como uma maneira de olhar o mundo de uma forma diferente, rompendo com os tradicionais modelos míticos e lançando novos modelos epistemológicos sobre a vida e a sociedade. O homem deixa de ver o mundo com o olhar do mito, que em tudo percebe a intervenção dos deuses, buscando no oráculo divino o amparo para o cotidiano, e passa a buscar razões na natureza e em sua própria capacidade cognitiva.

Neste contexto de mudanças, ao mesmo tempo ameaçador e turbulento, o homem se encontra diante de grandes questionamentos que podem ser percebidos em sua amplitude através da Alegoria da Caverna, de Platão (A República, Livro VII), que narra a história de alguns homens que, tendo sido feitos prisioneiros desde a tenra infância, vivem acorrentados em uma caverna sem que lhes seja possível ver senão uma parede à sua frente, de tal modo que, assistindo somente às sombras que são projetadas por transeuntes que passam entre um muro e uma fogueira ali presentes, com toda a sorte de instrumentos e objetos, passam a acreditar que veem a realidade tal como ela é.

Platão questiona nessa história sobre o que aconteceria se, de alguma maneira, um destes prisioneiros fosse liberto e seguisse o caminho que leva para fora da caverna. O prisioneiro, evidentemente, não poderia sair daquele ambiente sem que passasse por um cuidadoso processo de adaptação, de forma que viesse a conhecer gradativamente o mundo de fora da caverna ao ponto de poder olhar diretamente para o Sol, se assim desejasse. Este sujeito, devidamente adaptado e ciente desta nova realidade teria provavelmente o anseio de retornar aos seus companheiros de prisão com o objetivo de lhes oferecer um pouco daquilo que pôde provar em sua jornada, abrindo-lhes os olhos para a verdade que lhes fora negada em sua existência; no entanto, nesse retorno à caverna é possível imaginar que os demais prisioneiros teriam muita dificuldade para acreditar em sua história e que julgariam que sua fuga deixou-o alienado ou louco, de tal modo que o desconsiderariam e talvez até zombariam dele, permanecendo fiéis às suas antigas concepções.

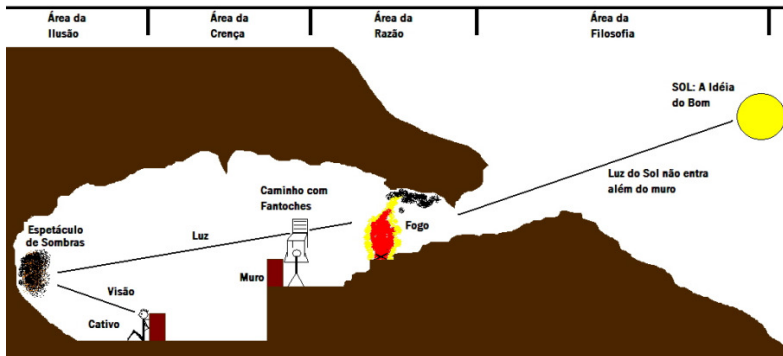


Figura 2 – Ilustração da Alegoria da Caverna

(Fonte: <http://mito-da-caverna-platao.blogspot.com/2010/07/interpretacao-da-alegoria.html>).

Com essa metáfora Platão pretende demonstrar que a existência dos seres humanos assemelha-se à dos prisioneiros da sua história, sendo a caverna o mundo onde eles vivem. As sombras simbolizam as coisas que são percebidas e as correntes são os preconceitos e as opiniões. O prisioneiro que se liberta é o filósofo e a luz do Sol que o ilumina é a verdade. O mundo fora dessa caverna seria, portanto, o mundo real, iluminado pelo sol da verdade, e o instrumento que liberta o prisioneiro é a própria filosofia. Através desta alegoria Platão permite, portanto, refletir sobre a condição humana e sobre os riscos da crença e da opinião.

A alegoria platônica possibilita compreender que a alma aspira a alcançar o objeto real, a essência inteligível, transcendental, mas os sentidos, a educação e os preconceitos dificultam esse encontro, agindo no sentido de acorrentar os sujeitos. De qualquer forma, no entanto, há um grande esforço em caminhar na direção da verdade, pois há uma afinidade de natureza entre a alma e a coisa inteligível. A inteligência é atraída para a verdade, porque não está sob a égide dos sentidos, constituindo-se também como algo imaterial e inteligível, de modo que se pode perceber a existência de uma harmonia entre a inteligência e o inteligível.

Platão organiza com isso uma teoria do conhecimento que estabelece a distinção entre a imagem, a coisa e a ideia. Essa distinção, aliás, é o que permite traçar uma relação direta entre esses elementos, possibilitando, a operação da dialética como técnica para determinar a diferença existente entre esses patamares do conhecimento, através da seguinte ordem (CHAUÍ, 2002):



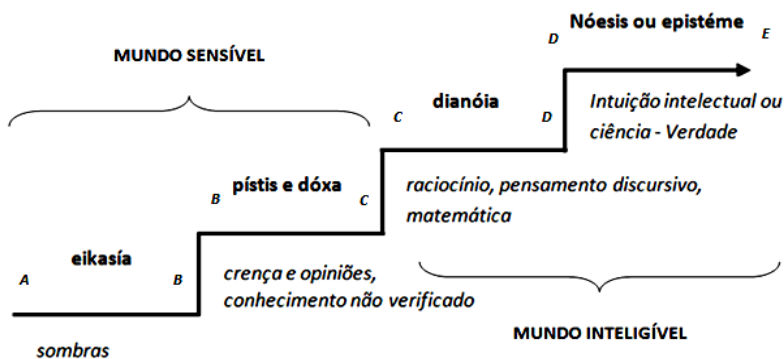


Figura 3 – Diagrama do Conhecimento de Platão (CHAUI, 2002).

O diagrama acima representa um caminho que é compreendido pelas relações que se estabelecem dentro das esferas do mundo sensível (aquele em que se vive vidas de crenças, ilusões e opiniões) e o mundo inteligível (onde se encontra o conhecimento em sua forma mais pura), de modo que o ponto A-B traduz o processo da imaginação (eikasía); B-C a crença (pístis) e a opinião (dóxa); C-D o caminho do raciocínio dedutivo (dianóia); e, finalmente, D-E compreende a intuição intelectual (noésis) ou a ciência (epistème).

Segundo Platão, esse processo deixa ver que em geral o corpo não é fonte confiável de conhecimento, mas de engano. O mundo é feito de aparências, de ilusões. Deste modo, deve-se buscar a verdade das coisas. Platão falava que os prisioneiros da sua alegoria estavam presos desde a infância, simbolizando a prisão que o corpo impõe à alma, algemada à tradição. Os presos o estão pelas pernas, pois o conhecimento sugere um caminhar. Não veem, porque ver é conhecer. Todo o homem é prisioneiro de seus próprios preconceitos: tudo para eles é mera projeção do real, pura ilusão. Se os prisioneiros, contudo, reconhecessem a ilusão, reconheceriam também a sua ignorância. Não conversam, pois seria uma troca de informações que faz conhecer. A tarefa do filósofo é libertar as pessoas de suas prisões através do reconhecimento da própria ignorância.

Os prisioneiros precisam de auxílio para deixar a ignorância e educar sua alma a uma escalada que parte da ilusão, passa pela crença, percorre os objetos matemáticos e chega finalmente às ideias. É possível imaginar, no entanto, que o prisioneiro que tivesse que passar pela experiência de se adaptar à luz do verdadeiro Sol preferiria permanecer

nas sombras, pois a caminhada em vista do conhecimento é um percurso longo e difícil, mas o único possível para se chegar ao Sol da Verdade, do Bem e do Justo (CHAUÍ, 2002).



Figura 4 – Processo de saída da Caverna

(Fonte: <http://mito-da-caverna-platao.blogspot.com/2010/07/interpretacao-da-alegoria.html>).

Vive-se uma realidade onde o enganoso se faz, segundo Platão, verdade e a verdade se transforma em utopia, de modo que somente os momentos de crise, onde o certo se torna incerto, é que podem gerar mudanças de atitude. O sujeito passa a questionar suas crenças e suas opiniões, interrogando-se sobre suas causas e seu sentido (*o que é, como é, por que é*), em busca de razões, de certezas mais confiáveis, que serão, numa perspectiva política da teoria, fundamento de uma visão de mundo que valoriza o diálogo como fonte de libertação. Essa perspectiva também configura a filosofia e, de certo modo, as próprias tecnologias modernas, como instrumentos para romper os grilhões da opressão e guiar os homens que ainda não veem, pois elas funcionam como um espaço de encontro e de discussão - *ágora*<sup>4</sup>.

Esse caminho, como fio condutor da própria história da humanidade, pode ser observado a partir do mundo grego, berço da civilização ocidental, onde toda a realidade girava em torno dos mitos e

<sup>4</sup> A *ágora* era a praça principal na constituição da pólis grega. É nela que o cidadão grego convive com o outro e onde ocorrem as discussões políticas e os tribunais populares - é, portanto, o espaço da cidadania. Por este motivo, a *ágora* era considerada um símbolo da democracia direta, e, em especial, da democracia ateniense, na qual todos os cidadãos tinham igual voz e direito a voto.

dos deuses, que faziam viver e morrer, interferindo diretamente na vida cotidiana de cada um, do nascente ao poente, de forma que o culto a essas divindades caracterizava mais que uma religião, constituindo-se em uma maneira de viver e de ver o mundo.

Embora muito fragmentada por seu relevo montanhoso e com uma agricultura pouco privilegiada devido a pouca fertilidade de seu solo, a civilização grega tinha a seu favor a presença do mar mediterrâneo e a segurança de inúmeros portos naturais, que possibilitaram o estabelecimento de contatos comerciais com outros povos, notadamente da Ásia Menor, da Sicília e da Itália Meridional, além de ilhas do mar Egeu, desenvolvendo um comércio forte na região, que culminou com o crescimento das cidades-estado, as *polis*. Consequentemente, o aumento populacional destas cidades provocou o avanço da civilização grega em busca de novos territórios e a consolidação da política como uma maneira de organizar as cidades.

Esses fatores, conjuntos, como resultado de um longo processo histórico, em meados do século VI ou VII a.C., acabaram provocando um conflito cultural com as crenças e as concepções gregas da época. Não havia mais as condições geográficas, históricas e culturais que mantinham o mito como uma explicação suficiente para a verdade e, desta forma, a tradição, as autoridades e os deuses passaram a ser questionados, como se pode observar na alegoria platônica, que demonstra claramente o novo momento em que a sociedade grega se encontra – um *encontro*, aliás, que é significativo quando se compreende que toda a concepção ali descrita baseia-se na dialética socrática, que estabelecia o “*encontro*” como um fator essencial para o pensamento, que se constrói através do debate e da consciência de que o conhecimento é um dado permanentemente em construção; daí a famosa frase de Sócrates que repercute até os dias de hoje como um anúncio solene àqueles que desejam alcançar a virtude e o conhecimento: “*Só sei que nada sei*” (PLATÃO, 2003).

A filosofia é a saída consciente da caverna e a observação das coisas reais e do princípio norteador da vida e da cognição, para um retorno à caverna e a participação nas obras e nos valores próprios do mundo humano (ABBAGNANO, 2007). O conhecimento passa a ser uma resposta consciente e autônoma do homem à sua insatisfação e à sua curiosidade diante do espetáculo da existência e a filosofia, por sua vez, passa a constituir-se como uma poderosa ferramenta em busca dessa libertação da crença e da opinião.

Esse processo em busca do conhecimento deixa ver que as pessoas são como aqueles prisioneiros de que falava Platão,

acorrentados em suas crenças e em suas opiniões cotidianas, geradas e consumadas historicamente num lento processo de degradação do conhecimento em reconhecimento, que faz antever que a história não é escrita ou vivida, mas cruelmente encenada. Assim é que, do humanismo norteador desse novo universo grego, passa-se para um processo histórico longo e delicado em que os elementos estruturais/estruturantes do conhecimento passam a centrar-se novamente, durante a Idade Média, na figura de um *Deus* como centro e finalidade de qualquer pensamento, atribuindo à Igreja o controle sobre esses processos geradores do conhecimento dito legítimo e, portanto, aceito.

O universo grego, então fragilizado, oferece seu espaço para um novo modelo de “império” que, pela habilidade de grandes líderes, pode congregiar o povo em torno de um ideal de sociedade, amparado sobre uma concepção teocrática, em que a política confundia-se ou fundia-se com a religião, gerando uma época de grandes embates cujo resultado a história preserva através de fatos como a Inquisição e as Cruzadas, que marcaram profundamente a produção intelectual e cultural da época. Esse período também é caracterizado por uma forte corrente hermenêutica, baseada fundamentalmente na interpretação bíblica, que procura justificar a crença através da razão e negar todo o conhecimento que diga o contrário.

Somente na época do Renascimento, um período marcado por grandes e profundas rupturas e inovações, pôde-se perceber o surgimento de um novo modelo de conhecimento, denominado como *científico*. Nesse cenário incerto, repleto de rupturas, é concebida uma forte visão antropocêntrica de mundo, que logo servirá de base para a constituição do modelo liberal de sociedade. Desta maneira, com a lenta afirmação da burguesia mercantil, sempre por trás de quase todos os empreendimentos e também com a formação dos *estados nacionais*, verifica-se a modificação da forma como a sociedade vive, interferindo, obviamente, no plano das ideias.

O homem, preterido na Idade Média por Deus, passou a ser o centro das atenções dos pensadores e intelectuais, sendo o século XVI caracterizado pelo humanismo e pelos primeiros passos para o individualismo, para a ideia de que o homem se faz por si mesmo e para si mesmo. “Deus é excluído do destino do homem e as ações humanas deixam de ser explicadas em função de uma finalidade divina; o homem passa a ser o dono do seu destino e, como tal, criador da própria sociedade” (ALVARENGA, et al, 2011, p. 11).

De outro modo, o homem passa a ser medido não apenas pela influência de seu sangue ou família, como outrora, mas também pelos frutos de seu trabalho, fazendo com que o espírito humano não tenha mais o ímpeto de apenas contemplar a natureza, mas intervir radicalmente sobre ela, surgindo, assim, deste cenário, as grandes inovações da história humana.

A experiência passa a adquirir grande importância, donde surgem, mais tarde, com maior especificidade, os instrumentos, dos quais a ciência, notadamente a partir do astrônomo e físico Galileu Galilei (1564-1642) e da sistematização do método experimental por Claude-Bernard<sup>5</sup> (1813-1878), pode se utilizar para constituir-se como um conhecimento metódico, rápido e preciso. Enquanto a ciência antiga baseava-se profundamente num modelo teórico e contemplativo de conhecimento, sem o ímpeto da intervenção, a ciência moderna passa a dedicar-se à aplicação prática ou técnica do conhecimento com o objetivo claro de intervir sobre a natureza para apropriar-se dela, controlá-la e dominá-la.

A partir do século XIX, a sociedade começou a assistir transformações tão radicais em sua estrutura de produção de bens e valores, que muita coisa mudaria em relação aos rumos do conhecimento. Os trabalhadores, no capitalismo industrial, passaram a ser responsáveis por apenas uma pequena etapa da produção de um determinado bem, deixando todo o conhecimento do processo restrito aos poucos engenheiros e administradores. E, cada vez mais, o aumento da produtividade atrelou-se diretamente ao desenvolvimento tecnológico, permitindo que mecanismos maquímicos ultrapassassem os limites humanos da manufatura e manipulação de materiais, alterando profundamente a relação do homem com o trabalho, de modo que o capitalismo industrial passa a caracterizar-se também pela necessidade de transformação tecnológica rápida, como única alternativa à competição entre os empresários pela conquista de mercados.

O investimento em tecnologia que produza cada vez mais a um custo cada vez menor torna-se um elemento crucial nessa nova constituição. Obviamente, como é de se supor, o capitalismo industrial não atingiu somente a esfera social e de produção, mas também alcançou o campo das ideias, pois foi preciso, de certa maneira, a formulação de teorias como a do *liberalismo econômico* de Adam Smith

---

<sup>5</sup> Claude-Bernard é considerado um dos principais fundadores da linha experimental hipotético-dedutiva, frequentemente formalizada como OHERIC: Observação - Hipótese - Experiência - Resultado - Interpretação - Conclusão.

(2001), por exemplo, que justificassem o modelo competitivo de produção do capitalismo industrial. Nestes termos, também a produção do conhecimento foi afetada profundamente pela ascensão da tecnologia, que passou a acirrar as competições em vista do lucro, como se o conhecimento também devesse ser produzido cada vez mais rapidamente, em escala industrial, a um custo cada vez menor.

Os instrumentos tecnológicos cada vez mais visam intervir nos fenômenos estudados e passam a constituir-se até mesmo como o próprio objeto da pesquisa científica, destinando-se a dominar e transformar a natureza e não apenas facilitar a relação do homem com o mundo, conferindo à ciência precisão e controle dos resultados, aplicação prática e interdisciplinaridade (CHAUÍ, 2004, p. 233).

Nasce, portanto, desse quadro histórico, a ciência moderna, impondo a dissociação clássica entre as realidades e os valores, constituindo-se como um modelo indiferente, cujos resultados a história guarda, de modo que Paul Virilio (1999), como pensador da pós-modernidade, entende que toda nova técnica cria sua própria catástrofe.

Os avanços da ciência e da tecnologia, congregados num modelo simbiótico, acabam por resultar no que se conhece como sendo a *tecnociência* e suas implicações geram a necessidade de questionamentos no que se refere aos seus resultados, caracteristicamente ambivalentes. A questão é que, de alguma forma, a *tecnociência* comanda o futuro das sociedades sem que se comande a si mesma, já que nela se concentram interesses de grupos econômicos e políticos e também já que ela avança sem reflexões de natureza filosófica sobre seus efeitos e consequências, que a constituem como uma *ciência sem consciência*, nos termos em que pensou e escreveu Edgar Morin (1998).

A ciência moderna e, portanto, também a ciência contemporânea, como corolário de um desenvolvimento humano que se concentra em torno da metade do século XIX, distancia e emancipa o homem das formas de conhecimento tanto míticas, como religiosas, do senso comum e da filosofia. Como se pode ler em Alvarenga (2011), a visão positivista que irradia da sociedade capitalista se baseia numa concepção “etapista” de progresso, que anuncia a ciência como resultado de um processo que se inicia pela teologia e passa pela metafísica ou filosofia, como degraus a serem ultrapassados para se chegar ao ponto mais alto possível do conhecimento:

Com base nessa visão continuísta da história é que podemos identificar a perspectiva

de alguns autores que passam a conceber o desenvolvimento do conhecimento humano a partir de uma concepção que pode ser nomeada como “etapista”, representando, cada etapa, momentos de superação. Essa visão de progresso contínuo da humanidade pode ser exemplificada, de maneira típica, a partir da “Lei dos Três Estados” de Auguste Comte, segundo a qual o homem passou e passa por três etapas em seu modo de conceber as ideias: a primeira, teológica; a segunda, metafísica ou filosófica; e a terceira, positiva ou científica, sendo a primeira menos evoluída e a última o ápice da evolução humana, na visão de Comte” (ALVARENGA, et al, 2011, p. 7).

A ciência, desta maneira, passa a desenvolver uma racionalidade formal, funcional e instrumental, sob a égide de quatro grandes pilares, a saber: a ordem, a disjunção, a redução e a lógica formal. A ordem, como resultado de uma concepção determinística e mecânica de mundo, é um princípio que postula o universo como uma máquina em perfeito funcionamento, sobre o qual toda a aparente desordem esconderia uma ordem a ser descoberta pela ciência. O segundo pilar, da disjunção ou separação, corresponde ao princípio cartesiano segundo o qual é preciso, para estudar um fenômeno, decompô-lo em elementos simples, o que foi evidenciado com o princípio científico da especialização, a partir do qual os conjuntos complexos foram sendo fragmentados em partes não comunicantes. Já o princípio da redução constitui-se como um elemento que estabelece o mundo físico e biológico como base do conhecimento verdadeiro, fortalecendo, dessa forma, a concepção de que o conhecível é somente aquilo que é mensurável, quantificável e formalizável. O princípio da redução tende a fortalecer a dinâmica da especialização, através da fragmentação do objeto do conhecimento em partes mensuráveis, que excluem as perspectivas metafísicas. Por último e finalmente, o princípio da lógica formal, que fundamenta a ciência clássica, refere-se ao primado da lógica formal como fundante do conhecimento gerado pela ciência moderna, a partir do qual a lógica indutivo-dedutivo-identitária é concebida como símile da própria razão (ALVARENGA, et al, 2011).

Esses quatro pilares são tidos como critérios para a certeza absoluta do conhecimento científico, sem levar em consideração,

contudo, qualquer outro tipo de questionamento epistemológico, perspectivista ou moral. Pode-se encontrar em Fernandes (2008) um alerta sobre os efeitos de tal reducionismo:

Tornou-se evidente, em nossa época, a desproporção com que avançou o conhecimento técnico em relação à nossa capacidade moral e o discernimento quanto ao seu uso. [...] A tecnologia e todo o desenvolvimento da ciência tornaram-se um remédio sem a bula moral e ética que regule o seu uso e previna seus efeitos colaterais (FERNANDES, 2008, p. 10).

De outro modo, cumpre salientar que essa nova abordagem da ciência experimental em relação ao pensamento humanista que dominou o cenário até os séculos XVIII e XIX, aproximadamente, constitui-se como uma profunda ruptura na epistemologia<sup>6</sup> vigente, que se relaciona estritamente com uma mudança na visão cosmológica e antropológica norteadora do pensamento da época. A nova ciência, erigida então nos moldes propostos por Auguste Comte (1988), será constituída como uma *lei evolutiva* do progresso humano e, portanto, sequencialmente necessária em relação às etapas anteriores da humanidade, a saber, a teológica e a metafísica/filosófica. Deus é, finalmente, excluído do destino do homem e as ações da humanidade passam a ser explicadas e comensuradas pela concepção de que o homem é o dono de seu próprio destino e, por extensão, também do destino da sociedade e, de certa maneira, também do destino da própria natureza.

O “Deus todo-poderoso” passa a ser substituído pelo “homem todo-poderoso”: a crença no poder do homem é intensa, e isso se dá em função da crença no poder da razão, seja como instrumento de produção de conhecimentos, seja como guia das ações humanas. Inter-relacionada à crença no poder da razão está a ideia de progresso, uma vez que se concebe a própria razão como agente do progresso humano: o

---

<sup>6</sup> Conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou linguísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações (HOLANDA FERREIRA, 2004).



progresso ocorre na medida em que existe a aplicação crescente da razão no controle do ambiente físico e cultural (ANDERY, et al, 2007, apud ALVARENGA, et al, 2011, p. 11).

É através dessas concepções emergentes sobre a ciência que será instituído, segundo Edgar Morin (1998), o *mito do método científico*, segundo o qual a conjunção da ciência com a tecnologia na *tecnociência* passa a definir e controlar a história dos homens e da natureza, como se a ordem fosse inquestionável e o progresso contínuo e permanente. O conhecimento, ora complexo, passa a ser considerado como simples e objetivo. O pensamento positivista passou então a conceber a ideia da capacidade científica de superação do pensamento especulativo da filosofia e da religião para explicar o mundo, de modo que se educar a partir da observação científica e do rigor contestatório seria incompatível com o educar-se a partir da recepção de saberes tradicionais míticos ou baseados em pouca comprovação.

O positivismo, nesse sentido, é recorrente ao método da experimentação com o fim de verificar e comprovar a ordem das coisas, como já delineavam os princípios da lógica aristotélica para a qual a verdade consiste na correspondência com a experiência (ALEXANDRE, 2009). O positivismo científico acaba, portanto, superando e descartando a dialética filosófica, bem como o humanismo epistemológico, que durante o renascimento do século XV promovia a ideia da dignidade do homem como centro do universo, prosseguindo ainda durante os séculos XVI e XVII com as teorias do homem como agente moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a natureza e a sociedade. Finalmente, no século XVIII, surge a ideia de civilização, ou seja, a concepção de que o homem se aperfeiçoa como razão através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios, resultando numa concepção em que homem e natureza não se separam, sendo o homem um ser diferente dos demais, já que apresenta a característica de ser racional, livre, ético, político, técnico e artístico (CHAUI, 2004). Esse modelo de humanismo é superado em detrimento de um modelo de ciência que leva em consideração apenas os paradigmas<sup>7</sup> vigentes do

---

<sup>7</sup> Segundo Thomas Kuhn (1975) a ciência opera por revoluções: Nas fases normais da ciência, o paradigma serve para auxiliar os cientistas na resolução de seus problemas, e o progresso se faz por acumulação de descobertas, que criam situações de crise, onde o paradigma já não resolve uma série de anomalias

positivismo. Para Martín-Barbero (1995, p. 43), por exemplo, “a concepção progressista da história, de que ela vai numa só direção, impediu de ver a multiplicidade de temporalidades, a multiplicidade de histórias, com seus próprios ritmos e com suas próprias lógicas”.

A reflexão sobre a pós-modernidade, entendida por alguns como um caminho conservador, porque rompe com a história e com os modelos macroexplicativos até então vigentes, como o marxismo e a psicanálise freudiana; é também um caminho pessimista para outros porque sustentado no niilismo e a que nada se contrapõe; e para outros, ao contrário, é um caminho histórico importante porque enfrenta as contradições a que o sistema sócio-econômico chegou à atualidade de forma realista e ousada (SOUSA, 1995). Essa perspectiva elabora uma crítica radical dessa visão unidirecional da história, buscando resgatar a heterogeneidade das temporalidades, reformando o pensamento científico, humanizando a ciência, integrando o conhecimento e considerando o homem sempre como ponto de partida e de chegada inevitável, além de reconfigurar o pensamento como um dado complexo e incerto.

Para essa perspectiva, o conhecimento deve se constituir no espaço da incerteza e do desconhecimento, como fruto de verdades provisórias e do diálogo permanente. Esse panorama constitutivo não só da ciência moderna, como também do próprio pensar contemporâneo, fonte de um modelo de sociedade competitivo e baseado fundamentalmente na concepção de lucro, permite começar a pensar sobre o papel exercido pela educação e, mais especificamente, pela própria escola, ao longo da história e sobre suas possibilidades enquanto instrumento de emancipação e de conscientização capaz de mudar esse quadro de domínio, na consolidação de um espaço novo de possibilidades. Apesar do grande avanço tecnológico observado na sociedade como um todo, as considerações possíveis sobre a educação e, mais especificamente, sobre a educação no ensino médio brasileiro, mostram, de maneira geral, um diagnóstico desalentador, cujo resultado possível poderia implicar na necessidade de mudanças tanto práticas, quanto teórico-metodológicas.

As tecnologias, enquanto o resultado técnico de um conjunto de conhecimentos que se aplicam a um determinado campo<sup>8</sup>, passaram a

---

acumuladas, gerando as revoluções científicas, que culminam na descoberta e na aceitação de um novo paradigma, mais amplo e completo.

<sup>8</sup> Tecnologia é um termo que se origina do grego *technología*. Sua tradução seria: "tratado sobre uma arte" (HOLANDA FERREIRA, 2004).

ocupar todos os espaços da sociedade, entre eles a própria escola, sem que, com isso, houvesse uma formação que justificasse e permitisse sua inclusão, fazendo com que, na maioria dos casos, não houvesse mudanças nos projetos educacionais, mesmo porque também não se levava em conta na organização das políticas públicas de inclusão tecnológica as especificidades regionais ou as necessidades particulares de cada escola. Essa situação fez com que durante décadas muitas tentativas de se introduzir mudanças eficazes no ensino falhassem, a ponto de que se poderia dizer que a escola não mudou muito. As tentativas de modificar o ensino até aumentaram nos últimos anos com projetos como o PROINFO e o UCA<sup>9</sup>; porém, estas tentativas geraram inúmeras histórias de fracassos e desilusões que se expressam em escolas com laboratórios abandonados, sem manutenção ou sem suporte qualificado, por exemplo. Os educadores sentem-se usados e, assim, com a terrível perspectiva de mais uma mudança inútil, percebe-se frequentemente forte resistência, tanto ativa quanto passiva, de grande parte dos envolvidos nos processos de mudança.

Certamente houve tentativas bem intencionadas para a efetivação de inovações significativas na educação, entretanto, pode-se entendê-las como exceções, já que parte dos projetos educacionais de inclusão tecnológica tem sido caracterizado pela similaridade com projetos estrangeiros ou locais, que, de modo geral, não conseguem traduzir adequadamente os desejos da sociedade contemporânea de ver os grandes avanços da ciência e da tecnologia serem finalmente traduzidos para a educação – se é que isso realmente é possível.

Compreendendo, contudo, que hoje o conhecimento passou a consistir no fator mais importante na vida dos indivíduos, e que sem ele não há, dentro desse novo contexto, tanto o êxito social quanto o profissional, pode-se questionar sobre o papel do ensino da filosofia na experiência crítica das pessoas e se os elementos constitutivos da filosofia poderiam servir de fundamento para a transformação da informação em conhecimento.

A filosofia sempre se caracterizou pela *àgora*, ou seja, como um espaço democrático de diálogo através do qual se constrói o conhecimento, mas ela tem sofrido, mesmo que indiretamente, a forte pressão da sociedade para rever seus métodos. Nesse sentido, o próprio adolescente, cujo cotidiano se desenvolve em torno das mídias, também

---

<sup>9</sup> PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) e UCA (Um computador por aluno) são projetos governamentais de inclusão de computadores e tecnologias nas escolas públicas brasileiras.

fomenta uma perspectiva de que esse modelo de existência se traduza em todos os seus espaços de vida, entre eles a escola. O professor de filosofia acaba sendo também alvo dessa exigência de modernização, o que faz com que seja preciso reavaliar o ensino da filosofia e como a disciplina pode gerir essa situação.

Cabe avaliar, portanto, através dos elementos vindouros, se o ensino da filosofia poderia ou não se apropriar das novas tecnologias. Se ficar constatada a possibilidade de um fazer filosófico através destas mídias, caberá então o questionamento sobre os elementos de resistência ao ensino “inovador” da filosofia, sem esquecer que pode haver, na verdade, um processo de recepção dessas novas ferramentas numa prática pedagógica miscigenada, ou seja, que mantenha fortes elementos da prática dita tradicional de ensinar filosofia, mas que também inclua elementos “inovadores” para tornar essa prática mais adequada aos padrões pós-modernos. De qualquer forma, a questão fundamental é conseguir perceber como a filosofia pode se configurar, dentro da escola atual, permeada pelas tecnologias, como uma ferramenta de emancipação.

## 2 - A CRISE DO “REAL”

Pierre Bourdieu, um dos grandes sociólogos do século XX, nutrido fundamentalmente no seio da filosofia, em diversas de suas obras, questiona toda essa realidade contraditória<sup>10</sup> e dual que aqui foi descrita e, numa busca incessante por explicações sobre como passamos a considerar natural o arbitrário, elabora uma sociologia que permite compreender as relações que se constituem em torno das instituições (família, escola, igreja, estado) como alicerces da dominação a que os indivíduos estão submetidos, através de mecanismos estruturais que agem no sentido de organizar a sociedade.

Através de um método comparativo de desnaturalização dessas estruturas estruturantes, como observado no mito platônico, em que, exercendo nossa liberdade, pode-se sair da caverna e contemplar a verdade, Bourdieu (1982, 1998, 2002, 2004, 2007) estabelece uma sociologia do movimento, onde o distanciamento do conhecido e a aproximação do estranho são os fundamentos por excelência. As correntes das crenças poderiam então ser quebradas através do conhecimento, que instrumentaliza a práxis humana, afinal, quando se compreende o *habitus*<sup>11</sup>, compreende-se também a raiz das coisas, a linha que rege e dita os movimentos, como no teatro de marionetes.

Para Bourdieu (1982), o *habitus* é o princípio ativo de unificação das práticas e das representações, que é construído e naturalizado através das instituições, que devem, nesse sentido, ser objetivadas, para que seja possível entender quais os processos e estratégias são utilizados para construir o mundo social e, portanto, acorrentar as pessoas na caverna. Não é possível “mudar o mundo”, sair da caverna, sem que se mudem as maneiras de fazer o mundo, a visão de mundo e as operações de produção e reprodução dos grupos e *campos* no mundo.

Bourdieu (2001) acredita que, dentro desse panorama, somos como vítimas inconscientes de uma violência simbólica, constituída como tal por que não dispomos de ferramentas para compreendê-la, tornando a história uma mera legitimação de processos distintivos em

---

<sup>10</sup> Para o marxismo dialético o real não é o dado aparente, mas se forma a partir da análise das contradições da realidade (a realidade é processo), fundamentalmente tendencionadas pelas forças econômicas em conflito. (ALEXANDRE, 1999, p. 32).

<sup>11</sup> Para Bourdieu *habitus* são as disposições duráveis e transmissíveis em relação à posição do indivíduo no *campo* (local de atuação social do indivíduo dentro da sociedade).

que o capital, seja ele econômico, cultural ou social, por exemplo, se constitui como um marco diferencial de uma diferença já constituída e, desse modo, incorporada, objetivada e institucionalizada. Detêm-se, resumidamente, disposições que marcam a situação no *campo* e que geram, por sua vez, as diferenças entre o que se prega como sendo bom e mal, belo e feio ou certo e errado. Assim sendo, resumidamente, os ambientes que as pessoas frequentam e a maneira como são criadas e como são designadas pela sociedade, influenciam diretamente no que serão, de modo que não é possível compreender como natural, embora haja exceções, que uma criança filha de operários, sem acesso a uma rede de apoio de qualidade, cultura e lazer, educação e saúde, possa vir a constituir-se como um grande intelectual ou um empresário de sucesso.

Bourdieu (1982, 1998, 2002, 2004, 2007) oferece através de sua vasta produção um complexo sistema de conceitos (*habitus, campos, capital cultural, capital econômico, capital institucional, capital social, violência simbólica, illusio, ethos, héxis corporal, etc.*) que permite vislumbrar como funciona a sociedade e como as pessoas são determinadas à reprodução de um sistema arbitrário. Os indivíduos são educados pelas diversas instituições sociais de modo a não compreenderem como funciona a sociedade, bem como são motivados de diversas maneiras a perceber o jogo como interessante de ser jogado e, portanto, investir as suas forças e o seu capital para mantê-lo em funcionamento, pois assim se mantém a própria posição ou os privilégios. A luta que se estabelece eventualmente não é para mudar as estruturas, mas para mudar a ordem das posições, perpetuando o modelo e as arbitrariedades.

Essa relação de cooptação à ordem estabelecida é conhecida em Bourdieu como a *illusio* e se constitui como o conjunto das estratégias incorporadas no indivíduo que o fazem crer que o *jogo* é importante e que, portanto, precisa ser jogado. É aqui que a filosofia surge, segundo a proposta da pesquisa, como possibilidade de “libertação”, pois ela oferece instrumentos capazes de mobilizar instâncias de discussão coletiva (*real-política*), que podem dar força à razão, demolindo falsos problemas e produzindo problemas reais. Como pode se verificar:

É só uma reflexão coletiva, capaz de mobilizar todas as forças vivas da instituição (e em particular, os pesquisadores mais ativos e mais inspirados, sobretudo entre os mais jovens) e todos os recursos (que seria preciso censurar e

mobilizar e dar a conhecer a todos os membros da instituição), poderia conduzir a essa espécie de conversão coletiva que é a condição de uma verdadeira atualização (BOURDIEU, 2003, p. 64).

É claro que esse processo de autonomia entra em conflito com profundas crenças e opiniões geradas e consumadas nos indivíduos, que percebem a filosofia ou, mais especificamente, a ciência como fundamentalmente voltada à aplicação e à produção de recursos que venham a consolidar e a expandir as relações já constituídas. O *habitus* dirige também o criador a participar de sua coletividade e de sua época, orientando-o, sem que ele tenha consciência, em seus atos de criação (*intuição sintética*).

Não há, contudo, outra esperança de libertação que não a da desmistificação e da desnaturalização. O indivíduo precisa tomar consciência de seu estado e de suas correntes, reconhecendo seu estado, para então agir sobre a situação para sair da caverna a que se referia Platão. As estruturas sociais precisam ser expostas e as estratégias de reprodução precisam ser apresentadas. Desde a relação entre pai e filho, passando pela escola, a igreja, e as demais instituições, é preciso vislumbrar cada situação com um olhar crítico, pois é no cotidiano que se expressam as mais profundas e enraizadas estruturas que fazem com que a realidade permaneça tal qual ele foi constituída e que, inconscientemente, as pessoas assumam o papel determinado ou ditado pela sociedade.

Bourdieu (1982) desvela radicalmente a realidade, expondo as mazelas da reprodução e da dominação social, que antevêm uma sociedade arbitrária. Bourdieu, aliás, elabora um método comparativo (indivíduo/sociedade, micro/macro, estruturas estruturadas/estruturas estruturantes), baseado em relações variáveis, que oferece importantes elementos para a apreensão da realidade e para a ação sobre ela.

Sobre a realidade que se vive e sobre aquilo que parece natural, pode-se questionar; e esse questionamento seria um momento fundamental da *crise*, onde a mudança de atitude se apresenta como possível e a crença se torna contraditória ou problemática e, por isso mesmo, transforma-se em indagação. Essa mudança de atitude, para além de um mero inconveniente, indica o anseio por conhecer, o que, na origem, se constitui como a filosofia de que falava Platão em sua representação (amor à sabedoria).

O ato de pensar ou de fazer filosofia, portanto, surge quando se passa a exigir provas e justificações racionais<sup>12</sup> que validem ou invalidem as tradicionais crenças cotidianas. A busca do conhecimento inicia quando se nega as crenças e os preconceitos aprendidos ou herdados e se passa a avaliá-los, tal como mostrou Bourdieu, de forma racional e crítica, admitindo que não se sabe o que se supõe, ao sabor socrático, ou seja, que a base do conhecimento está justamente no ato de reconhecer a fragilidade do que se tem como certo e, desta forma, o conhecimento se dá na busca das certezas, na atitude crítica diante do natural. Como diz Bourdieu em uma de suas obras:

Contudo, a ruptura herética da ordem estabelecida (e também das disposições e representações por ela engendradas nos agentes moldados conforme suas estruturas) supõe a conjugação entre o discurso crítico e uma crise objetiva, capaz de romper a concordância imediata entre as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas de que as primeiras constituem o produto, bem como de instituir uma espécie de *epochè* prática, vale dizer, de suspensão da adesão originária à ordem estabelecida (BOURDIEU, 1998, p. 118).

É exatamente no momento da *crise*, quando as certezas cotidianas são abandonadas, quando o natural e a realidade histórico-social se tornam estranhos, quando a vida passa a constituir-se como incompreensível e espantosa, que a filosofia se oferece como uma valiosa possibilidade, afinal, é na atitude crítica que os indivíduos podem se indagar sobre o que os rodeiam, desconstruindo o natural através de um processo radical em que se passa a questionar as razões, o sentido e a finalidade das estruturas tanto sociais quanto simbólicas.

Esse conhecimento precisa seguir a regras rigorosas e, portanto, deve constituir-se como um pensamento sistemático, não realizado no acaso, mas numa organização intelectual em que o todo se liga às partes por relações de concordância/similaridade ou por princípios racionais de identidade e de não-contradição.

---

<sup>12</sup> Segundo Marilena Chauí (2004) *racional* é um saber argumentado e debatido, compreendido, que deixe ver suas condições e seus pressupostos, além de respeitar as regras de coerência do pensamento.



E é nesse momento que, com a certeza do poder da razão para a operacionalização da libertação, vislumbra-se o papel da filosofia e, portanto, também da educação na vida das pessoas, pois, apesar de ser a escola uma instituição de reprodução social e de dominação simbólica, como falava Bourdieu (1982, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007) em diversas de suas obras, é também ela, em sua contradição, que rege o estatuto da mudança, através da instrumentalização de uma nova consciência e de uma nova atitude crítico-filosófica diante da realidade.

A escola, enquanto lugar do exercício da filosofia, passa a ser convidada a desempenhar um papel fundamental no processo de racionalização da sociedade, oferecendo ela própria recursos para que os indivíduos possam agir em favor da mudança, embora suas funções atuais estejam ligadas fundamentalmente à inculcação, à conservação da cultura e à conservação da ordem social (Bourdieu, 1982). O ato educativo constitui-se, portanto, potencialmente, como um ato de libertação, de racionalização, para o qual poderiam contribuir as tecnologias.

De qualquer modo, diante de toda a evolução tecnológica apreciada ao longo da história da humanidade, principalmente a partir da revolução industrial, a aplicação da tecnologia à educação somente será assistida nos Estados Unidos, a partir da década de 1940, quando, durante a Segunda Guerra Mundial, os recursos audiovisuais são utilizados em cursos para a formação de especialistas militares, sem outras implicações.

As mudanças produzidas durante esses anos, sob a forma de novos paradigmas, terão grande influência sobre o desenvolvimento da tecnologia na educação, de forma que, com o progresso dos meios de comunicação de massas, durante a década de 1960, a “revolução eletrônica”, baseada inicialmente no rádio e na televisão, propiciará uma profunda revisão dos modelos de comunicação usados. A capacidade de influência destas tecnologias sobre milhões de pessoas irá gerar enormes mudanças nos costumes sociais, na forma com que se faz política, na economia, no marketing, na informação jornalística e, por extensão, também na educação. Estados Unidos e Canadá constituem-se como núcleo original desse fenômeno revolucionário. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, em sua primeira conferência sobre Informática, no fim da década de 1960, considerou as tecnologias da informação e da comunicação como vetores de desenvolvimento econômico e social (PROINFO, 2007).

Agora, é somente a partir dos anos 1970 que o desenvolvimento da informática consolidou a utilização dos computadores com

finalidades educacionais, especificamente em aplicações como o ensino assistido por computador (EAC), alternativa generalizada pelo aparecimento dos computadores pessoais. Nesta época, apesar de projetos de programas baseados em concepções formativas, defronta-se com uma “primeira geração” de programas com enfoque de apoio lógico-educativo, baseado no modelo associacionista que recupera os conceitos do ensino programado e das máquinas de ensinar (PROINFO, 2007).

Novas concepções, apoiadas no desenvolvimento de máquinas e dispositivos flexíveis de armazenamento, processamento e transmissão de grandes quantidades de informação, serão vistas com a chegada dos anos 1980, sob a denominação de “novas tecnologias da informação e da comunicação”. A novidade das tecnologias da informação reside, algumas vezes, na natureza dos apoios, e outras, como no caso dos meios convencionais, no uso, na interação dos mesmos com outros meios. Países como o Brasil, por exemplo, conceberam planos nacionais de capacitação tecnológica e de produção doméstica de bens e serviços em informática, como potenciais atalhos para o desenvolvimento.

É importante ressaltar, no entanto, que o simples fomento à criação de materiais e infraestrutura para seu uso não são suficientes. Segundo Travers e Mac Donalds (2008), existem duas formas de se fazer com que o conhecimento científico alcance o âmbito concreto: a primeira seria o emprego de tecnologias provenientes de outros campos; a segunda, o desenvolvimento de aplicações específicas próprias. Na educação, o ensino assistido por computador (EAC) seria um claro exemplo de uma tecnologia externa que foi tomada com finalidades formativas. Esta opção gera uma transferência e adaptação de tecnologias desenvolvidas em outros campos, que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Travers e MacDonalds (2008) argumentam, no entanto, que esse tipo de abordagem dificilmente poderia levar a uma inovação real na educação. A segunda perspectiva, ou seja, o desenvolvimento de uma educação baseada em uma tecnologia especialmente pensada para esse fim, precisa se apoiar numa ciência da aprendizagem, o que daria sentido à concepção de uma teoria da aprendizagem aplicada. Quando se pensa nesta perspectiva, acaba-se por ter que considerar que, na ciência, a tecnologia conduz a soluções as mais próximas do ideal a que se pretende, segundo a mesma perspectiva positivista já mencionada.

Raras vezes as descobertas são definitivas; ao contrário, elas originam conhecimentos que deverão ser melhorados e repensados em busca de melhores soluções, gradativamente. No âmbito social, a busca

de soluções se torna mais complexa, afinal, a educação trabalha com o universo da diversidade, da subjetividade, das individualidades e da socialização. Pessoas não se produzem como uma máquina ou um mobiliário.

Segundo diversas opiniões, a educação escolar precisaria de uma forte sacudida, pois não seria mais suficiente continuar promovendo remendos com as atuais tecnologias. Seria preciso, ao contrário, fazer muitas coisas diferentemente, incentivando e promovendo novas formas de organizar os processos de aprendizagem que pudessem valorizar a racionalidade e o pensar. Como diz Moran (2008): “educar é colaborar para que os professores e os alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem”. Educar é ajudar os alunos na construção do seu caminho, do seu projeto de vida, no desenvolvimento de suas habilidades, a fim de se tornarem cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2008).

Acredita-se que a educação poderia, portanto, permitir a conscientização dos sujeitos e sua autonomia diante da sociedade, de modo que Dominique Wolton (2007) afirma que a única maneira de alcançar essa verdadeira democracia e, portanto, escapar da reprodução e da dominação de que se falava, seria fomentar a participação dos indivíduos nos processos sociais dos quais fazem parte e dos quais muitas vezes foram deixados de lado por suas deficiências e limitações. Segundo o autor, essa identidade autônoma só seria possível nos tempos modernos através do tripé da comunicação, da tecnologia e da informação. O estatuto da informação passa a constituir-se para muitos como um elemento norteador de uma sociedade democrática, o que exige da escola a construção de sujeitos com habilidades para lidar com esse novo cenário. É preciso, nesse sentido, entender com urgência o estatuto social das novas tecnologias da comunicação e da informação para construir um modelo de desenvolvimento democrático, que valorize o conhecimento e que, por extensão, liberte os indivíduos de suas cavernas, proporcionando-lhes ferramentas para que possam eles próprios trilhar seus caminhos.

Utilizar os recursos para promover uma “inovação conservadora” (CYSNEIROS, 1999) é ater-se à função tradicional da escola de inculcar e conservar a cultura e a ordem social estabelecida, sem promover mudanças efetivas, camuflando, portanto, as estruturas vigentes através de novos mecanismos.

O uso das tecnologias da comunicação e da informação na educação pode proporcionar novos conhecimentos do objeto, transformando, pela mediação, a experiência intelectual e afetiva do ser

humano, individualmente ou em coletividade. As tecnologias possibilitam ao indivíduo interferir, manipular, agir mental ou fisicamente, sob novas formas, pelo acesso a aspectos até então desconhecidos, no objeto de seu conhecimento. Essas tecnologias são consideradas atualmente como uma das promessas para a melhoria da prática pedagógica, pois facilitariam o desenvolvimento de férteis ambientes de aprendizagem, onde se promovesse a racionalidade através da construção de atitudes críticas de contestação da realidade naturalizada, que poderia resultar na saída da caverna que aprisiona os homens desde há muito, possibilitando a contemplação da verdade – emancipação.

As tecnologias até o momento foram quase sempre reduzidas a simples ferramentas, mas, na pós-modernidade, de certa maneira essa lógica passa a ser superada diante do caráter que elas adquirem ou imprimem na vida das pessoas, na maneira de ser do mundo e das coisas. Henry Jenkins (2008), por exemplo, fala de uma cultura da convergência, onde as mídias tradicionais, passivas, encontram-se com as novas mídias, mais participativas e interativas, num espaço que ele considera revolucionário por promover uma nova perspectiva diante das tecnologias, ultrapassando o modelo das teorias críticas.

Jenkins (2008) elabora uma teoria da comunicação que considera o sujeito para além da recepção, criando uma proposta que, a partir da integração das mídias, possibilitasse a construção de uma cultura participativa onde fosse possível o estabelecimento da inteligência coletiva, ou seja, um ambiente de aprendizagem colaborativo. Na internet, por exemplo, as pessoas subordinam sua *expertise* individual a objetivos e fins comuns. Ninguém sabe tudo. Todo o conhecimento reside na humanidade. O que antes não era possível saber ou fazer individualmente, agora já se pode coletivamente. A organização dos espectadores em comunidades de conhecimento permitiria, segundo Lévy (1999), exercer maior poder agregado.

O interessante é que essa proposta de construção coletiva do conhecimento traz consigo, de certa maneira, a possibilidade de sobrevivência epistemológica<sup>13</sup> da humanidade diante de um período em que o conhecimento atingiu um ponto em que não mais pode ser alcançado por indivíduos isolados. O conhecimento, que, no mundo ocidental, caracterizou-se em seu princípio pelo humanismo e, portanto,

---

<sup>13</sup> Essa perspectiva entende que o conhecimento na sociedade contemporânea se diluiu nos sujeitos e mecanismos, sendo cada um considerado parte do todo – especialização do saber.

por uma tendência de consideração do subjetivismo como expressão de uma epistemologia que transparecia perspectivas possíveis sobre um mesmo objeto de conhecimento, ora vislumbrado por um sujeito que pode conhecer, fora suplantado na modernidade por uma concepção positivista/especialista, como já se comentou outrora, que passou a considerar o objeto do conhecimento como algo observável e livre dos impositivos teológico, metafísico, filosófico.

Hoje, no entanto, a pós-modernidade<sup>14</sup> parece novamente colocar a filosofia, bem como as ciências humanas, diante dos holofotes, haja vista que o relativismo trouxe a tona uma nova maneira de perceber o conhecimento como resultado de um processo em que incidem inúmeros fatores, de modo que a razão instrumental passa a ser questionada em seus interesses e tem-se a possibilidade, diante da informação que chega através das tecnologias, de tomar atitudes e reivindicar que a democracia de informação se torne também uma democracia política, cultural e social.

Com a convergência das tecnologias há de certo modo um renascimento do perspectivismo<sup>15</sup>, onde as pessoas podem participar da coletividade através do acesso à informação e também da produção do conhecimento. Nesse sentido, cada vez mais a exclusão digital está causando preocupação a respeito da lacuna participativa, afinal, todos podem ter acesso à informação, na concretização do sonho *gutembergiano*, mas se torna necessária uma educação que possibilite também o manejo com tais elementos tecnológicos, sem o qual não há resultados efetivos na solidificação de uma sociedade que gire em torno do conhecimento e que valorize a participação de cada indivíduo e, portanto, de suas perspectivas, na construção do saber.

Durante os anos 1990 a questão principal era o acesso, hoje, no entanto, a maioria<sup>16</sup> das pessoas já tem algum tipo de acesso às

---

<sup>14</sup> Segundo Walter Benjamin (2000) a pós-modernidade seria a extensão da modernidade, englobando-a para cobrir o desenvolvimento no mundo, onde houve a perda da aura do objeto artístico pela sua reprodução em múltiplas formas: fotografias, vídeos, etc.

<sup>15</sup> Tendência que entende que por muito tempo o conhecimento foi organizado e gerido por forças sócio-econômicas, mas que no período atual renasce através da especialização do conhecimento, onde cada um detém parte do saber, possibilitando o surgimento e a manutenção de diversas perspectivas distintas sobre o mesmo objeto de conhecimento.

<sup>16</sup> Segundo o *Ibope NetRatings* o Brasil contou com 83,4 milhões de internautas em setembro de 2012. Esse dado projeta o Brasil como o 5º país mais conectado do mundo. De acordo com a Fecomércio-RJ/Ipsos, o percentual de brasileiros

tecnologias, mas o problema principal passa a estar localizado na familiaridade com os novos tipos de interação social e no domínio mais pleno das habilidades conceituais elaboradas em resposta à convergência das mídias. Mais que acesso, é preciso preocupar-se hoje com a participação e, para tanto, a escola provavelmente poderia ocupar um lugar privilegiado na organização dessa nova tessitura. Como afirma Jenkins:

Se as crianças devem aprender habilidades necessárias à plena participação em sua cultura, podem muito bem aprendê-las envolvendo-se em atividades como a edição de um jornal numa escola imaginária, ou ensinando umas às outras as habilidades necessárias para se sair bem em jogos para múltiplos jogadores, ou quaisquer coisas que pais e professores atualmente consideram ocupações sem importância (JENKINS, 2008, p. 236).

*A noção de andaime*<sup>17</sup> que sempre dominou o universo escolar agora assume uma nova dimensão, pois:

Os espaços de afinidades oferecem poderosas oportunidades para o aprendizado porque são sustentados por empreendimentos comuns, criando pontes que unem as diferenças de idade, classe, raça, sexo e nível educacional; porque as pessoas podem participar de diversas formas, de acordo com suas habilidades e interesses; porque dependem da instrução de seus pares, de igual para igual, com cada participante constantemente motivado a adquirir novos conhecimentos ou refinar suas habilidades existentes; porque, enfim, esses espaços de afinidades permitem a cada participante sentir-se um expert, ao mesmo tempo em que recorrem à expertise de outros (JENKINS, 2008, p. 237).

---

conectados à internet aumentou de 27% para 48% entre 2007 e 2011. O principal local de acesso é a lan house (31%), seguido da própria casa (27%) e da casa de parente de amigos, com 25% (abril/2010). Para saber mais acesse: [http://tobeguarany.com/internet\\_no\\_brasil.php](http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php).

<sup>17</sup> Concepção apresentada por Henry Jenkins (2008) segundo a qual o conhecimento é construído por etapas, umas sobre as outras.

A humanidade agora tende a se organizar através dos pontos de vista fundamentalmente diferentes. A cultura do conhecimento, portanto, depende cada vez mais da qualidade e da diversidade das informações que podem ser acessadas. A capacidade de aprender por compartilhamento de ideias e comparação de observações com outras pessoas é reduzida quando todo mundo já compartilha as mesmas convicções e o mesmo conhecimento.

A convergência representa, deste modo, uma mudança de paradigma – um deslocamento de conteúdo midiático específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, rumo a múltiplos modos de acesso a conteúdos midiáticos e em direção a relações cada vez mais complexas.

O desenvolvimento da tecnologia, que aqui se apresenta através das mídias, no entanto, não provoca apenas processos de emancipação, mas, segundo Morin (1998), também provoca novos processos de manipulação do homem pelo homem ou dos indivíduos humanos pelas entidades sociais. Com a tecnologia inventam-se novos modos de manipulação muito sutis<sup>18</sup>, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. É preciso evidenciar a dominação velada que ora se pratica e buscar a inclusão dos indivíduos no universo digital, emancipando-os. Para tal, certamente o ensino da filosofia poderia ser de grande valia, entendendo que a disciplina pode oferecer aos estudantes uma visão mais global dos processos sociais, permitindo que cada indivíduo reconheça os elementos norteadores das práticas modernas, com a possibilidade de encontrar novos caminhos possíveis, que ele próprio poderia traçar, consciente de suas escolhas e, certamente, também de seus desígnios.

De outro modo, também é possível vislumbrar uma visão de risco sobre a tecnologia que pode ser conhecida através do pensamento de Paul Virilio (1999), como representante das concepções de risco<sup>19</sup>, que acredita que todo esse processo de “modernização” da humanidade tenha levado ao empobrecimento da linguagem e da comunicação, de modo que Gutenberg (1398-1468), embora tivesse a pretensão de

---

<sup>18</sup> Para Sousa (1995, p. 17), o controle social sobre a massa é conseguido porque não se trabalha diretamente com a massa, mas com os indivíduos, indagando sobre suas carências, desejos e necessidades. Esse uso instrumental do indivíduo e dos grupos sociais garantiria o uso também instrumental dos meios de comunicação.

<sup>19</sup> Antony Giddens e Ulrich Beck são outros representantes conhecidos da concepção de risco.

colocar a leitura ao alcance de todos, acabou na verdade fabricando uma legião de surdos-mudos, que passam a vida a correr, apressando-se, sem fazer nada mais do que marcar passo e cair no vazio (KAFKA apud VIRILIO, 1999).

Para Virilio (1999, p. 43): “os jovens, colocados à tela desde o maternal, contraíram perturbações hipercinéticas devidas a uma disfunção do cérebro, que gera atividade desconexa, problemas de atenção, bruscas descargas motoras incontrolláveis” e mais, “as infovias [criaram] leitores silenciosos que sofrem de problemas de comunicação, trancados em seus quartos, sós” e que, sem outros pontos de referência na vida, projetam-se para uma existência vazia e sem sentido.

Virilio (1999) entende, então, que a revolução técnica é uma tragédia do conhecimento, uma confusão babeliana dos saberes, que gerará inevitavelmente acidentes contínuos a caminho do possível Acidente Global, pois, para ele, toda tecnologia traz consigo seu acidente, como no caso do trem que traz o descarrilamento e do computador que traz consigo o vírus, por exemplo.

Essa visão fatídica da tecnologia, embora possível, elimina qualquer projeção de futuro, inibindo ações que visem a transformação da sociedade. Neste sentido, com a esperança de que a tragédia de que falava Virilio (1999) não está definitivamente escrita na história da humanidade, projeta-se à escola a tarefa de ressignificar o mundo pós-moderno e as tecnologias.

Concebe-se que cabe à escola, hoje, a formação de leitores sujeitos ou leitores autores, conforme a perspectiva de Luckesi (1987), que entende que embora a escola tenha privilegiado em sua história a leitura da palavra escrita em seus processos pedagógicos, faz-se necessário atualmente, diante das novas tecnologias, aprender a ler todas as possibilidades performáticas de linguagem (oral, escrita, sonora e imagética), afinal, os novos processos de comunicação exigem cada vez mais um sujeito crítico e ágil em seu raciocínio, com posturas claras, capaz de fazer escolhas e proposições.

A capacidade de leitura de que falava Luckesi (1987), contudo, não é simplesmente identificar signos, mas é também a compreensão e a apropriação do significado da mensagem, que implica, por sua vez, num emaranhado de operações cognitivas que possibilitam ao sujeito selecionar, organizar, interpretar e reelaborar as mensagens que recebe sob diversos tipos de linguagem. Assim, para Luckesi, ler na atualidade é compreender o mundo e compreender-se no mundo.



A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1988, p. 10-12).

Esse panorama que se instaura possibilita, além do mais, pensar sobre a importância do complexo na epistemologia e, principalmente, sobre o reconhecimento da humanidade que ainda corre nas veias racionalizadas de cada indivíduo. A modernidade dissecou o objeto do conhecimento em partes incomunicáveis que passam a ser de responsabilidade de especialistas, cada vez mais inconscientes do todo de seu objeto, de modo que a complexidade passa a constituir-se como um elemento a ser reconsiderado em sua extensão. Os sujeitos, sob esta perspectiva, não são partes, mas um todo de um complexo comunicável, onde cada elemento contribui para uma organicidade vital da estrutura como um todo. A conjuntura atual constitui-se certamente como um alerta fremente para a reforma do pensamento, como pensava Paul Virilio (1999).

É preciso recuperar a razão e lutar contra a racionalização<sup>20</sup>, sem, contudo, negar a necessidade da técnica para a humanidade, bem como sem esquecer que a evolução se dá por revoluções e que, deste modo, a mudança de atitude não pode ocorrer de maneira volátil, mas sob o impulso de uma tensão entre a ordem e a desordem, ou seja, é justo imaginar que a mudança de atitude com relação à racionalização e à tecnologia do conhecimento só vai acontecer na iminência do caos e da desordem. A grande problemática, neste sentido, é a gerência do quão suportável é para a natureza e para a humanidade a desordem provocada pelo indivíduo e pela sociedade em seu meio.

De qualquer maneira, a possibilidade de uma mudança de paradigma passa também pela educação e pela promoção de novos valores, resultando na necessidade de se avaliar e rever as práticas

---

<sup>20</sup> A *razão* pode ser definida como sendo a relação entre as exigências lógicas humanas e os dados provenientes do mundo dos fenômenos e da existência, conforme percebidos pelo homem. Essa relação acaba produzindo sistemas coerentes de ideias, chamadas teorias. O *racionalismo* surge quando um sistema de ideias (teoria) é considerado provado para sempre. A partir deste ponto a razão humana divorcia-se da realidade e da experiência humana.

pedagógicas tradicionais para que gerem um novo modelo de educação e, por consequência, também de sociedade e de indivíduo. Deste modo é que a filosofia poderia possibilitar aos indivíduos, como parte de um processo pedagógico maior, um caráter crítico diante do cotidiano, para que se possa relativizar o conhecimento científico, identificando as ideologias aí constantes, numa análise da razão instrumental e das possibilidades advindas desse processo emancipatório à construção do saber e, destarte, do próprio ser.

De outro modo, as considerações levantadas até o presente momento permitem aproximar o debate da figura do professor, a quem caberia parcela significativa nesse processo de atualização da educação. Do ponto de vista metodológico, torna-se importante que o professor possa saber equilibrar processos de “organização” e de “provocação” na sala de aula, visando promover uma lógica dentro do caos de informações que as tecnologias proporcionam aos indivíduos. É preciso fornecer aos alunos formas para que possam reagir a seu meio e construir as noções próprias e autônomas para seu desenvolvimento cognitivo. O ensinar passa a ter maior sentido quando, mais do que palavras, tanto professor quanto aluno comunguem das mesmas vivências, numa relação dinâmica e afetiva onde se promove um companheirismo pedagógico intermitente (MARTON, 2009).

Em todo o caso, o mundo vive uma época em que a gestão do conhecimento e a sua produção se promove, em parte, através das tecnologias, portanto, é preciso fazer uso destas ferramentas para a formação do professor, como também para a formação das novas gerações. É importante conscientizar os professores através de uma formação de qualidade sobre a importância da educação para o mundo moderno e de como ele precisa verificar em sua prática docente as tendências contemporâneas e as possibilidades efetivas que as tecnologias podem fornecer para a formação das novas gerações.

Compreende-se que o professor não pode negligenciar propostas metodológicas sem que tenha feito antes a sua experimentação, de modo que ele precisa ser convidado, seja através da sua formação inicial, seja através da formação continuada, a buscar alternativas pedagógicas para um ensino com melhores resultados. Não se pode, a priori, afirmar que esta ou aquela tecnologia poderia ser aplicada neste ou naquele contexto, pois essa relação dependerá de inúmeros fatores, os quais somente o professor, através de um potencial que dele se espera enquanto profissional vocacionado e qualificado, poderá identificar como sendo um instrumento de avaliação das formas de ensinar mais aplicáveis/eficazes a cada contexto. Somente desta forma a educação

poderia exercer com êxito a sua função libertadora, transformando a sociedade em um universo de múltiplas oportunidades, diminuindo gradativamente a segregação social, bem como a dominação e a reprodução das estruturas vigentes.

## 2.1 Des/construindo a realidade

Como viés de uma proposta pedagógica de emancipação humana, o paradigma crítico acaba aderindo à proposição de que a ciência, como resultado do desenvolvimento do próprio capitalismo industrial, promove uma *kulturindustrie*, ou seja, uma indústria da cultura, que estabelece uma “índole nacional” expressa substancialmente numa “civilização” que leva em conta apenas o progresso material e que gera, como consequência, uma barbárie moderna (VIRILIO, 1999). Assim sendo, esse novo paradigma conceitual busca reconciliar a ciência com a reflexão filosófica e sociológica, opondo-se radicalmente às certezas do funcionalismo positivista da ciência moderna. Destarte, essa teoria busca demonstrar que a ciência não pode confinar-se à simples coleta de dados, ignorando as mediações sociais e suas implicações na vida das pessoas. Como instrumento moderno de dominação, a ciência também se constitui como ideologia a serviço da dominação do homem sobre o homem:

A ciência, em virtude do seu próprio método e dos seus conceitos, projetou e fomentou um universo no qual a dominação da natureza se vinculou com a dominação dos homens – vínculo que tende a afetar fatalmente este universo enquanto todo. A natureza, compreendida e dominada pela ciência, surge de novo no aparelho de produção e destruição, que mantém e melhora a vida dos indivíduos e, ao mesmo tempo, os submete aos senhores do aparelho (HABERMAS, 1987).

A *kulturindustrie*, expressa principalmente pelos *mass media* (meios de comunicação), desencoraja o exercício do espírito crítico desenvolvido no *iluminismo*, bem como promove a massificação da humanidade sobre a liberdade individual, serializando e padronizando a cultura como um todo, em vistas da “alienação”, do “conformismo político” e da “passividade mental” (POLISTCHUCK, 2003, p.113). A

sociedade capitalista passa a perder seu caráter evidente de opressão e exploração tornando-se racional, sem que com isso deixe de exercer a dominação. A dominação se mantém com o interesse na manutenção do aparelho no seu conjunto, bem como com a sua ampliação. Conforme vemos em Habermas (1987, p. 49):

O método científico, que levava sempre a uma dominação cada vez mais eficaz da natureza, proporcionou depois também os conceitos puros e os instrumentos para uma dominação cada vez mais eficiente do homem sobre os homens, através da dominação da natureza... Hoje a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e esta proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em si todas as esferas da cultura. Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida. Com efeito, esta falta de liberdade não surge nem irracional nem como política, mas antes como sujeição ao aparelho técnico que amplia a comodidade da vida e intensifica a produtividade do trabalho.

De qualquer modo, o paradigma crítico, enquanto um modelo epistemológico que questiona as implicações da razão instrumental, na medida em que ela deixa de lado o conhecimento para se tornar uma forma de dominação, poder e exploração da natureza e até mesmo do próprio homem, sendo fomentada por uma mitologia cientificista promovida e mantida pelos meios de comunicação de massa (CHAUÍ, 2004, p. 237), não encaminha ações políticas práticas e, por isso, de certa forma, vislumbra-se a promoção do modelo teórico do *agir comunicacional* de Jürgen Habermas (1987).

O modelo do agir comunicacional espera resgatar o indivíduo da reificação impingida pelo sistema, conscientizando-o do processo de dominação através da denúncia, resistência e ação concreta, com o objetivo de mudar esse quadro.

Nesse sentido, Habermas (1987) acredita que se deveria buscar outra forma de uso da razão, onde o homem ocupe um lugar privilegiado pela comunicação, que, para ele, teria a capacidade de

corrigir as distorções de uma consciência tecnocrática, sempre suficiente em si mesma, fazendo com que se estabeleça um diálogo sobre a racionalização e, portanto, sobre a própria identidade do sujeito na época da telepresença (POLISTCHUCK, 2003, p. 118).

Habermas (1987), então, buscou analisar em sua pesquisa a relação existente entre o saber especializado e o uso político que dele se faz quanto à sua qualidade ideológica, estabelecendo uma crítica ao empirismo que busca reduzir o real, enquanto concepção epistemológica que nega a possibilidade de a razão, independente da experiência, conduzir o homem ao conhecimento da verdade. Sobre esse reducionismo, Habermas acredita que a ideologia assim constituída na sociedade moderna produziu uma ciência prática que desconsidera os interesses dos saberes, quais sejam: *técnico* – que busca controlar a natureza através dos conhecimentos instrumentais; *de ordem prática* – ou seja, que tenciona interesses subjetivos; ou de *emancipação*, que se ligam a ação intelectual com vistas a uma comunicação e a uma ação social (POLISTCHUCK, 2003, p. 115-116).

A partir de tais considerações, Habermas criou o conceito de “*agir comunicacional*”, objetivando uma funcionalidade social à comunicação ou à *kulturindustrie* dos frankfurtianos. Esse conceito coloca como ponto central da teoria habermasiana a *ética*, enquanto bússola para que o sujeito proceda às suas escolhas práticas, enquanto instrumento de poder diante da sociedade. De outro modo, o que se coloca em jogo nessa teoria é uma ética que oriente as escolhas práticas dos indivíduos dentro de uma esfera pública onde os interesses estatais e das economias capitalistas se faziam “onipotentes” através dos meios de comunicação, que eram “vistos como agentes desse processo não só pelo capital que os criava e mantinha, ou pela tecnologia de que se serviam, ou mesmo pelos produtos que veiculavam, mas pela lógica de concepção de vida que alimentava e pelo lugar que passavam a ocupar na vida cotidiana das pessoas” (SOUSA, 1995, p. 19).

Essa *ética discursiva*, de maneira geral, institui uma razão baseada na relação entre os sujeitos, enquanto seres capazes de se posicionar criticamente diante das normas, ora entendidas como resultado prático do consenso intersubjetivo e não como uma razão abstrata e universal, independente dos indivíduos, como criticava Kant. De outro modo, esse consenso não pode se dar com a pressão que tipicamente o sistema econômico e político exerce sobre as pessoas, de modo que a ação comunicativa pressupõe o entendimento entre os indivíduos através do uso de argumentos racionais, onde se institui, como resultado, uma sociedade de cooperação.

Habermas (1987) propunha, a partir desta perspectiva, que a racionalidade comunicacional fosse eleita como a forma privilegiada de oportunizar a liberdade e a igualdade entre os indivíduos, substituindo o monólogo pelo diálogo. Este agir comunicacional significa, no entanto, corrigir as distorções da consciência tecnocrática e da razão instrumental, fazendo levantar o questionamento sobre a perda de identidade do sujeito moderno e como seria possível, nesse contexto, a sua emancipação, de tal modo que se pode supor que “no [estágio] presente, o homem é talvez mais impotente do que nunca perante o seu próprio aparelho” (p.54).

Sobre essa perspectiva pode-se então verificar uma visão de mundo nascente que passa a considerar a pós-modernidade, em suas especificidades e contradições, como um tempo em que as circunstâncias ocasionaram um estado de fusão tal na sociedade humana que, de acordo com o sociólogo Zygmunt Bauman (2004), houve uma transformação radical do estado sólido para o líquido, numa paráfrase ao célebre conceito marxista de que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”.

A revolução tecnológica acabou entrando no cotidiano das pessoas por tantos lados, que elas nem sequer se deram conta da enormidade das mudanças. Hoje há uma obsolescência muito rápida, não só dos aparatos, como também dos conhecimentos, das habilidades, das destrezas (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.46). Gradativamente a agilidade passa a consistir na palavra de ordem. Os rápidos ganham. Pessoas e empresas lentas ficam para trás. Nada mais dura para sempre. Nessa sociedade, o homem acaba sendo esmagado pelo mercado, de maneira que tudo que ele faz necessita de produtos pré-fabricados. Intensifica-se a substituição dos contatos físicos e tudo acontece somente àqueles que estão conectados permanentemente (BAUMAN, 2004).

Somente a partir do momento em que as pessoas estiverem conscientes da situação em que se encontram é que se dará o primeiro passo rumo à socialização humana, sobre a qual a indústria de comunicação de massa se torna essencial. Se nada acontecer, entretanto, a sociedade permanecerá correndo sempre atrás do seu próprio prejuízo, de acidentes em acidentes, a caminho do possível *acidente global* de que falava Paul Virilio (1999).

De alguma forma, José Manuel Moran (2000) responde à liquidez do mundo afirmando que a educação deveria colaborar para que os professores e os alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem, na constituição de um caráter dinâmico

em relação à informação que cada vez mais se torna pública. A educação pode ajudar os alunos na construção de seu próprio projeto de vida, no desenvolvimento de suas habilidades, a fim de se tornarem cidadãos realizados, autônomos e criativos, capazes de questionar as implicações da sociedade, através de um agir comunicacional construído em torno da escola ou das comunidades de aprendizagem, que são centros de conhecimento instituídos em torno de motivações comuns e fundamentados na concepção do diálogo entre os participantes (argumentação racional = convencimento).

Constituem-se como objetivos fundamentais da educação, portanto, a transmissão da cultura, a adaptação dos indivíduos à sociedade, o desenvolvimento de suas potencialidades e, como consequência, também o desenvolvimento da própria sociedade. No entanto, com o objetivo específico de a escola transmitir determinados legados culturais (conhecimentos, técnicas ou modos de vida), como fundamentos para se cumprir com as exigências de uma educação emancipatória, o ensino da filosofia, se torna cada vez mais necessário, pois é através do perspectivismo gerado pelo pensamento crítico que as pessoas podem se constituir como sujeitos dentro dessa “realidade pós-moderna”. À escola cabe transmitir um legado cultural, desenvolvendo habilidades que a sociedade exige em determinado momento, como norte do próprio desenvolvimento social, mas não se pode negar que à escola cabe também a formação crítica das pessoas, para que elas possam entender os meandros das políticas econômicas, sociais e educacionais, habilitando-as a determinar seu caminho, com a consciência de suas amarras. É importante que a escola contribua para que as pessoas aprendam a utilizar de sua racionalidade para construir uma sociedade democrática, consensual.

A história das inovações que foram sendo realizadas a partir da década de 1940, com os avanços da tecnologia e sua consequente aplicação à educação deixou claro que as tecnologias, como resultado direto de uma política capitalista, não são indiferentes a respeito das posições político-filosóficas sobre a sociedade ou o contexto de sua aplicação. Dewey (1859-1952) já dissera que os meios são parcelas dos fins, não podendo ser considerados neutros e indiferentes. Na indústria, por exemplo, a adoção de uma determinada máquina pode significar o desemprego em massa. Com o trem vem o descarrilamento e com o computador, o vírus (VIRILIO, 1999), de modo que essa cegueira tecnológica causa uma perspectiva tendenciosa de que o crescimento e o desenvolvimento ilimitados e a qualquer preço, pareçam determinados e fatais, restando apenas aceitar e adaptar. Até parece, muitas vezes, que

as tecnologias substituíram as ideias, constituindo-se a razão de ser da vida, o que antes era função das religiões e das grandes filosofias. É importante entender, contudo, que, na essência, não são as tecnologias que mudam a sociedade, mas a sua utilização dentro do modo de produção capitalista (VIRILIO, 1999).

As tecnologias, por longo tempo, para a educação ou qualquer outro setor da sociedade, pareceram apenas uma ideologia, um sonho. Hoje, no entanto, essas tecnologias estão se difundindo na sociedade e também na escola de maneira tão rápida, que nem se consegue acompanhar. O professor se torna um dos mais atingidos por esse processo, afinal, ele é diretamente desafiado a acompanhar as evoluções tecnológicas, para, como e com seus alunos, dominar o conhecimento das novas tecnologias. Por não ser sempre uma tarefa fácil, existe muita resistência à utilização das tecnologias em sala de aula, o que se tentará pensar de uma maneira mais detalhada no decorrer desta pesquisa, pois se compreende que existem desde fatores de ordem técnica e administrativa à aplicação das tecnologias no ensino da filosofia até fatores de ordem mais subjetiva, a serem considerados futuramente.

O fato de colocar novos equipamentos nas escolas e capacitar professores, não significa, de modo algum, que as novas tecnologias serão utilizadas para melhoria do ensino e para a formação do pensar. Poder-se-ia até observar que, em muitos casos, há uma *inovação conservadora*, do tipo *tapa-buracos*, *instrumental*, pois os novos recursos acabam sendo utilizados apenas para substituir os antigos recursos, como os livros, o quadro, o papel e a caneta, por exemplo (CYSNEIROS, 1999). Não há mudanças, nem a rotina da escola, do professor, do aluno ou da família é alterada; apenas camuflam-se as velhas metodologias de ensino com as tecnologias (projetores multimídia, computadores, vídeos, quadros digitais, etc), que acabam sendo muito mais valorizadas por seu potencial sedutor do que pelo próprio poder de mediação que oferecem.

A mera presença das tecnologias na escola não evita, portanto, o fracasso escolar e nem estimula, por si só, os professores a repensarem seus métodos e os alunos a adotarem novos modos de aprender. Professores e alunos precisam saber tirar vantagens destes novos artefatos. É muito importante colocar essas novas máquinas nas mãos dos professores, jovens e adolescentes, sem, contudo, esquecer-se do ato supremo de educar para o pensar. Embora se deva perseguir o ideal de uma aprendizagem estimulante e motivadora, sabe-se que além do prazer da descoberta e da criação, é necessário disciplina, persistência, tolerância à frustração, que são certamente aspectos amplos do cotidiano



do aprender e do educar, que devem ser levados em consideração nas propostas de inclusão das tecnologias à sala de aula.

O uso das mídias proporciona novos conhecimentos do objeto, transformando, pela mediação, a experiência intelectual e afetiva do ser humano, individualmente ou em coletividade; possibilitando interferir, manipular, agir mental ou fisicamente, sob novas formas, pelo acesso a aspectos até então desconhecidos do objeto. Essas novas formas de ensinar e aprender exigem do professor uma atitude permanente de tolerância à frustração e de pesquisa não formal, de busca, de descoberta e criação, no sentido de adaptação, de extensão, de invenção. Em ambos os casos, fracassos serão inevitáveis e eles precisam ser entendidos como parte de um processo maior em vista da melhoria da educação e da aprendizagem.

Deste modo, apesar de todos os avanços tecnológicos que acabam invadindo a escola, é evidente que nenhum deles sobreviveria por muito tempo como uma efetiva ferramenta de ensino e aprendizagem sem a figura de um professor mediador, afinal, apesar do discurso de que os professores são pessoas extremamente sobrecarregadas de tarefas, isoladas e fragmentadas em suas disciplinas, que estão sempre exaustos e sem esperança, pressionados e sem oportunidade de reflexão, supõe-se que eles sejam ainda personagens insubstituíveis no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias, de modo que poderiam ser formados e capacitados continuamente para que aprendam a trabalhar em condições de incerteza, além de ter confiança nas pessoas e nos processos. Os professores devem constituir-se na certeza da incerteza, aprendendo a lidar cada vez mais com o inesperado, pois esse parece ser o resultado da fluidez do mundo pós-moderno na vida das pessoas.

O método e as técnicas de ensino podem até ser mudados por outros mais modernos, sem que com isso se melhore a educação, porque não é o método que faz um bom professor, mas é o professor que faz o método tornar-se efetivo e funcional (CYSNEIROS, 1999). Desta maneira, é importante que os professores tenham condições efetivas e afetivas para escutar e expressar sua vocação profissional, realizando uma reflexão na, sobre e para a ação, e que também desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos, de forma que fica implícita a necessidade de uma ação em grupo como complementação de um trabalho individual. É importante criar espaços para a promoção de possibilidades do pensar e do fazer reflexivos, onde as inovações tenham a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar a realidade, os indivíduos e a sociedade.

## 2.2 O caos como caminho para a filosofia na era das tecnologias

Atualmente as tecnologias difundiram-se profundamente na vida das pessoas, trazendo consigo posturas cada vez mais revolucionárias, de tal modo que, frequentemente, o modelo de sociedade construído com base nessas tecnologias menospreza o passado e toda a conjuntura histórico-social que as constituiu. Assim, Martín-Barbero (1995), em resposta a um público jovem que o criticava em relação à obrigação de escrever trabalhos manuscritos em uma época em que a imagem é substancialmente colocada em primeiro plano, declara que:

Se vocês prescindem da escritura, prescindem ao menos de uma parte importantíssima da história do planeta. Eu não posso ver como vocês poderão construir o futuro sem tomar conhecimento da enorme memória deste planeta, registrada nos livros. Mas tenho que reconhecer que, na relação educativa, nós adultos usamos a cultura letrada, desde o primário, muitas vezes em um sentido de ajuste de contas, chantagista, e o máximo é quando nos damos conta de que os alunos, por muitas razões, e não só por culpa da televisão, lêem cada vez menos (1995, p.51).

Sob este ponto de vista, pode-se questionar a implicação dos modelos pedagógicos modernos, centrados fundamentalmente em práticas pedagógicas tradicionais (CYSNEIROS, 1999), consideradas por muitos alunos como pouco atrativas, que resultam em inúmeras histórias onde crianças aprendem a ler sem nenhum prazer, simplesmente como tarefa, por obrigação, e não como um espaço do imaginário, do prazer e da criatividade, de forma que algumas vertentes epistemológicas, como a dos estudos de recepção, por exemplo, pretendem resgatar a vida, a iniciativa e a criatividade dos sujeitos no processo da aprendizagem; pretendem, aliás, resgatar também a complexidade da vida cotidiana, como espaço de produção de sentido; resgatar o caráter lúdico da relação com os meios; romper com aquele racionalismo que pensa a relação com os meios somente em termos de conhecimento ou de desconhecimento, em termos ideológicos, e resgatar, além do caráter lúdico, também o caráter libidinal, desejoso, da relação com os meios (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 54).

Hoje é preciso entender não apenas o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura de mundo. Os estudos que podem ser realizados sobre a vida cotidiana e a constituição do pensar crítico-filosófico de que se ocupa esta pesquisa, em especial, reintroduzem sobre certos aspectos a concepção que Gramsci se utilizou para falar de qualquer cidadão como sendo um filósofo, um intelectual. O cidadão como intelectual é, acima de tudo, alguém que faz e se faz perguntas, questiona-se. Os filósofos, para Gramsci (1986), não são somente os que escrevem livros sobre a história da filosofia e tecem grandes teorias sobre a existência, mas são também as pessoas comuns que filosofam porque pensam, duvidam e questionam das coisas que veem, vivem e sentem. Não se pretende dizer aqui que o ensino da filosofia nas escolas de ensino médio possa resultar na formação de verdadeiros filósofos, mas sim que ela pode auxiliar na construção de sujeitos mais críticos. É preciso, portanto, repensar a produção cotidiana de sentido. E sentido significa, antes de tudo, sentir: de ver, de gostar, do fato, do ruído, sensibilidades (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 60).

Tais percepções emancipatórias, contudo, convivem lado a lado com uma realidade dura que lembra, de certa maneira, a própria caverna platônica, a partir da qual se compõem os questionamentos desta pesquisa, afinal, vive-se uma época extremamente fluída e conturbada que dificulta o pensar através da promoção exagerada das imagens e das emoções, de tal forma que se pode utilizar um pouco da psicanálise freudiana quando diz que o imaginário e o pensamento infantis nascem com base nas maquinações e nas indagações da criança a respeito dos enigmas primordiais da vida: “quem sou eu?”, “de onde eu vim?”, “como eu fui feito?”.

Para a psicanalista Maria Rita Kehl (1995) a televisão, bem como as demais mídias, com seu discurso onipresente, parece cobrir todo o campo do real e, de alguma forma, responder às indagações mais próprias e subjetivas das crianças. Mas responde, infelizmente, com um código pretensamente universal, de modo que à criança que se indaga – quem sou eu? A televisão responde com algo do tipo: “você é aquela que adora comer *danoninho*”. A televisão desenvolve, portanto, uma concepção trágica de que um simples botão pode satisfazer todos os desejos de uma pessoa (KEHL, 1995, p. 174).

Armandinho



TALVEZ ELES SÓ FALEM ISSO PRA VENDER COISAS!



Beck



Figura 5 – Armandinho: O poder da Mídia (BECK, 2011).

Tal perspectiva sobre o poder da mídia na vida da criança é fundamentada na psicanálise freudiana que reconhece que a televisão e, por extensão, muitas outras mídias modernas, como o computador, por exemplo, da forma como se constituíram no decorrer da história, se dirigem exatamente para a necessidade mais apreciada na infância, que é o *princípio do prazer*. Para Kehl (1995, p. 175), “esse é o princípio que rege o psiquismo infantil nos primórdios da vida, e que vai lentamente sendo substituído pelo princípio de realidade”.

A criança tenta de todos os modos continuar vivendo de acordo com o princípio do prazer, embora não consiga fazê-lo integralmente, devido às mudanças que a maturidade lhe impõe/proporciona. De qualquer forma, este princípio pode continuar existindo durante toda a vida da pessoa através da fantasia. A televisão e as mídias em geral são sedutores porque recriam, a seu modo, a possibilidade de realização dos desejos, emitindo uma espécie de “linguagem de sonho” permanente. Quando a criança começa a se esforçar para entender qual é a lei verdadeira que rege as relações entre as pessoas e as coisas no mundo, as mídias acabam respondendo com a “*lei da obrigatoriedade do gozo*” e, portanto, o que está interdito nessa relação com as mídias, de uma forma geral, é o próprio pensamento, pois ele somente pode começar a funcionar devidamente a partir de uma desilusão profunda em relação ao princípio do prazer.

A criança muito cedo na vida começa a sofrer com a tentativa de realizar alucinatoriamente e imediatamente, de um modo onipotente, o seu desejo. A premência das necessidades do corpo não se satisfaz com a capacidade alucinatória. O seio “alucinado” não mata a fome. Assim o modelo de *realização*

*alucinatória de desejos* fracassa porque põe em risco a própria sobrevivência. O modo de funcionamento típico do princípio do prazer tem de ser substituído pelo modo de funcionamento regido pelo princípio de realidade, para se obter, no domínio do real, não o gozo absoluto, mas algum prazer possível. É a partir do fracasso do princípio do prazer que o sujeito renuncia (pelo menos parcialmente) ao modelo da realização alucinatória de desejos e passa a desenvolver outros recursos com a realidade externa. O principal desses recursos é o pensamento, que Freud denomina *substituto da realização alucinatória de desejos*. [...] Se o princípio do prazer não fracassa, não há por que o pensamento se pôr a funcionar (KEHL, 1995, p. 177).

Tais contribuições sobre a formação do pensamento, portanto, trazem conclusões sobre a importância do pular, correr, cair, levantar, descobrir o que machuca e o que não machuca, enfrentar riscos, enfim, todas essas coisas que a vida possibilita à formação humana em detrimento às experiências que muitas vezes as mídias procuram simular, de modo que será somente através da diversificação da experiência de vida que a criança poderá entender o real de um modo mais complexo, em dimensões que a informação midiática “jamais” poderia lhe fornecer.

As tecnologias oferecem uma infinidade de possibilidades às pessoas, mas certamente trazem grandes riscos. Virilio (1993), por exemplo, diz que o paradoxo lógico sobre as tecnologias está exatamente no fato de a imagem em tempo real dominar a coisa representada, nesse tempo que se torna mais importante hoje do que o próprio espaço real. A virtualidade domina a atualidade, perturbando a própria noção de realidade, de modo que Félix Guattari acredita que todas essas mudanças provocadas pela desterritorialização moderna<sup>21</sup>, de modo geral, não libertaram o povo dos valores da segregação e a revolução da inteligência e da sensibilidade, ou seja, a passagem da era

---

<sup>21</sup> Guattari e Deleuze (1992) elaboraram o conceito de territorialização e desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas. O problema concreto que se coloca é o de como se dá a construção e a destruição ou abandono dos territórios humanos, quais são os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades.

consensual midiática para a era dissensual pós-midiática, onde a criação acontece, ainda não se realizou. A subjetividade permanece hoje controlada por inumeráveis dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações a serviço de figuras retrógradas de sociabilidades, tal como sugeria a perspectiva crítica do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Para Guattari, no entanto, ainda é possível conceber outras modalidades de produção subjetiva que podem ser alternativas para aqueles que se recusam entregar-se à entropia mortífera (GUATTARI, 1993, p. 191).

Sob esse amparo epistemológico é que se passa a considerar a importância do renascimento da filosofia no cenário educacional brasileiro<sup>22</sup>, pois, de alguma forma, considera-se a filosofia como uma dessas modalidades de produção subjetiva de que falava Guattari (1993). Embora se vivencie uma sociedade ainda pautada fortemente sobre os princípios do iluminismo, que anunciava, ao modo platônico, a separação entre o olhar do corpo (sensível) e o olhar do espírito (inteligível), considerando as tecnologias como extensões melhoradas do homem, entende-se que a pós-modernidade, pautada fundamentalmente nas contradições da existência e, principalmente, da existência sob a égide dos valores da sociedade moderna, abre caminho para uma nova forma de ver e viver a vida - emancipada e livre.

Diante da sedução das tecnologias, que insistem em aprisionar os homens no mundo das sombras, transparece a necessidade pungente de substituir a confiança pela desconfiança, na busca da composição de novos conceitos, ou seja, na busca da própria filosofia como disciplina sistematizada para a autoconstrução do sujeito como personagem crítico e reflexivo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10). Deste modo, “para retomar posse de si e das coisas de maneira autêntica deve-se realizar uma espécie de experimento para reproduzir a duração pura, desfazendo as resistentes concreções do presente, intuindo para além do pensamento imobilizante e da linguagem classificatória” (BODEI, 2000, p. 12).

---

<sup>22</sup> Em 1961, com a lei nº 4.024, a filosofia deixou de ser obrigatória no Brasil, sendo praticamente extinta a partir de 1971, com a lei 5.692, durante o Regime Ditatorial Militar, que entendia a filosofia como promotora do comunismo a que tanto se opunha o poder militar da época. Essa mesma lei de 1971 voltava a educação para a formação técnica da sociedade em vista do progresso industrial que o país vivia principalmente a partir da década de 1950. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, lei nº 9.394, e depois com a revisão de seu Artigo 36 através da Lei 11.684 de 2008, a filosofia foi inserida, juntamente com a sociologia, como componente curricular obrigatório para o Ensino Médio no Brasil.

Tomar-se-á, portanto, para alcançar tal objetivo nesta proposta de pesquisa, a filosofia como busca de conceitos e da própria verdade através da reflexão, sendo esta uma atividade eminentemente determinada pela sociedade e pelas instituições que a compõem, segundo as concepções aqui já expressas, num processo de conhecimento que se organiza em torno de três eixos fundamentais, a saber: o sujeito que conhece – o homem; o objeto que é conhecido – a realidade em suas diversas dimensões; e o conhecimento propriamente dito – ou seja, o produto final da relação entre sujeito e objeto. A maneira como se compreenderá a relação entre esses três elementos justificará modelos distintos de explicação do processo cognitivo.

Segundo Adam Schaff (1983), se for entendido que o objeto prevalece sobre o sujeito do conhecimento, que apenas contempla ou recebe o conhecimento através das informações de seu aparelho sensitivo, ter-se-á uma visão mecanicista do conhecimento (modelo objetivo-mecanicista). Se, entretanto, for adotada uma postura que inverte essa relação, colocando o sujeito acima do objeto, ter-se-á um modelo que considera o indivíduo como um ser abstrato, livre de determinismos sociais e culturais (modelo idealista-ativista); pode-se, desta forma, conceber que não existe primazia entre o sujeito e o objeto, de modo que eles serão tomados em sua relação, onde o sujeito é tido como um ser ativo, que sofre influências de seu meio, interferindo na maneira como capta e interpreta o objeto (modelo objetivo-ativista).

O sujeito, na abordagem objetivo-ativista<sup>23</sup>, portanto, é entendido não apenas como um ser biológico, mas também como um ser social e, portanto, sujeito às determinações que certamente irão constituir sua bagagem de valores e preconceitos sobre os quais agirá o seu julgamento. O conhecimento, sob esta perspectiva epistemológica, não pode ser tomado como pura contemplação, mas como uma atividade humana que transforma o objeto, ou seja, como *praxis*.

Diante do papel ativo do sujeito para a construção do conhecimento, a objetividade resultante desse processo tornar-se-á relativa, pois ela se apresenta como objetiva em relação ao que se refere à universalidade/imparcialidade que pretende e como subjetiva em vista da posição assumida pelo sujeito neste mesmo processo. Considerando-se, entretanto, que a linguagem e o *habitus* de classe constituem

---

<sup>23</sup> A abordagem objetivo-ativista também pode ser considerada, no campo das teorias da aprendizagem, sob o ponto de vista do construtivismo do psicólogo Jean Piaget e também sob o ponto de vista da abordagem sócio-interacionista de Lev Semionovitch Vygotsky.

existencialmente o que se entende como sendo o *sujeito*, torna-se evidente que a *verdade* resultante desse processo de construção do conhecimento é também ela relativa, portanto, parcial e incompleta em relação à verdade absoluta, universal. Isso não implica, contudo, que um juízo seja verdadeiro em certas circunstâncias e falso em outras, indicando, pelo contrário, que o conhecimento humano é mesmo cumulativo e, por isso, sofre mudanças naturais em relação ao tempo e ao lugar, constituindo-se como um processo, um devir, exatamente no sentido em que foi tomado por Thomas Kuhn (1975).

O objeto do conhecimento é infinito, quer se trate do objeto considerado como totalidade do real ou do objeto percebido como um qualquer dos seus fragmentos e aspectos. Com efeito, tanto o real na sua totalidade como cada um dos seus fragmentos são infinitos na medida em que é infinita a quantidade das suas correlações e das suas mutações no tempo. O conhecimento de um objeto infinito deve, pois, ser também infinito, constituir um processo infinito: o processo de acumulação das verdades parciais. Neste – e por este – processo, enriquecemos sem cessar o nosso conhecimento, tendendo para o *limes* que é o conhecimento completo, exaustivo, total, que como o limite matemático, não pode ser atingido num único ato cognitivo, permanecendo sempre um devir infinito, tendendo para... (SCHAFF, 1983, p. 97).

Esse devir de que se fala não pode ser entendido, porém, sem sua relação direta com as concepções de *estrutura* e *superestrutura*, que, para Marx, constituem o universo do conhecimento, afinal, “os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 1986, p. 37).

Tomando como hipótese que o conhecimento possui, portanto, um caráter de classe, sendo fundamentalmente condicionado pela sociedade, é possível concluir que existem duas perspectivas epistemológicas divergentes em relação à verdade que, em geral, pregam ou a manutenção das estruturas vigentes e, desta forma, também do conhecimento dito verdadeiro (no caso das classes dominantes) ou a



revolução das estruturas e do conhecimento vigentes (no caso das classes dominadas). A verdade assim constituída se trata, portanto, de um conhecimento parcial, modificando-se na medida em que se desenvolve a sociedade e suas relações.

Neste contexto, cabe refletir profundamente o papel da filosofia na formação humana, pois se vive um momento em nossa história onde se coloca a necessidade de se adotar um caráter cada vez mais dinâmico, ou seja, nem dogmático e nem cético, ao contrário, inquietante, o que certamente poderia impulsionar a busca da verdade. Contudo, a filosofia, dependendo do ponto de vista daquele que a vislumbra, pode significar, como já foi dito, coisas diferentes, ou seja, para uns ela pode se apresentar ligada ao mundo, sendo dele resultado direto, e para outros ela supera essa realidade, constituindo-se como uma metafísica. De toda sorte, há o consenso de que a filosofia é sempre um trabalho de reflexão, que, segundo Saviani (1985), não significa o mesmo que pensamento, ou seja, não se pode agir sem que se tenha pensado, mas é perfeitamente possível agir sem refletir, pois a reflexão indica uma atitude mais consciente, comprometida e certamente também mais intencional.

A reflexão, para Saviani (1985), significa pensar o que já foi pensado, procurando provas para o pensamento já estabelecido, duvidando e questionando daquilo que se apresenta na vida como certo e corriqueiro, como ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar, numa busca constante e incansável de significado e resignificado. Refletir também é examinar detidamente, prestar atenção. E nisto consiste o filosofar, segundo Saviani (1985).

Nem toda reflexão, no entanto, pode ser considerada filosófica, pois a reflexão assim caracterizada deve ser *radical* – deve analisar em profundidade o problema de investigação; *rigorosa* – precisa ser realizada de maneira sistemática e coerente para que as conclusões sejam sustentadas e sustentáveis; e deve ser também *universal* – pois precisa que o problema seja analisado em sua totalidade, levando-se em consideração todas as suas perspectivas possíveis.

De outro modo, é evidente que essa reflexão não se realiza por si só, de forma abstrata, num campo metafísico, como já comentado anteriormente, dependendo substancialmente de um sujeito real, considerado aqui como resultado de inúmeras relações com outros indivíduos e com a natureza, através do trabalho e da técnica, num determinado tempo e espaço.

O verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é,

o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência dessas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, 1986, p. 40)

É importante deixar claro que a filosofia não se constitui como uma atividade complexa demais para que as pessoas possam atingi-la, sendo, portanto, restrita a um pequeno número de “iluminados”. Conforme se pode ler ainda em Gramsci:

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’ peculiar a ‘todo mundo’, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ser e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por ‘folclore’ (1986, p. 11).

Todos os homens, mesmo aqueles que foram privados do acesso ao conhecimento sistematizado pela ciência e pela filosofia, são capazes de pensar e conhecer através de mecanismos lógicos que conferem alguma credibilidade aos juízos ou às reflexões por eles construídos. Os homens, em suas atividades, nunca deixam de se questionar e indagar sobre as situações com que se deparam no cotidiano, portanto, num certo sentido, não deixam nunca de “filosofar”, com a única diferença de que este filosofar não se compromete, como deveria ou poderia, com a mudança, apresentando-se apenas como um

saber assistemático, difuso e, em certa medida, ingênuo, pois não desconstrói em absoluto as determinações que geram as opiniões e, portanto, não serve de base para um saber verdadeiro, emancipatório.

O filósofo não só pensa com maior rigor lógico e coerência do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram (GRAMSCI, 1986, p. 34). A filosofia se trata, portanto, de um trabalho de crítica e de renovação do saber existente, através de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, para a qual são necessários instrumentos teórico-metodológicos sistematizados ao longo da história. O ensino da filosofia apresenta-se como um meio de instrumentalização para o exercício da reflexão filosófica, embora não capacite ainda os alunos para a construção de novos conceitos.

A atitude filosófica precisa brotar do cotidiano das pessoas, pois é ali onde se encontram essencialmente os problemas que se impõem à reflexão, de modo que a filosofia se constitui atualmente como um processo de reflexão-ação sistematizado, fundamentado e formalizado, sobre a vida. A reflexão se impõe no decorrer da existência do homem, quando ele é atingido por algum problema, pelo caos, ou seja, quando a vida do indivíduo se depara com uma situação praticamente imprevisível, que, de modo geral, provoca grandes mudanças no estado geral do seu sistema existencial, impelindo-o para o *devir*.

O que, no entanto, deve ser questionado é o que diz respeito à filosofia, pois existem questões que, embora complexas, não são de interesse da filosofia, já que o que define o problema é a *necessidade*. O problema, por ser fruto de inúmeras determinações sociais, implica tanto a conscientização da necessidade, quanto também uma situação conscientizadora da necessidade (SAVIANI, 1985, p. 22). Um problema não é em si mesmo filosófico, pois a atitude do homem diante dele é que o define como filosófico. A filosofia se constitui como uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 1985, p. 23).

É importante lembrar também que à medida que a ação se desenvolve os problemas adquirem novos formatos e delinham novas reflexões, novas possibilidades, gerando, desta forma, novas perspectivas, num processo contínuo de geração do conhecimento. E mais ainda, a filosofia, como fruto de um sujeito concreto, socialmente determinado, e que expressa valores, opiniões e crenças, enfim, uma visão de mundo da classe em que se formou ou com a qual se adaptou o

indivíduo, não pode ser entendida como neutra, mas como possibilidade de desmascaramento das contradições existentes como condição de superação – *praxis libertadora*.

Sob este ponto de vista, a filosofia possibilita à educação escolar uma função transformadora da sociedade, realizando-se de modo indireto e mediado através dos sujeitos e de suas práticas sociais. Para tanto, cabe à filosofia, como disciplina escolar, não apenas doutrinar com suas teorias, mas, principalmente, munir os estudantes com instrumentos capazes de desvelar a realidade em que vivem, ajudando-os a superar o senso comum, transformando o conhecimento acrítico em conhecimento rigoroso, crítico e mobilizante.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...]. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2007, p. 71).

Agora, para cumprir tais pressupostos, o professor de filosofia deveria saber selecionar conteúdos programáticos que digam respeito diretamente aos problemas que atingem os seus alunos, instrumentalizando-os em sua existência para um agir consciente e crítico, significativo. Como, entretanto, o professor também é um agente socialmente determinado, comprometido, mesmo que inconscientemente, com os interesses de sua classe, é imprescindível que o ensino da filosofia se baseie em atores conscientes de sua posição política e que, portanto, trabalhem em vista da desocultação dos valores, bem como do desvelamento das relações subjacentes ao conhecimento institucionalizado.

O conteúdo programático da filosofia deveria levar em consideração a instrumentalização dos alunos para que eles possam ser capazes de perceber as relações sociais que vivenciam no cotidiano, como possibilidade de engajamento consciente com vistas à transformação. Não se entenda, contudo, que a história da filosofia deva ser banalizada sob este ponto de vista, afinal, não se pode pensar o presente sem levar em consideração as propostas passadas sobre os

mesmos problemas, ou seja, é vital que se conheça a história da filosofia e suas particularidades para que se possa realizar com qualidade a disciplina, desvinculando-a de uma visão simplista e informal de educação para a qual o ensino de filosofia se faz no “bate-papo” corriqueiro.

A filosofia pode ser realizada de duas maneiras distintas na sala de aula, ou seja, pode ser baseada na sua história e nas teorias filosóficas que a compreendem e pode se realizar também através de temas, sob os quais impactariam determinadas teorias. De qualquer modo, é importante a contextualização histórica dos problemas, para que o aluno possa compreender de fato a provisoriedade da produção filosófica, como possibilidade efetiva para um questionamento atualizado (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

De qualquer maneira, para que o ensino da filosofia tenha um impacto maior sobre as novas gerações, hoje, mais do que nunca, existem inúmeros recursos ou instrumentos didáticos, como os *livros*, que sempre alicerçaram o trabalho filosófico e hoje se reestruturaram através do Plano Nacional do Livro Didático, PNLD/MEC<sup>24</sup>, as *dinâmicas de grupo*, os *recursos artísticos e literários* (música, poesia, teatro, cinema, literatura, história em quadrinhos, etc) e também os *recursos audio-visuais* (documentários, vídeos, filmes, web sites, etc). O emprego de tais possibilidades didáticas, no entanto, se condiciona diretamente a diversos outros fatores, como, por exemplo, as condições econômicas e de trabalho dos professores, os recursos disponíveis nas escolas e certamente também o nível sócio-econômico dos alunos.

Reservados os condicionantes às práticas didáticas “inovadoras”, é muito importante o esforço na introdução de novas maneiras de se realizar a reflexão filosófica, pois não se pode deixar de lembrar que, acima de tudo, a filosofia se constitui como um *amor ao saber* e, portanto, importa que as aulas de filosofia procurem desenvolver uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, sem, contudo, menosprezar o prazer do aprendente. O aluno precisa sentir um ambiente de liberdade para que possa participar da aula e, pelo diálogo, com seus questionamentos e intervenções, construir um debate que resulte na compreensão dos conceitos, ou seja, na própria filosofia como superação indiscutível de um conhecimento baseado apenas no senso-comum – *urdoxa*. Ao professor de filosofia, desse modo, cabe a

---

<sup>24</sup> Em 2012 o *Programa Nacional do Livro Didático*, PNLD, do Ministério da Educação, pela primeira vez na história, incluiu um manual de filosofia na grade de livros para suporte didático aos alunos da rede pública de ensino no Brasil.

mediação pedagógica e a instituição de um *locus* de diálogo permanente com o saber.

O trabalho pedagógico não pode ser uma mera transmissão de conhecimento, nem muito menos um simples diálogo ou monólogo, no pior dos casos, pois a relação entre o professor e o aluno somente se torna possível quando o aluno desaparece e em seu lugar encontra-se o não-aluno, um outro professor, um igual. Nessa circunstância não cabe ao professor dizer: ‘faça como eu’, mas: ‘vamos fazer juntos’ (HERNÁNDEZ, 2006, p. 46). O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, seu mediador, companheiro na construção do conhecimento.

Quanto aos recursos disponíveis atualmente, eles servem como um estímulo à atividade e iniciativa dos alunos, favorecendo o diálogo com a cultura historicamente acumulada, representada principalmente na figura do professor. Esses recursos são cada vez mais relevantes para a prática pedagógica pela gama de possibilidades que proporcionam em vista dos interesses diversificados dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico. O aluno hoje pode aprender utilizando-se do recurso que mais lhe satisfaz (computador, vídeo, livros...), no momento em que se sente melhor motivado. Essa é certamente a maior contribuição que a *mobibilidade* e a *ubiquidade* das tecnologias podem proporcionar ao ensino tanto da filosofia quanto das demais disciplinas escolares.

Já quando se fala do processo de avaliação na filosofia é preciso considerá-lo não somente como verificação da aprendizagem, como normalmente é feito, tomando-o como mais uma possibilidade de reflexão organizada e, portanto, também como uma nova situação de aprendizagem. Para tanto, a variação das possibilidades e estratégias avaliativas (prova escrita, redação, trabalhos orais, vídeos, apresentações, seminários, etc) torna-se um poderoso instrumento para atingir a pluralidade de cada aluno e, portanto, permitir uma coerente perspectiva sobre a aprendizagem/conscientização tornada possível através das aulas de filosofia.

### **2.3 Ser sujeito e fazer história**

As considerações levantadas até o presente momento permitem pensar sobre a importância que a filosofia passou a comportar na pós-modernidade, quando se tornou uma possibilidade concreta para a

construção da subjetividade dos alunos, como suporte e alternativa para uma mudança da própria escola na sua função classificadora e reprodutora dentro da sociedade. Essa missão da filosofia, ora revigorada e atualizada, por certo, deixa ver que é preciso que a escola e, em sua especificidade, o próprio professor, aprendam a ouvir os estudantes, rompendo as barreiras e os limites das disciplinas e dos horários, destarte, da própria instituição, além de que é preciso tornar a aprendizagem um movimento tanto do professor quanto do aluno, que aprendem juntos, convertendo a escola em um fórum permanente de debate e pesquisa, onde a aprendizagem é deslocada para o conhecimento de si, do seu lugar no mundo e da cidadania (HERNÁNDEZ, 2006, p. 45).

Seria interessante que a filosofia fosse ensinada de forma que os alunos sintam que não estão na escola por uma simples obrigação, cumprindo um roteiro prescrito pela sociedade e pela família, mas que possam perceber que a filosofia e a educação como um todo podem lhes ser úteis para reconhecerem-se em um presente vivo e cheio de alternativas, que poderá levá-los a um futuro menos incerto e trágico, integrando suas experiências, seus conhecimentos e suas expectativas num projeto de aprendizagem que lhes permita seguir aprendendo por toda a vida, possibilitando que saibam estabelecer relações, criar sentidos e compreender as situações com que se deparam no cotidiano, fixando, enfim, sentido ao que vivem.

Esse ensino de que se trata, porém, só pode ser viabilizado se houver uma densconstrução do conhecimento não como um simples dado, mas como um processo, no qual o sujeito que se propõe a conhecer atua ativamente, revisando as narrativas e as visões dominantes e também seus efeitos sobre a forma com que se observa o mundo e, desta maneira, servindo como um estímulo aos estudantes no desejo de expandir seu aprender e seu ser, num processo contínuo e permanente. Para Hernández (2006, p. 51), por exemplo, esse processo gera um currículo que “se amplia e passa a ser o que vivemos, as relações que mantemos ou desejamos, os saberes que construímos ao nos apropriarmos da informação transformando-a em conhecimento quando a transferimos a situações novas ou o papel que desempenhamos em nosso ambiente social – como trama de relações e representações, não como espaço físico” – currículo vivo.

A escola, no entanto, constituiu o seu currículo a partir de uma narrativa civilizatória gerada principalmente com a expansão colonizadora européia dos séculos XVI e XVII, através da qual foi construída uma visão de *nós* e dos *outros* determinada

fundamentalmente pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental, que se projeta na escolha de conhecimentos em que o *outro* é apresentado sempre em uma posição de subordinação. Desta maneira, também é preciso aceitar que, frutos de tal concepção escolar, os homens estão sendo forte e constantemente influenciados pelas ideologias dominantes, através de seus significados e discursos, pelas práticas culturais e suas representações, que fazem com que sejam reproduzidas, mesmo que inconscientemente, as condições que os geraram como sujeitos.

Assim sendo, o ensino de filosofia poderia favorecer a construção de uma ideia do “nós” como pessoas autônomas a partir de uma proposta de trabalho que quebre a fragmentação dos tempos e espaços constituídos, através de temas como vida, morte, família, trabalho, espiritualidade, corpo, ciência e técnica, consumo, cosmos ou questões cotidianas, enfim, que poderiam ser então abordados a partir de um diálogo que favoreça o questionamento, o contraste de pontos de vista e de fontes, além de sua reconstrução pelos diferentes meios de representação.

Tal proposta de trabalho, no entanto, só pode ser atingida, segundo Hernández (2006, p. 54), se for assumido que o conhecimento necessário para dar sentido ao mundo em que se vive não é organizado por fatos, conceitos, procedimentos e valores fixos e dados, mas por um processo mutante e em construção permanente. Somente se pode atingir uma educação realmente emancipatória, crítica, se o conhecimento for admitido não como uma linha reta, mas sim como um caminho cheio de histórias e visões sobre os fenômenos, que reflete interesses que afirmam, reafirmam e excluem. Ademais, também é preciso aproximar o aluno de um tema ou problema para desvendar seus enigmas, suas questões e contradições.

É importante avaliar se os projetos de ensino permitem aos aprendizes desvendar algum enigma que dê sentido à sua relação com o mundo e com eles próprios, ou seja, se as escolhas realizadas são realmente significativas para os alunos. É considerável, portanto, começar a experimentar o exercício do pensamento, questionando os textos, as fontes e as evidências, na aventura que acontece não apenas dentro, mas também fora da escola, sem jamais terminar. Só não se pode esquecer que, para que essa aventura possa se realizar efetivamente, tanto os professores quanto os estudantes precisam pesquisar conjuntamente sobre algo que pode lhes apaixonar profundamente. Essa relação não pode deixar de considerar que, atualmente, a educação não é apenas “obrigação” da escola, já que, com a cultura popular e as



multinacionais do entretenimento, crianças e adolescentes também estão sendo educados por outros recursos, principalmente os midiáticos, e com mais força e persuasão do que na própria escola (JENKINS, 2008). Deste modo, para se concretizar uma proposta de trabalho que possibilite a construção de atitudes crítico-filosóficas nos alunos é preciso perseguir uma ideia de aprendizagem profunda que não é somente cognitiva, mas que “muda a própria identidade”, já que “compromete nosso desejo (nosso investimento afetivo no que nos cerca), capta nossa imaginação e constrói nossa consciência” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 54).

É interessante aprender a questionar toda forma de pensamento único e imobilizante, introduzindo a dúvida sobre todo tipo de verdade que se apresente como estável e objetiva, reconhecendo que é necessário incorporar uma visão crítica que possibilite densconstruir os fenômenos para verificar as concepções que o regem e influenciam, compreendendo os beneficiários de tais concepções, de maneira que o aluno possa perceber que a realidade é composta por diferentes pontos de vista e que uns se impõem sobre os demais nem sempre pela força de seus argumentos, mas principalmente pelo poder de quem os estabelece.

Essas mudanças implicam certamente num reposicionamento da profissão docente diante de um contexto marcado profundamente pelas mudanças aceleradas, diante das quais se torna inevitável a necessidade de conhecer os significados e as conexões entre as diferentes fontes de informação, compreendendo que abordar determinados campos significa pensar sobre que hábitos mentais estão associados ao raciocínio científico, à interpretação literária ou à apreciação artística, prestando atenção a como as ideias estão ligadas tanto entre os diferentes campos de conhecimento como no cotidiano, conhecendo como determinadas ideias evoluem na história de um campo de conhecimento e demonstrando aos estudantes formas paralelas de evolução.

Os professores podem hoje ser capazes de ouvir e interpretar as ideias dos alunos sobre as questões relacionadas com as suas experiências de vida e vinculá-las a diferentes campos de conhecimento, além das matérias curriculares. Eles precisam aprender a expandir os âmbitos de interpretação feitos a partir de suas observações sobre os estudantes de maneira que possam ver mais possibilidades que limitações sobre o que eles podem fazer, além de começar a ver os alunos mais como seres capazes de sentir, pensar e raciocinar do que como receptáculos vazios de conhecimento e experiências – tábula rasa.

Seria importante que os professores aprendessem também a considerar a implicação das diferenças culturais como potencialidade e

não como limitação, e as possibilidades de compartilhar e aprender derivadas das histórias de alunos com diferenças de língua, classe social, religião, visões familiares e sentido de comunidade. Os professores, sob esta perspectiva, podem desenvolver e ampliar suas ideias sobre o aprender, incluindo o que significa aprender, o que ajuda crianças e adolescentes a aprender e como ler o conhecimento dos alunos, sobre o que estão pensando e aprendendo, de forma que possam discernir os aspectos constitutivos da cultura de classe e ter critérios sobre o tipo de cultura que apoia os objetivos da aprendizagem e estar dispostos a aprender como construir essa cultura (HERNÁNDEZ, 2006).

Somente a partir de mudanças tão expressivas é possível construir uma visão compreensiva da escola, mais aberta aos saberes, que considere o desejo de aprender dos alunos e a dificuldade para encontrá-lo, além da importância da mediação para a formação da responsabilidade dos professores e dos alunos sobre seu próprio êxito ou fracasso. Ademais, essa projeção social exprime a expectativa de que a escola sirva para a vida, como bem exprimiu a Prêmio Nobel de Medicina, Rita Levi-Montacini (apud HERNÁNDEZ, 2006), em entrevista ao Jornal espanhol *El País*, de 15 de maio de 2005:

Aprendemos não porque a informação nos é transmitida, mas porque construímos nossa versão pessoal da informação. Se mudamos a forma de educar as crianças, ou seja, de prepará-las para enfrentar a vida, talvez mudemos o mundo. Os métodos educativos tradicionais são absurdos. Nossa única esperança consiste em atuar desde o princípio porque a criança percebe tudo já no primeiro ano de vida. Devemos dar asas ao gênio que cada *homo sapiens* leva dentro de si. Se não nos damos conta de que esse recém-nascido percebe todas as mensagens, boas ou más, estamos acabados. Quando essa criança tiver 20 anos, pode pensar que é uma boa ideia matar quem considere um ser inferior. Por exemplo, a mim, que sou judia (p. 57).

### 3 - ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?

Ensinar filosofia não é o mesmo que ensinar a filosofar. A filosofia é entendida tradicionalmente como um saber aberto, inacabado, caracterizado essencialmente pela busca, que transforma o aprendiz, fazendo-o mudar de atitude em relação ao cotidiano e impulsionando-o a uma nova visão de mundo. Segundo Kant (1985), essa busca interminável acaba impossibilitando o ensino da própria filosofia, de forma que o que se pode fazer é apenas ensinar a filosofar, ou seja, estimular o aprendiz para a busca.

Nesse sentido, é importante entender a constituição da filosofia, enquanto disciplina curricular da educação básica, como consequência direta do regime militar instalado no Brasil a partir de 1964. O retorno da disciplina às escolas tinha como interesse maior o esforço pela superação do quadro tecnicista adotado no período, de modo que se esperava que ela pudesse favorecer a criticidade dos alunos e também servir como elemento crucial para o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse sentido é que se pode entender, segundo Gallo (2010), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a conhecida LDB, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem um caráter instrumental à filosofia, prescrevendo como sua função o aporte de conhecimentos que servissem ao exercício da cidadania e da criticidade dos estudantes, bem como a promoção do diálogo e da integração entre as diferentes disciplinas do currículo, a interdisciplinaridade.

A partir deste entendimento se constrói arbitrariamente um modelo educacional que delega à filosofia a tarefa de transformar os alunos em cidadãos críticos, como se as demais disciplinas não tivessem também sua parcela de responsabilidade sobre esses predicados. A filosofia não pode ser a única responsável pela construção de tais valores na vida dos estudantes, pois desde Aristóteles ela se define como um fim em si mesma e não como um instrumento para alcançar outra coisa, talvez até mais importante e útil. Assim sendo, sobre a finalidade da filosofia, pode-se ler já em Aristóteles (apud GALLO, 2010, p. 161) que:

Efetivamente, entre as coisas sem as quais é impossível viver, aquelas que amamos por outras coisas devem ser chamadas de coisas necessárias e auxiliares, ao passo que aquelas que amamos por si mesmas, quando realmente nada

mais delas saíam, é preciso chamar de coisas soberanamente boas. [...] É, portanto, de todo ridículo procurar em *toda* coisa algo além da coisa em si, ou seja, um lucro, e perguntar: ‘Pois então, que lucramos com isso?’, ‘Que utilidade tem?’. Porque realmente, repetimos isso, um indivíduo que age assim não se parece em nada com aquele que sabe o que é belo e bom, tampouco com aquele que faz a distinção entre causa e causa auxiliar.

De modo geral, concorrem para a formação completa do ser humano três grandes eixos cognitivos, a saber: as *ciências*, as *artes* e as *filosofias* (DELEUZE e GUATTARI, 1992). As *ciências* produziriam *funções* que agem no sentido de organizar os fenômenos através de relações de causa e efeito. Já as *artes*, por sua vez, produziriam *perceptos* e *afectos*, que seriam maneiras de compreensão do mundo através de perspectivas estéticas. Com relação às filosofias, elas produziram *conceitos*, que seriam soluções para os problemas vividos no mundo. Cada uma dessas formas de conhecimento são complementares e irredutíveis, de modo que não há primazia de um eixo sobre os demais, que compõe, em sua complexidade, o conhecimento (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

Sob este ponto de vista é possível compreender que não cabe somente à filosofia a função de promover uma postura crítica nos alunos, tornando-os cidadãos, bem como também não lhe caberia exclusivamente a função de promover a interdisciplinaridade, pois esses são elementos indissociáveis ao processo educativo como um todo, em suas dimensões artísticas, científicas e filosóficas.

À filosofia cabe o acesso dos alunos ao próprio *conceito*. E este acesso ao *conceito* se dá através da experiência e não da mera transmissão, como muito bem deixa claro a parábola do vinhateiro que, antes de morrer, disse aos filhos que existia em sua propriedade um tesouro escondido, sendo necessário, para encontrá-lo, cavar a terra. Após a sua morte os seus herdeiros cavaram por toda a vinha, mas nada encontraram. No entanto, a vinha foi a que mais produziu em toda a região, o que deixa ver que o velho sabia que não adiantaria transmitir seus conhecimentos, mas deveria antes ensinar com sua experiência o que se deve fazer com a terra, como adubá-la. “Talvez o velho vinhateiro soubesse, por experiência, que, ao *experienciarmos* alguma coisa, abrimos uma ferida em nosso corpo/pensamento e ficamos

profundamente marcados por uma cicatriz que dificilmente se apaga” (GELAMO, 2009, p. 125).

O mero acesso à informação não significa, nestes termos, conhecer, pois é preciso antes que se faça uma experiência profunda para se re/produzir o *conceito*, ou seja, para imergir no universo da filosofia, o que permite com que se possa compreender a disciplina como um espaço possível de resistência ao empobrecimento contemporâneo da experiência e, conseqüentemente, ao empobrecimento da própria existência de que falava Benjamim (1986).

O ensinar tornou-se uma mera transmissão do já pensado e do já experienciado, o que vincula a prática do ensino à mera reprodução e à repetição do mesmo, infinitamente. A filosofia, contudo, precisa tornar-se um lugar onde é possível experimentar o mundo, subjetivando-o a partir de sua própria imanência, ou seja, de seu *caos* (DELEUZE e GUATTARI, 1992). O *caos*, contudo, não pode ser entendido como uma ausência total de determinações, mas a imanência com suas especificidades que desmancham infinitamente e a todo o momento as configurações e as determinações do mundo.

Para pensar a vida em *conceitos*, filosoficamente, é preciso traçar um plano na imanência, recorrendo permanentemente à sua ‘caoticidade’ para pensá-la, desacelerando-a para mapeá-la. O plano de imanência, neste sentido, constitui-se como um suporte pré-conceitual à filosofia em sua função própria de criar *conceitos* através da experiência do pensamento, de modo que o problema que emerge da imanência passa a se dobrar em singularidades, ou seja, em soluções singulares ao problema apresentado pela existência concreta do indivíduo. Não há outro modo de se fazer filosofia senão através da própria imanência do mundo em que tanto professor quanto aluno se veem inseridos. A filosofia se apresenta, portanto, como um espaço onde se pode problematizar o presente e os próprios sujeitos.

Para Gelamo (2009, p. 157), o papel de ensinar filosofia ficou reduzido a ensinar bem, aos métodos de transmissão de conhecimento, aos métodos de bem explicar aquilo que os alunos precisariam saber sobre alguns conteúdos filosóficos e sobre alguns conhecimentos já produzidos por outros, o que seria o *modo maior* de fazer filosofia de que falava Deleuze. O que, no entanto, ficou esquecido na dimensão do ensino teria sido o cuidado, ou seja, o *modo menor* de se fazer a filosofia. Esse cuidado, na trilha deixada por Foucault, expressar-se-ia: 1) Como atitude geral de si diante do mundo: encarar as coisas e praticar ações e relações com vistas ao cuidado; 2) Como atenção ao que acontece consigo mesmo e com o mundo; 3) Como transformação de si

através da mudança em relação ao agir no mundo. Sob este sentido transparece uma atitude de resistência permanente dentro da filosofia, como recusa em aceitar passivamente o que os outros dizem que é correto pensar e como é correto agir.

A partir dessa reversão no modo de conduzir e de entender a existência, podemos pensar em outra possibilidade de compreender o ensino da Filosofia, que não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, mas que tenha como princípio a experiencição do pensar e do viver, que tenha como fim a criação de estratégias de existência que conduzam o indivíduo a um processo de subjetivação no qual se invente como uma obra de arte. (GELAMO, 2009, p. 161).

A filosofia no ensino médio, segundo estas perspectivas, não pode ser apenas um espaço de transmissão, pois precisa se configurar como uma oportunidade de experiência do conceito na vida dos alunos. A filosofia deve gerar um ambiente propício ao exercício do pensamento conceitual, o que exige, certamente, que o próprio professor se reconheça como um filósofo, ao menos um bom pensador, e um mediador da relação que deve se estabelecer entre o conhecimento e o sujeito do conhecimento, a saber, o próprio aluno.

O professor de filosofia não deveria ser somente aquele que explica, mas que medeia a relação dos alunos com os conceitos, de modo que, para atingir tais pressupostos, há três tipos de organização possíveis para o currículo da disciplina no ensino médio (GALLO, 2010): 1) A primeira seria a que atua sobre o *eixo histórico*, seguindo uma cronologia bem definida, com a exposição de filósofos, pensamentos e datas, o que facilmente acaba por desembocar em um modelo enciclopedista; 2) O segundo modelo de organização curricular seria o que atua sobre a *dimensão temática*, onde prevalece a preferência por assuntos que relacionem o *eixo histórico* a partir da experiência de vida de cada aluno em relação à liberdade, política, morte, entre outros; 3) Já a terceira maneira de organizar o currículo de filosofia para o ensino médio é a que trabalha sobre o *eixo problemático*, ou seja, o ensino da filosofia se desdobrará a partir de problemas que atingiram ou atingem a humanidade, o que, por sua vez, vincular-se-á a temas, que podem finalmente ser abordados de forma histórica. Esta última forma de ensinar filosofia, segundo Gallo (2010, p. 164-165), comporta a vantagem expressiva de abarcar as abordagens

*histórica e temática*, com um foco privilegiado naquilo que mais impulsiona a ação/reação, ou seja, o problema.

A organização curricular que atua sobre a perspectiva *problemática* tem a possibilidade de oportunizar a experiência do pensamento conceitual, já que ele se constitui a partir de problemas, o que não fica evidente com as demais abordagens curriculares. O aluno precisa ter a chance de estabelecer um contato com a história da filosofia e suas temáticas através de situações significativas para que ele próprio possa reconstruir os conceitos da filosofia, refazendo os caminhos do conhecimento, dando movimento à filosofia como uma história sem fim, sempre aberta.

Um indício desse viés pedagógico no ensino de filosofia foi que em 2012, por exemplo, pela primeira vez na história foi adotado pelo *Plano Nacional do Livro Didático*, PNLD, um livro de filosofia para o ensino da disciplina no país. As opções fornecidas aos professores foram o manual *Filosofando – Introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins – Editora Moderna; *Fundamentos da filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes – Editora Saraiva; e *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chauí – Editora Ática. Todos os três livros disponíveis atuam, como é possível perceber, sob uma abordagem temática, com vistas à problematização. Eles trazem sugestões interessantes de textos não filosóficos, textos originais com traduções confiáveis, filmes, documentários, músicas, poesias, pinturas, enfim, toda gama de possibilidades metodológicas que permitam ao professor uma abordagem problemática da existência humana com base no pensamento conceitual dos nomes consagrados da tradição filosófica.

É certo que essa diversidade metodológica não pode presumir deixar de lado o caráter histórico da filosofia, pois este se constitui como o elemento fundamental para toda didática que vise a promoção de um pensar filosófico de qualidade. Não se pode desprezar o pensamento dos filósofos como fonte de inspiração a partir da qual os próprios alunos devem se basear para pensar a sua existência e o seu cotidiano. Somente deste modo a filosofia poderia contribuir para a promoção da criticidade e da cidadania de que se tratava outrora.

O grande entrave da abordagem problemática seria, contudo, a avaliação, afinal, neste tipo de opção curricular o professor precisa não só identificar se o aluno foi capaz de perceber o problema que estava por trás de determinado tema, mas também deve saber identificar se o aluno foi capaz de perceber os conceitos que foram elaborados em torno do problema, se ele conseguiu recriar o conceito, refazendo o

movimento do filósofo em sua busca, além de saber se ele foi capaz de comunicar esse seu movimento de pensamento através de um texto de caráter filosófico.

Como proceder para atingir a percepção de questões tão complexas é um problema que diz respeito a cada realidade em particular e, portanto, não pode ser fruto de determinações a priori, dependendo especificamente da experiência de cada professor com seus alunos, de modo que se torna essencial uma investigação preliminar que possa diagnosticar: a dificuldade de expressão oral ou escrita e a pobreza de vocabulário; as afirmações genéricas e vazias, sem fundamentação; o abuso de exemplos, o que denota a prevalência do pensamento concreto sobre o pensamento abstrato; e, por último, o uso de textos curtos demais (ARANHA, 2009).

Com o diagnóstico em mãos, o professor pode estimular os pontos fracos dos alunos através do uso de metodologias de avaliação diversificada como exposições orais (seminários), trabalhos em grupo, ensaios, fichamentos, esquemas, resumos, dramaturgia, produção de audiovisuais, além das tradicionais provas e trabalhos individuais. A correção das atividades também poderia ser realizada em grupos ou até mesmo coletivamente para que se possam verificar os erros comuns e assim atuar sobre eles, sanando-os. Quando, porém, a avaliação é corrigida pelo próprio professor é importante que a devolução seja rápida para que o aluno tenha condições de refazê-la, se necessário. Não se pode deixar de lembrar que, independente da forma de avaliação escolhida pelo professor, deve-se ter sempre em vista que a aprendizagem da filosofia está centrada no aprimoramento da dissertação e do diálogo fundamentado (ARANHA, 2009).

O que é preciso ter em mente a todo o momento é que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de filosofia deve de certo modo promover no aluno competências para:

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais;
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica;



- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição diante de argumentos mais consistentes;

- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.

- O ensino da filosofia precisa criar condições para que o aluno possa aprender a pensar corretamente, cultivando o espírito, o pensamento e a capacidade reflexiva para pensar autonomamente, possibilitando, dessa forma, que o homem possa promover-se de seu estado natural de *menoridade* em direção à *maioridade*, ou seja, em direção a um estado de liberdade.

Ou o homem pode ser simplesmente treinado ou pode ser preparado para ilustrar-se, tornar-se um *Aufklärere*, ou seja, um esclarecido (KANT, 1985). Não basta a instrução, nem mesmo a formação para a vida, pois aquilo que afasta o homem da menoridade – e conseqüentemente o torna esclarecido – é o bom uso da razão como uma atitude. Cabe ao professor a responsabilidade de preparar o aluno para a vida, tornando-o apto a tornar-se um *Aufklärere*; mas a responsabilidade dessa transformação é do próprio estudante, que teria que ter a atitude para tornar-se efetivamente um *Aufklärere*. Para Kant, enfim, “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (1985, p. 100).

### 3.1 O ensino da filosofia em Santa Catarina

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, Santa Catarina apresentou em 2011 o melhor resultado dentre os estados brasileiros em relação à educação básica, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo cálculo é elaborado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, Saeb e Prova Brasil. No ensino fundamental de 1ª a 4ª séries o Estado ocupa atualmente, com média de 5,7, a segunda colocação no ranking nacional, atrás apenas de Minas Gerais, com índice de 5,8. Na avaliação dos alunos de 5ª a 8ª séries o Estado lidera o ranking com média 4,9, enquanto que na avaliação do ensino médio também ocupa o lugar de liderança entre os estados brasileiros, com média de 4,3.

Em entrevista ao portal Terra<sup>25</sup>, em 14 de agosto de 2012, logo após a divulgação dos resultados do Ideb, o Secretário de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, relatou que a elevação da titulação dos professores e a adoção de práticas inovadoras nos últimos anos, com resultados planejados para longo prazo, vem auxiliando no bom resultado obtido. Segundo o Secretário, na mesma entrevista, 92% dos professores de Santa Catarina possuem graduação e mais de 60% destes contam com pós-graduação.

Um levantamento divulgado na mesma reportagem afirma que Santa Catarina conta atualmente com 1.112 unidades escolares, desde as de nível fundamental às de nível médio. Essas escolas atendem aproximadamente cerca de 640 mil estudantes, para os quais se fazem necessários 65,8 mil professores, sendo destes 22 mil efetivos e 19,8 mil contratados em caráter temporário. O Estado conta também com cerca de 24 mil professores aposentados.

Considerando os dados apresentados pelo Secretário de Educação é possível afirmar que 60,5 mil professores dos 65,8 mil que atuam no Estado são graduados e que 36,3 mil destes possuem alguma pós-graduação. Esse número, embora positivo, demonstra um déficit em relação ao que previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96), quando exigia a formação mínima em magistério e superior em licenciatura para o exercício da docência.

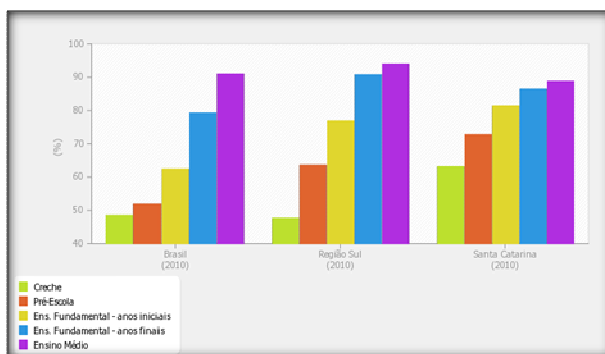


Gráfico 1: Docentes com curso superior em Santa Catarina.

(FONTE: [www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/](http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/))

<sup>25</sup> Entrevista disponível em:

<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI6078782-EI8266,00-Ideb+Santa+Catarina+supera+metas+e+lidera+entre+os+Estados.html>

Apesar da boa posição ocupada por Santa Catarina no ranking nacional ainda é possível encontrar 5,3 mil professores sem licenciatura atuando nas escolas estaduais, o que não deixa de ser um problema considerando-se que já faz 16 anos desde a promulgação da referida lei diretriz. Não há referências oficiais sobre a formação destes 5,3 mil professores não habilitados, mas preocupa a continuidade dos cursos de magistério<sup>26</sup> para a formação docente de professores para as séries iniciais, principalmente levando-se em consideração que a educação fundamental das crianças foi ampliada com a Lei nº 11.274/2006 de 8 para 9 anos. É compreensível que esse tempo maior da criança na escola exige um acompanhamento mais especializado por parte do professor, que pode não ser completamente "incorporado" por um jovem durante sua formação básica, devendo, portanto, ser explorado através da formação superior para a docência.

Outro dado importante, apesar do que foi afirmado pelo Secretário de Educação, é que não há uma motivação consensual no exercício da docência em Santa Catarina, pois os professores fizeram em 2011 a maior greve da história da categoria no Estado, com a paralisação das atividades por 62 dias, exigindo o pagamento do reajuste do Piso Nacional do Magistério, segundo o que determinava a Lei nº 11.738 de julho de 2008, que havia sido contestada por diversos estados, dentre eles o catarinense, mas que fora julgada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2011 após uma verdadeira batalha judicial.

Apesar do avanço que a Lei previa, os estados brasileiros, em sua maioria, continuam não a aplicando integralmente. Há um novo movimento dos governadores que afirmam que a Lei se apresenta como um sério problema à gestão orçamentária dos estados, principalmente em relação à Lei de Responsabilidade Fiscal. Os governadores lutam para desvincular o índice de reajuste salarial do *custo-aluno*, o que tem gerado novas insatisfações entre os professores, que fizeram nova greve em 2012 com paralisação de atividades durante 16 dias. O fato é que, desde o julgamento da constitucionalidade da "lei do piso" pelo STF em 2011, Santa Catarina realizou mudanças na tabela salarial que não agradaram a categoria, diminuindo a proporção entre os níveis de referência, agindo no sentido de desestimular a formação continuada dos professores.

---

<sup>26</sup> Para saber mais acesse:

<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/component/content/95?task=view>

Um dos resultados diretos dessas paralisações foi também a abertura de concurso público para preenchimento de vagas no magistério. Após 8 anos sem processo seletivo, Santa Catarina contabiliza a marca de 31% de seus professores sem vínculo permanente com a função. Contando que o concurso público foi aberto para o preenchimento de apenas 2 mil vagas é possível deduzir que somente 3% dos professores contratados temporariamente para o exercício da docência poderão se tornar professores efetivos no magistério catarinense, mantendo o número de 17,8 mil professores sem vinculação com a função. Esses dados podem apontar para uma preocupação meramente financeira, que tende a manter os gastos com a educação reduzidos, mesmo com as perdas que os professores sem estabilidade ocasionam nos processos pedagógicos das escolas, mas também podem demonstrar uma preocupação com a queda na taxa de natalidade ou fecundidade, conforme se pode verificar no gráfico 2:

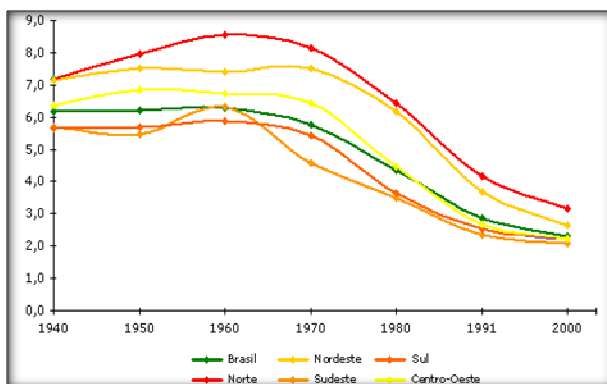


Gráfico 2: Evolução da taxa de fecundidade no Brasil e Grandes Regiões - 1940/2000.

(FONTE: [www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html))

Os dados sobre a taxa de fecundidade brasileira, somados aos dados sobre a taxa de mortalidade (gráfico 3), apontam questionamentos importantes para as políticas públicas, pois é compreensível que o número de estudantes siga diminuindo, o que provocará um excedente de professores sem alunos nas escolas públicas catarinenses. Nestes termos, o planejamento estratégico para a manutenção da ordem é imprescindível em vista da eficiência econômica futura. De toda forma, há um prejuízo com a adoção de tais mecanismos de controle, pois a

formação de professores precisa ser um processo também planejado dentro das políticas públicas.

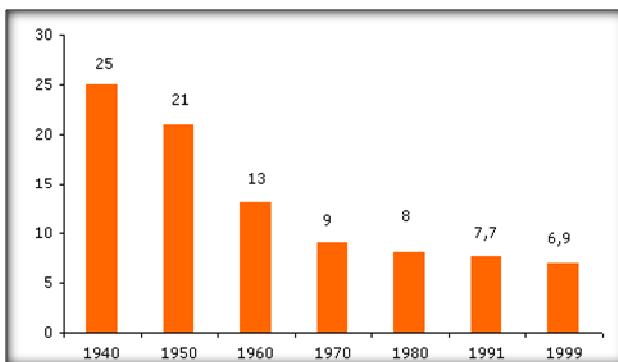


Gráfico 3: Taxa de mortalidade no Brasil - 1940/1999.  
(FONTE: [www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html))

Atualmente já há a falta de professores habilitados para diversas disciplinas em Santa Catarina, inclusive a filosofia. Nestes termos, embora haja uma possível preocupação com o aumento no número de professores efetivos no quadro do magistério<sup>27</sup>, é importante que se continue atendendo às demandas das escolas através de cursos de formação qualificada e da contratação de professores efetivos para que não se institua uma escola onde não haja professores habilitados e onde os professores não possuam compromisso ou motivação institucional.

Para atender aos mais de 326,188<sup>28</sup> mil jovens catarinenses na faixa etária entre 15 e 17 anos há, segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas (INEP), aproximadamente 872 escolas de ensino médio em Santa Catarina, sendo destas 676 públicas e 196 privadas. Considerando a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino

<sup>27</sup> Santa Catarina atualmente possui a 6ª posição entre as melhores economias, com 4% da soma da riqueza do país e PIB de R\$ 123.282.981,00 ([www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/](http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/)).

<sup>28</sup> Para saber mais acesse: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/>

médio<sup>29</sup>, é possível concluir que todas essas escolas mantêm em seu quadro letivo professores de filosofia e que há programas de disciplina conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Filosofia deixam claro que "uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua" (BRASIL, 2006, p.18). As escolas de ensino médio precisam servir-se de professores habilitados para o exercício da docência em filosofia como requisito fundamental para que se possa realizar "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (LDB, artigo 35, inciso III).

O objetivo da filosofia no ensino médio é auxiliar no desenvolvimento do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, além de oferecer um aprendizado que permita que ele possa adaptar-se às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, ou seja, que possa dominar o saber para que consiga acessar o conhecimento de forma significativa (BRASIL, 2006).

Nesse sentido é importante analisar as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia, que apresentam como competências esperadas do professor de filosofia:

- Saber formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Poder desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Ter capacidade de análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreender a importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Perceber a integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

---

<sup>29</sup> Em Santa Catarina, como em todo o Brasil, a filosofia não faz parte da grade de disciplinas do Ensino Fundamental, embora algumas redes de ensino municipais ou privadas promovam experiências importantes nesse sentido.

- Ser capaz 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.

E mais:

- Compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;

- Servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;

- Transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

O professor de filosofia precisa conhecer da tradição para que possa despertar os jovens para a reflexão filosófica. De outro modo, não se estará a cumprir o que se espera da disciplina na formação básica. É preciso garantir, portanto, as condições teóricas para o ensino da filosofia como condição para o uso de outros recursos didáticos (dinâmicas de grupo, audiovisuais, dramatizações e filmes, por exemplo).

Em Santa Catarina a Proposta Curricular propõe que o ensino da filosofia realize uma elevação do senso comum do aluno para a consciência filosófica, conforme descrevia Gramsci (1986) e Saviani (1985), o que se viabilizaria através de três momentos específicos, a saber: o inventário-reconhecimento da concepção de mundo que pauta a vida do estudante, a crítica e, por último, a ressignificação-reelaboração de uma nova concepção articulada e coerente de vida (Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998).

Para se construir essa consciência filosófica, segundo a Proposta Curricular, o professor de filosofia precisa saber problematizar o concebido-vivido pelo aluno, provocando-o a expressar suas concepções a partir das situações-problema que se instituem pela tematização dos conteúdos da disciplina. Essa problematização exige uma aproximação com os clássicos da filosofia, para que o estudante possa conhecer as diversas perspectivas de cada autor para as questões que, embora situadas em tempos e interesses diversos, constituem-se da mesma maneira. Os clássicos permitem um contato necessário com o instrumental lógico-metodológico e conceitual da filosofia, que possibilita aos alunos retomar seu concebido-vivido de forma crítica, para que eles consigam uma ressignificação, rearticulação, reelaboração e recriação das situações-problema que deram norte ao processo de ensino da filosofia.

A Proposta Curricular afirma que essa sequência permite ao aluno compreender que a filosofia o compromete com um processo mais exigente de reflexão-ação ou de interpretação-transformação do mundo.

A avaliação, neste sentido, deveria ser pensada na disciplina como um diagnóstico do processo realizado por cada estudante. A avaliação deveria constituir-se como um instrumento de emancipação, onde o professor pudesse discutir os resultados com seu aluno, refletindo as falhas para que ambos se compreendam no processo de ensino-aprendizagem (Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998).

### **3.2 Organização da pesquisa**

Inicialmente, a intenção era realizar esta pesquisa somente em escolas da região da Grande Florianópolis (Palhoça, São José e Florianópolis). Durante o processo piloto de aplicação dos questionários, no entanto, ficou evidente que a participação dos professores das escolas privadas seria escassa, devido à organização fechada destas instituições, que, de maneira geral, não possibilitou o espaço necessário para a realização da pesquisa. Outro problema para a efetivação da proposta foi a greve que se estabeleceu durante o ano letivo nas escolas públicas de Santa Catarina. Neste sentido, a metodologia de aplicação dos questionários e as observações que também se projetavam a partir dos questionários das escolas tiveram de ser revistas e chegou-se à conclusão de que a melhor forma de superar o obstáculo encontrado seria aumentando o número de escolas participantes para garantir a coleta de informações em vista de uma reflexão com maior qualidade e abrangência. Optou-se por utilizar, portanto, apenas um questionário com algumas perguntas pontuais para que fosse possível obter dados sobre a formação do professor e sua perspectiva diante das tecnologias. Em quase todas as questões o professor teria a possibilidade de tecer comentários, contribuindo para uma reflexão de maior alcance e, devido aos entraves do processo, as observações foram descartadas.

Essa nova abordagem, embora deficiente em observações, poderia enfatizar aspectos relevantes que ficariam de fora da perspectiva inicial, que privilegiava apenas uma região beneficiada diretamente pela centralização das unidades administrativas, bem como pela proximidade dos grandes centros formativos. A opção pela descentralização da pesquisa poderia concluir aspectos importantes sobre o ensino da filosofia nas diversas cidades e regiões catarinenses, possibilitando a



construção de um quadro panorâmico amplo, indiscutivelmente importante para essa reflexão.

Para que tal pretensão de pesquisa fosse alcançada com êxito foi necessário um delicado trabalho de coleta de informações sobre as escolas públicas e privadas, para o qual contribuíram os dados do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas, INEP, em seu portal público<sup>30</sup>. Esses dados possibilitaram a construção de uma lista com as 872 escolas catarinenses que ofereceram o ensino médio em suas grades curriculares durante o ano de 2011.

Com essa lista das escolas de ensino médio, foi preciso realizar um novo trabalho de pesquisa na internet para se coletar os endereços das instituições. Desta forma, com a ajuda de mecanismos de busca como o conhecido "Google Maps", foi possível compilar uma completa lista de endereços de praticamente todas as escolas de nível médio de Santa Catarina.

Para aplicar o questionário foram planejadas duas etapas principais: na primeira o questionário seria disponibilizado somente para as escolas particulares e em seguida haveria a aplicação da ferramenta também nas escolas públicas, cuja meta seria acessar através da própria Secretaria de Educação, através de *Correspondência Interna*.

Como as escolas particulares, em sua maioria, contavam com web sites e também com canais de comunicação acessíveis, foi feito o primeiro contato com as 160 escolas particulares diretamente através de seus e-mails institucionais. Apenas 36 das escolas particulares não contavam com sites ou e-mail conhecidos, o que fez com que fosse preciso a realização do contato paralelo também através de correspondências pelos endereços postais coletados previamente.

Após aproximadamente um mês do primeiro contato realizado por e-mail com as escolas privadas foi realizado um levantamento das que não haviam ainda participado da pesquisa até o momento e foram enviadas mais 90 cartas para essas escolas através de seus endereços postais, o que garantiu que todas as escolas privadas tivessem recebido o convite para que o professor de filosofia acessasse a página [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br) e participasse da pesquisa. É importante ressaltar que todas as 126 correspondências enviadas tinham o endereço das escolas como referência, mas foram encaminhadas aos cuidados do próprio professor de filosofia.

---

<sup>30</sup> Para maiores informações consulte: <http://portal.inep.gov.br/>

Com relação aos professores das escolas públicas, o contato acabou sendo mais complexo do que se esperava inicialmente, afinal, essas escolas não dispõem de web sites e não divulgam seus e-mails institucionais na internet. Algumas escolas até mantêm, de maneira informal, alguns blogs para a divulgação de suas atividades pedagógicas, onde não existem, no entanto, formas disponíveis ou eficientes de contato com a instituição.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Santa Catarina até conta com um projeto de construção de blogs padronizados para todas as escolas da rede pública de ensino<sup>31</sup>. Esse projeto, porém, parece não receber adesão por parte da maioria das escolas, talvez pelo simples fato de inexistir profissionais qualificados que possam atuar nessa esfera dentro das unidades escolares, promovendo a construção e a permanente atualização desses canais. Outro problema encontrado é o modelo fechado de site que é disponibilizado pela Secretaria de Educação às escolas. Esse modelo não atende a todas as demandas das instituições, impossibilitando a personalização de seu espaço e a disponibilização de conteúdos diversificados.

Já sobre os endereços eletrônicos, os e-mails, tanto nas escolas públicas quanto nos demais órgãos administrativos, eles são concebidos, pelo que foi possível perceber, como canais internos de comunicação, ou seja, servem apenas para que a escola contate seus organismos gestores e vice-versa. Essa perspectiva é reforçada pelo pequeno espaço disponibilizado para as caixas de endereço das escolas, que só podem receber pequenos documentos, que precisam ser apagados instantaneamente para manter o serviço em funcionamento. Não há, portanto, a abertura, na maioria dos casos, desses endereços para a comunidade em geral, que somente pode acessar essas organizações através dos telefones, que, aliás, frequentemente não são atendidos.

Desta forma, com todas as dificuldades enfrentadas na aplicação piloto da pesquisa, a ideia para a realização do projeto seria conseguir chegar até os professores das escolas públicas através da própria Secretaria de Estado da Educação, que poderia enviar uma *Comunicação Interna* às suas Unidades Escolares com o convite para a participação dos professores de filosofia na pesquisa. A solicitação da parceria foi feita para a Diretoria de Educação Básica, que, ao contrário do que se esperava, solicitou que fosse realizado um contato diretamente com o Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia, LEFIS, que, segundo as informações, deveria colaborar para a

---

<sup>31</sup> Maiores informações acesse: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/blog>.

realização da pesquisa com os professores de filosofia através de suas listas de endereços.

Conforme solicitado pela Diretoria de Educação Básica, foi feito contato com o LEFIS, que prontamente repassou uma lista com aproximadamente 400 endereços eletrônicos. A partir desse momento foram enviados através destes endereços novos convites para os professores de filosofia, mas cerca da metade dos endereços acabaram retornando com sinalização de erro, ou seja, como se não existissem. Dentre os endereços corretos, muitos acabaram retornando o contato informando que não atuavam mais como professores ou que atuavam apenas com o ensino da sociologia. A conclusão foi de que não havia condições de se contatar os professores de filosofia das escolas públicas através da lista fornecida pelo LEFIS, o que foi informado à Diretoria de Educação Básica em novo contato, que pleiteava novamente a intervenção do órgão para que a pesquisa fosse aplicada em todas as escolas catarinenses.

Desta vez, contudo, não houve nenhuma tratativa, sendo que a consequência foi a determinação da Secretaria de Educação para que o Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia realizasse, por conta própria, uma consulta com todas as escolas públicas catarinenses com o objetivo de atualizar sua lista de contatos. Essa determinação, embora importante, acabou não viabilizando o caminho almejado na pesquisa, já que, segundo a coordenação do LEFIS, o levantamento dos endereços deveria demandar ainda um considerável tempo, levando em consideração todas as limitações do órgão (dificuldade no acesso às instituições, falta de pessoal e de recursos, etc).

Nestes termos, optou-se por tentar um caminho alternativo, outrora também apresentado pela Diretoria de Educação Básica, que seria o contato diretamente com as Gerências de Educação. Assim, através dos endereços disponibilizados no site da Secretaria de Educação foram enviados e-mails para todas as 36 Gerências Regionais de Educação de Santa Catarina, mas nenhum retorno foi obtido.

Uma outra alternativa encontrada diante da falta de resultados para a aplicação da pesquisa foi fazer um novo contato, desta vez com os 37 Núcleos de Tecnologia Educacional espalhados por cada uma das Gerências Regionais de Educação, solicitando ajuda para que fosse enviado um e-mail às escolas com um convite para a participação dos professores na pesquisa. De todos estes contatos, no entanto, apenas três deles (o NTE de Blumenau, o de Seara e o de Canoinhas) responderam ao pedido e aceitaram repassar às escolas de sua responsabilidade o convite. O Núcleo de Blumenau inicialmente até havia solicitado que

fosse realizado contato com a sua Gerência Regional para a aprovação do pedido, o que foi feito sem qualquer retorno, como outrora; assim, informada a situação, o próprio Núcleo providenciou contato com a Gerência, da qual finalmente recebeu autorização para divulgar a pesquisa entre as escolas de sua responsabilidade.

Numa tentativa de alcançar um maior número de professores também foi enviado um e-mail “informal” diretamente às escolas públicas de responsabilidade da Gerência da Grande Florianópolis, no qual foi solicitado o repasse da pesquisa aos professores de filosofia. Como se comentou a pouco, esses contatos também não obtiveram êxito e nenhum retorno efetivo foi recebido.

Por último, foi enviado pedido de colaboração para alguns endereços institucionais do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina e do Núcleo de Estudos e Atividades de Filosofia no Ensino Médio da Universidade Federal de Santa Catarina, sem que fosse recebido qualquer retorno, como nos demais casos descritos.

Diante da ineficiência de todas as alternativas anteriores, foi realizado um exaustivo trabalho para a coleta dos endereços postais de cada uma das 676 escolas públicas catarinenses. Para tal trabalho novamente foram utilizados os dados disponibilizados pelo INEP/ENEM-2011, resultando na confecção de 521 correspondências endereçadas às escolas, mas direcionadas diretamente aos cuidados do próprio professor de filosofia.

Ao todo foram enviadas 651 correspondências e aproximadamente 500 e-mails para todas as escolas públicas e privadas cujos endereços estavam disponíveis na internet, de maneira que, ao final de todo esse processo, que durou aproximadamente dois meses, foram coletados 75 questionários de professores de diversas partes de Santa Catarina através do site desenvolvido especialmente para a pesquisa<sup>32</sup>, onde, além do próprio questionário, era possível acessar informações sobre a pesquisa, o pesquisador, e onde também posteriormente serão divulgados os resultados obtidos.

---

<sup>32</sup> Para conhecer o ambiente virtual onde a ferramenta de pesquisa foi disponibilizada acesse: [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br).

### 3.3 Análise de dados e resultados

Dos 75 participantes da pesquisa 52 eram professores de escolas públicas e 27 de escolas privadas<sup>33</sup>. A divisão dos participantes da pesquisa nos diversos municípios catarinenses pode ser observada no mapa abaixo (figura 6):

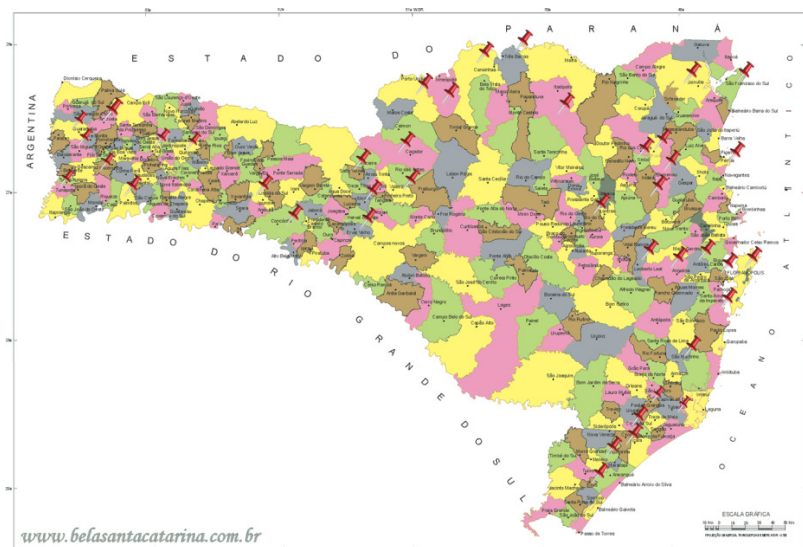


Figura 6 – Mapa da participação docente na pesquisa.

De outra forma, no quadro 1 é possível verificar também o número de professores participantes da pesquisa por município e região de Santa Catarina:

REGIÃO	TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA POR REGIÃO	MUNICÍPIO	NÚMERO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA
Litoral	20	Antônio Carlos	1
		Angelina	1

<sup>33</sup> Alguns professores atuam em escolas públicas e privadas simultaneamente, o que eleva o número referenciado.

		Florianópolis	10
		Leoberto Leal	1
		Palhoça	5
		São José	3
Litoral Nordeste	7	Joinville	5
		Penha	1
		São Francisco do Sul	1
Litoral Sul	9	Cocal do Sul	1
		Criciúma	3
		Ermo	1
		Forquilha	1
		Pedras Grandes	1
		São Martinho	1
		Tubarão	1
Meio Oeste	6	Caçador	1
		Ervai Velho	1
		Ibicaré	1
		Ipumirim	1
		Salto Veloso	1
		Videira	1
Oeste	6	Anchieta	1
		Concórdia	1
		Iraceminha	1
		Quilombo	1
		São Miguel do Oeste	1
		Sul Brasil	1
		Guaraciaba	1
		Palmitos	1
		Tunápolis	1
Planalto Norte	12	Canoinhas	6
		Irineópolis	1
		Itaiópolis	1

		Porto União	3
		Três Barras	1
Vale do Itajaí	14	Blumenau	7
		Indaial	1
		Pomerode	2
		Rio do Sul	3
		Timbó	1
Planalto Serrano	0	-	0

Quadro 1 – Docentes por região e município.

O interessante é que a participação dos professores na pesquisa se concentrou principalmente no Oeste e Meio-Oeste, Planalto Norte, Litoral e Vale do Itajaí de Santa Catarina, exatamente onde estão os polos de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (Blumenau, Indaial, São José, Tubarão e Treze Tilhas). No Planalto Serrano, onde não houve nenhuma participação na pesquisa, também não há polo de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, o que permite considerar que essa é uma região extremamente deficiente em professores habilitados para o ensino da filosofia e também que há a falta de instituições de formação nessas cidades. De outra forma, também é possível supor que a participação desses professores na pesquisa pode ter sido minimizada por sua consciência do papel indevido que exercem no ensino da filosofia, enquanto não habilitados. O fato é que não há participação efetiva dos professores na pesquisa proposta em boa parte das diversas regiões do Estado, principalmente no Planalto Serrano, o que precisa ser levado seriamente em consideração em estudos vindouros.

A falta de participação dos professores na pesquisa, portanto, embora não possa ser comensurada sem novos elementos, possibilita, de certo modo, uma série de questionamentos, pois, a dificuldade de acesso primeiramente às escolas e, na sequência, também aos professores, indica um grave descompasso da educação frente ao momento histórico vivido. Se não bastasse, nem mesmo os organismos gestores das escolas parecem estar atentos à situação, visto que nenhum deles respondeu adequadamente aos contatos realizados durante esta pesquisa. Assim, o que esperar de uma escola que se coloca à margem da sociedade e se fecha em si mesma, como se fosse uma ilha no meio do oceano? Como

entender que a tecnologias mais modernas que alcançam a escola em pleno século XXI sejam ainda o telefone e a correspondência?

Não é possível, certamente, que as escolas sejam equipadas com recursos cada vez mais modernos sem que haja uma mudança de atitude, pois não é a falta de recursos que gera a *entropia mortífera* de que falava Guatarri (1993, p. 191), mas a imobilidade e a inflexão instaurada nas instituições. Não só a falta de acesso ficou evidenciada com as dificuldades enfrentadas na pesquisa, mas também e principalmente a falta de interesse docente, pois foi grande o número de professores que recebeu o convite para participar da pesquisa e não o fez. O motivo que cada professor apresentou para não participar é certamente uma incógnita, mas são possíveis algumas breves suposições: primeiramente, muitos dos convites podem ter esbarrado na figura de gestores inflexíveis; depois, muitos professores devem ter a falta de tempo como justificativa para não terem participado; por último, talvez haja, mesmo que inconscientemente, um receio de exposição e uma competitividade velada fomentada por este modelo de sociedade capitalista, que muitas vezes impede o cooperativismo e a colaboração, incentivando o individualismo, o que é um problema sério àquele que deveria, como professor de filosofia, viver em meio à reflexão e ao diálogo. Esta última suposição talvez seja, ela mesma, a causa das anteriores e, portanto, traduz a falta de consciência do professor como ator social e explica, de alguma forma, o receio das escolas em se abrir ao universo novo que as tecnologias oferecem – espaço de trocas por excelência.

A tecnologia é como se fosse algo para além de si mesma, mais do que se pretendia: não apenas leva informações, mas retoma as próprias dimensões da vida em movimento, sugere a velocidade como algo que está além dela, encontra-se na própria vida das pessoas, na maneira de ser do mundo e das coisas (SOUSA, 1995, p. 32).

De qualquer maneira, considerando que o INEP apresenta em seus relatórios a soma de 872 escolas em Santa Catarina com atividades voltadas para o Ensino Médio, sendo destas 676 públicas e 196 privadas, é possível concluir que se obteve a participação de aproximadamente 14% dos professores de filosofia das escolas privadas de nível Médio de Santa Catarina e 8% dos professores de escolas



públicas do Estado, somando o valor de quase 9% de todos os professores que atuam com o ensino da disciplina nas diversas regiões do Estado<sup>34</sup>, o que permite algumas considerações sobre a formação do professor de filosofia de Santa Catarina e sobre como ele percebe as tecnologias no ensino da disciplina.

Esses professores atuam há aproximadamente 5 anos no ensino da filosofia, segundo informações coletadas, o que permite dizer que são professores novos no exercício da docência, talvez recém saídos das universidades, e que, portanto, não devem apresentar grandes dificuldades na inclusão dos recursos tecnológicos à sua prática pedagógica.

Dentre os 75 professores participantes da pesquisa, 24<sup>35</sup> deles, ou seja, 32% dos professores, não possuem habilitação em filosofia e alguns deles nem sequer apresentam formação em áreas afins com a disciplina em que atuam<sup>36</sup>. No quadro 2 é possível conhecer um pouco da formação dos docentes não habilitados em filosofia:

<b>HABILITAÇÃO EM</b>	<b>QUANTIDADE DE PROFESSORES ATUANDO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA</b>
Ciência da Religião	2
Matemática	3
Ciências Sociais	6
Geografia	3
História	8
Biologia	1
Pedagogia	2
Ciências	1
Psicologia	1
Teologia	1
Letras	1
<i>TOTAL</i>	29

Quadro 2 – Formação acadêmica.

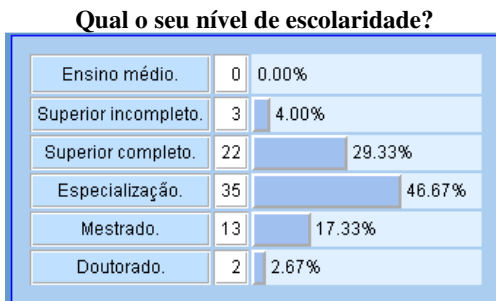
<sup>34</sup> Esses cálculos não levam em consideração o número de professores por escola, cuja relação é desconhecida. Utiliza-se como referência apenas a proporção *professor-escola*.

<sup>35</sup> O total calculado no quadro 2 é maior do que o número informado de professores não habilitados em filosofia devido à segunda formação de parte dos professores pesquisados.

<sup>36</sup> Fazem parte do rol das ciências humanas no currículo do ensino médio: sociologia, filosofia, história, geografia.

Embora a formação inicial de parte dos professores pesquisados seja muito diversificada para o ensino da filosofia, por vezes incompatível, seu nível de escolaridade revela um panorama um pouco mais animador. Os dados, apresentados no quadro 3, demonstram por um lado a inquietude docente em busca da continuidade de seus estudos diante de um momento sócio-econômico e também cultural onde não se concebe a estagnação intelectual e por outro lado também demonstram a necessidade que o professor tem de ascender profissionalmente como forma de aumentar seus ganhos, o que pode ser melhor percebido quando se verifica, conforme relato do Secretário de Educação do Estado, que 60% dos professores de Santa Catarina apresentam curso de especialização em sua formação acadêmica.

Os professores, por diversos fatores, mesmo sem o devido incentivo, abraçam a formação continuada e procuram especializar-se em Santa Catarina, embora muitas vezes, como é possível observar, não consigam atuar diretamente na área em que se prepararam, o que demonstra que a formação continuada está muito mais ligada à progressão funcional do que à qualificação profissional enquanto tal.



Quadro 3 – Nível de escolaridade.

Os dados apresentados no quadro 3 demonstram um panorama crítico, apesar da elevada formação da maior parte dos professores, pois deixam ver, se observados ainda os elementos do quadro 2, a falta de profissionais habilitados para a disciplina. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) deixam claro que o ensino da filosofia exige certas condições tanto materiais quanto humanas, como se lê a seguir:

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da

cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 16).

Não há como se falar, portanto, em um processo de emancipação através do ensino da filosofia se não houver nem sequer professores com habilitação específica para a área. Também não é possível debater sobre os entraves pedagógico-metodológicos para o ensino da disciplina se não houver formação teórica própria. Atualmente até já existe uma maior preocupação das agências formadoras com a preparação de docentes para a filosofia. Na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, já se promovem cursos à distância para a disciplina<sup>37</sup>. O projeto já está em sua segunda edição e, segundo concepção da proposta exposta no site do programa (<http://ead.ufsc.br/filosofia/como-e-o-curso/>), o curso é o primeiro do Estado, fundado em 1954, pelo decreto nº 36658 da Presidência da República, sendo incorporado à Universidade quando de sua criação, em 1960. O curso, segundo consta, formou várias centenas de profissionais, promovendo e desenvolvendo o ensino da filosofia tanto no Estado de Santa Catarina quanto no sul do país. E essa vocação de colaborar com a sociedade catarinense intensificou-se em 1998, quando o ensino da filosofia tornou-se obrigatório em todo o Estado. A partir da aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, em 07 de Julho de 2006, da obrigatoriedade do ensino da filosofia em todo país, o curso de graduação em filosofia, bem como o curso de licenciatura a distância em filosofia, passou a exercer um papel fundamental para a estrutura do ensino médio, principalmente levando-se em conta que o mesmo é hoje a única graduação oferecida regularmente em Santa Catarina.

---

<sup>37</sup> Para saber mais acesse: <http://ead.ufsc.br/filosofia/>

Atualmente, apesar da grande demanda por profissionais habilitados no Estado, o curso a distância de filosofia da UFSC é oferecido somente em Blumenau, Indaial, São José, Tubarão e Treze Tilhas. Essa informação demonstra que é necessário levar em consideração a falta de profissionais de acordo com cada região do Estado para a escolha dos locais a receberem os cursos. Nesse sentido é possível conhecer um pouco da distribuição dos professores não-habilitados para a disciplina de filosofia em Santa Catarina, mas em atuação através da figura 7:

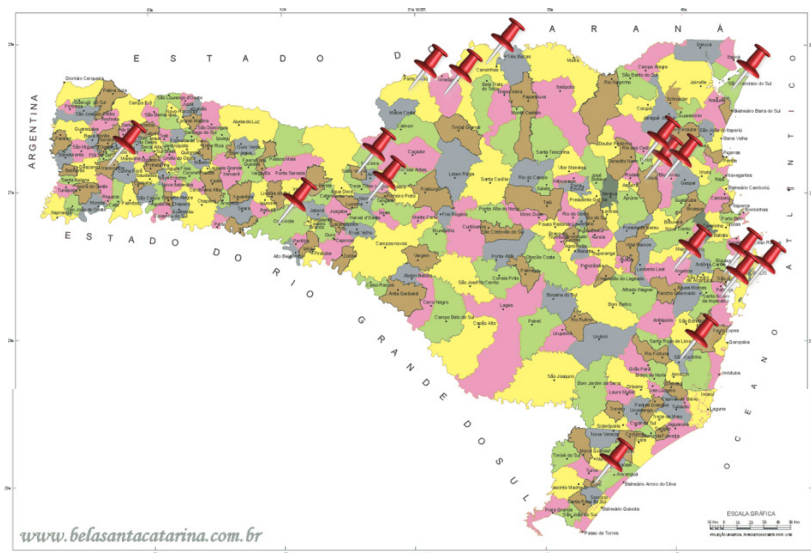


Figura 7 – Distribuição dos não-habilitados em Santa Catarina e dos pólos da UAB/UFSC-Filosofia.

Já na figura 8 é possível observar as cidades onde são oferecidos os polos de ensino a distância em filosofia:

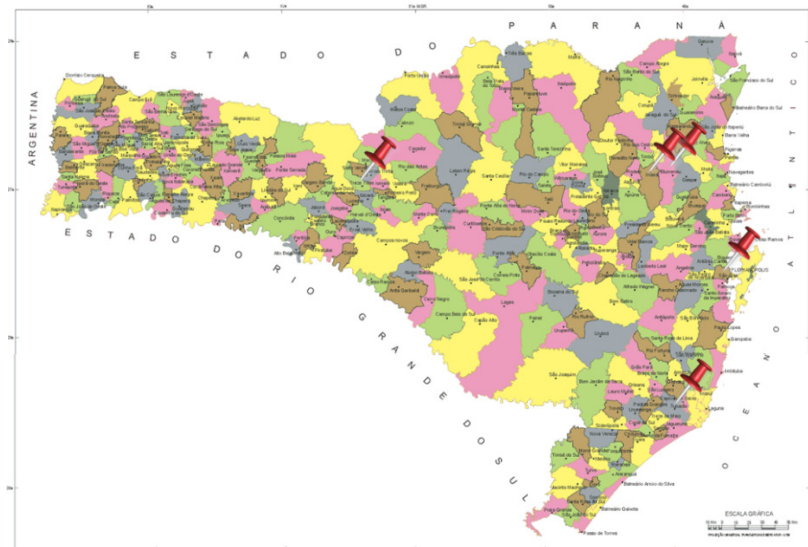


Figura 8 – Distribuição dos pólos de EAD/UFSC-Filosofia.

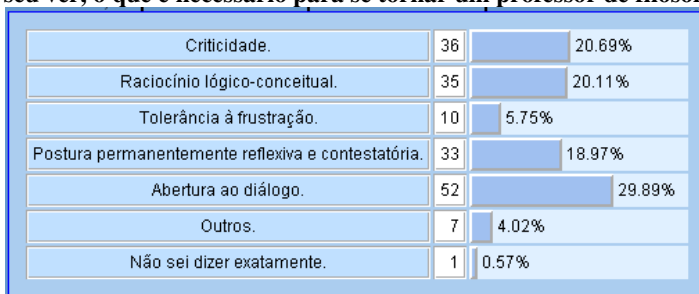
Os docentes que atuam com a filosofia no ensino médio, mesmo sem a devida habilitação, relatam que acabaram se tornando professores da disciplina por diversos motivos. O principal deles é o interesse que sentem pela área (42%). Muitos professores, contudo, dizem terem sido influenciados pela sua formação religiosa, que acabava exigindo o estudo da filosofia (27%). Alguns afirmam ainda terem se interessado pela disciplina por causa da influência de algum professor durante o período da sua escolarização básica (7%), ao passo que outros relatam trabalhar como professores de filosofia devido à proximidade da disciplina com sua área de formação. Há aqueles que dizem terem sido motivados para a docência da filosofia pelo fato de a disciplina ter feito parte do currículo de sua área de formação e, por último, há ainda os que lecionam a filosofia pelo simples fato de terem sido convidados por gestores de escolas. Esses últimos comentários deixam ver que a filosofia, de certo modo, ainda é entendida por muitos como um debate infundado, livre e autônomo, cuja função principal seria a formação crítica do cidadão.

Há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar. No

entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação (BRASIL, 2006, p. 24).

Assim, quando perguntados sobre o que é necessário para se tornar um professor de filosofia eles ressaltaram o diálogo como elemento fundamental, além da criticidade, do raciocínio lógico-conceitual e da postura permanentemente reflexiva e contestatória. A maioria dos pesquisados, em seus comentários, consideraram que o professor de filosofia precisa caminhar em busca da sua própria autonomia, conforme falava Kant (1985).

#### **A seu ver, o que é necessário para se tornar um professor de filosofia?**



Quadro 4 – O que é necessário para se tornar um professor de filosofia.

A maioria dos professores pesquisados, quase 95% deles, quando perguntados, disseram ainda que a reflexão é um elemento permanente em sua prática docente, mas seus interlocutores/interlocutores cotidianos são em sua maioria os próprios alunos, seguidos pelos colegas de profissão, outros professores de filosofia e também professores ou colegas de universidades. Esses dados, que podem ser melhor observados no quadro 5, demonstram que, infelizmente, os professores de filosofia estão à margem de um diálogo de qualidade, pois seus interlocutores mais comuns são os próprios alunos. Seria importante promover o diálogo entre pares/iguais como elemento crucial para melhorar a qualidade docente. Neste sentido é exemplar o trabalho

desenvolvido especialmente na Grande Florianópolis pelo Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia, que promove debates, cursos e oficinas para professores da região.

**O diálogo se configura como um elemento crucial no ensino e na aprendizagem da filosofia. Nesse sentido, quem se apresenta como seu intercessor/interlocutor na atividade docente?**

Os professores de filosofia da escola onde atua.	16	12.21%
Os professores e/ou colegas da universidade onde se formou ou mantém contato.	16	12.21%
Os professores de outras disciplinas da escola onde atua.	37	28.24%
Os alunos.	47	35.88%
Outros.	9	6.87%
Não tenho intercessores/interlocutores.	5	3.82%
Não sei dizer exatamente.	1	0.76%

Quadro 5 – Intercessores na atividade docente.

Segundo um dos professores pesquisados: “A reflexão é indispensável, mas não é possível afirmar que sempre seja um permanente na atividade do professor de filosofia. Muitos apenas reproduzem pensamentos de outros críticos, o que não é mesmo uma crítica”. E mais: “A natureza humana é reflexiva, porém, precisamos aprimorar a cada dia a nossa natureza. Refletir é voltar-se para dentro de si mesmo, repensar o já pensado. Quanto mais profundo viajamos dentro de nós mesmos mais nos conhecemos, e quanto mais nos conhecemos, mais nos humanizamos e chegamos ainda mais perto de nós mesmos”.

Não se pode esperar que a filosofia seja o simples produto de um monólogo ou de debates infundados dentro de sala de aula, pois a sua verdadeira construção deve estar alicerçada na tradição e nos critérios de confiabilidade a ela designados. Como podemos ler na Proposta Curricular de Santa Catarina:

É preciso reconhecer que sendo o filósofo um homem sempre situado, se faz expressão de determinados valores/interesses, de uma concepção de mundo, de conhecimento, de homem, de sociedade, e do mesmo modo, sempre em maior ou menor grau, comprometido com a realização prática de sua representação teórica. Este fato nos indica então, que a relação teoria-

prática é constitutiva da Filosofia (SANTA CATARINA, 1998, p. 40).

Cientes, portanto, de que o professor de filosofia precisa alicerçar a sua prática pedagógica na tradição dos filósofos e das correntes de pensamento da filosofia, os professores disseram que o objetivo da filosofia no ensino médio deveria ser, ao seu ver:

**Para você a filosofia no ensino médio deve ter como objetivo:**

O ensino da história da filosofia seus problemas e temas.	35	33.98%
A promoção de uma consciência crítica nos estudantes.	63	61.17%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	5	4.85%

Quadro 6 – Objetivo da filosofia no ensino médio.

O quadro 6 revela que boa parte dos professores considera a filosofia como responsável pela formação crítica dos estudantes, de modo que a formação do professor de filosofia deve poder revelar os discursos ideológicos ligados à tessitura histórica da filosofia como disciplina salvadora. Não se pode negar que é função da filosofia a formação crítica do estudante, mas também não se pode negar que muitas vezes à filosofia, exclusivamente, foi atribuído um papel salvador na vida dos sujeitos e da própria sociedade. Segundo Ceppas (2010):

O que precisamos superar a todo custo é antes a *concepção salvífica* do papel da educação na sociedade, que a noção de crítica costuma ensinar, concepção demagógica, moeda corrente na política e nos jornais, historicamente entranhada em tendências à esquerda e à direita, inflacionadas no âmbito do ensino da filosofia (p. 178).

É importante, nesse sentido, considerar diferentes pontos de vista sobre o ensino da filosofia quando um professor comenta, por exemplo, que não gosta do historicismo: “Esse negócio de história da filosofia é um descalabro. Se a filosofia só tiver isso a acrescentar, poderá ser retirada do currículo pela inutilidade. Os professores de história e de



geografia já fazem isso também”. De outro modo, outro professor contrapõe: “A imaturidade dos alunos não os possibilita, ainda, ter uma visão crítica sobre a realidade. Dessa forma, penso que o ensino deve estar voltado primeiro para a história e conceitos filosóficos no intuito de possibilitar um conhecimento amplo na área filosófica, após sim, desenvolver a criticidade. O contrário, desenvolver a criticidade primeiro, pode ser inviável uma vez que falta a abertura conceitual e reflexiva aos alunos”.

Como é possível perceber no embate anterior, há posturas muito diferenciadas quanto à concepção de como se pode ensinar a filosofia no ensino médio, o que se confirma no quadro abaixo, que apresenta duas posturas didáticas provenientes da concepção apresentada por Gallo (2010).

**Para você, qual a melhor forma de ensinar a filosofia no ensino médio?**

Através de temas.	48	50.53%
Através da sua história e da história dos filósofos.	41	43.16%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	6	6.32%

Quadro 7 – Como ensinar filosofia no ensino médio.

Essa divergência didática entre os professores acontece porque a filosofia pode ser realizada através da sua história e das teorias filosóficas que a compõem e, de outra forma, pode também se realizar através de temas, sob os quais impactariam as mesmas teorias (GALLO, 2010). O que não se pode deixar de lado é a contextualização histórica dos problemas, para que o aluno possa compreender de fato a provisoriedade da produção filosófica, como possibilidade para um questionamento renovado e, portanto, como fonte de re/produção de conceitos (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

Os modelos de organização curricular aqui expressos através dos eixos *histórico* e *temático* deixam bastante evidente a preocupação dos professores com um ensino de filosofia que possa ser ao menos interessante para o adolescente. Nesse sentido talvez a organização *problemática* da disciplina possa sugerir um grande avanço, pois permite que o ensino da filosofia se desdobre a partir de problemas que atingiram ou atingem a humanidade, que podem, por sua vez, vincular-

se a temas, que finalmente seriam abordados de forma histórica (GALLO, 2010).

A abordagem *problemática* abarca em sua estrutura as tendências *histórica* e *temática*, com um foco privilegiado naquilo que mais impulsiona a ação e a reação, ou seja, o próprio problema. Nesse sentido, a abordagem *problemática* da filosofia oportuniza a experiência do pensamento conceitual, possibilitando ao estudante estabelecer um contato com a história da filosofia e suas temáticas através de situações significativas para que ele próprio possa construir seus conceitos, dando movimento à filosofia como uma história sem fim, sempre aberta e em permanente construção (GALLO, 2010).

Esse último modelo de organização curricular talvez até já esteja presente no ideário docente, pois a grande maioria dos professores compreende que não é somente o problema ou a história que move o pensamento filosófico, mas a conexão entre eles, ou seja, a relação que se estabelece entre a história da filosofia, seus temas e debates, e o cotidiano vivido das pessoas, que precisam compreender a corrente do pensamento para que possam também se utilizar de seus benefícios em vista da resolução de seus próprios problemas e questionamentos.

#### O ensino de filosofia baseado na sua história deve basicamente:

Transmitir o pensamento do filósofo.	14	12.84%
Refletir o pensamento do filósofo para confrontá-lo com a vida do aluno problematizando-a.	61	55.96%
A partir das experiências dos próprios alunos e de suas problematizações apresentar o pensamento dos filósofos.	33	30.28%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	1	0.92%

Quadro 8 – Como ensinar filosofia no ensino médio.

A relação complexa entre o tema e a história através dos problemas cotidianos revela um panorama que associa novamente a filosofia àquele cuja formação se constituiu nesse sentido. Assim se pode compreender o comentário de um dos professores pesquisados: “Confrontar o problema de cada filósofo com os nossos, problematizar e não apenas ensinar a história da filosofia. Diversos professores que não possuem a formação filosófica abstêm-se de ensinar o pensamento do filósofo e trabalham com temas, fazendo da Filosofia uma coisa onde todos podem dizer qualquer coisa”.

A questão que permeia esse debate talvez seja, no fundo, saber se é possível mesmo ensinar filosofia ou se o que se faz na atividade docente é ensinar o aluno a filosofar.

### Você concorda que ensinar filosofia é ensinar a filosofar?

Sim.	66	89.19%
Não.	7	9.46%
Não sei dizer exatamente.	1	1.35%

Quadro 9 – Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

Para entender a questão apresentada no quadro 9 é importante recorrer a duas tendências teóricas distintas sobre o ensino da filosofia. A primeira destas concepções seria proveniente de Pitágoras, que compreende a filosofia como busca e não como um saber pronto e acabado. Essa busca transforma o aprendiz, fazendo-o mudar de atitude em relação ao cotidiano, impulsionando-o a uma nova visão de mundo. Como, porém, essa busca constitui-se como interminável, é possível afirmar que não se pode mesmo ensinar a filosofia, como dizia Kant (1985). O que se pode fazer é, portanto, ensinar a filosofar, ou seja, impulsionar o estudante para a busca.

Seguindo essa visão, a filosofia deve ser capaz de mover o aprendiz para que ele possa adotar um espírito crítico, interrogando-se permanentemente sobre suas crenças e seus valores, questionando o que é dado como certo e verdadeiro.

O papel do filósofo, ou do mestre em geral, pode, no máximo, ser o de despertar em cada um aquilo que já traz dentro de si, o ímpeto, a curiosidade, a capacidade que permitirão com que aprenda, ele próprio, essa busca. A filosofia consiste em um processo de reflexão que nos leva a buscar as respostas às indagações que encontramos em nossa própria experiência (MARCONDES, 2008, p. 56).

Outra concepção que possibilita entender esse problema é a de caráter histórico, que julga que a filosofia consiste na tradição filosófica, que deverá, portanto, ser ensinada. Sob esta perspectiva, a filosofia deve ser transmitida através da leitura das obras dos filósofos mais importantes da tradição. O que fica evidente nesta proposta é a existência de várias filosofias e doutrinas, que podem tornar a vida do jovem um verdadeiro tormento. A saída mais sensata, nesse sentido, seria abandonar o caráter doutrinário da disciplina e recuperar o caráter de busca da filosofia. Seria possível, portanto, utilizar o conhecimento

obtido através das diversas filosofias para relativizá-las, contribuindo para despertar o interesse do aluno.

Nesse momento, o problema que se coloca em discussão não é mais a possibilidade de se ensinar filosofia, mas como fazer para ensiná-la. Verificado que é importante o contato do aluno com a história da filosofia, o instrumento fundamental para o seu ensino seriam os textos clássicos, que devem ser escolhidos de acordo com a capacidade dos alunos. A leitura e a interpretação destes textos devem possibilitar ao estudante a re/construção do argumento do texto, tornando possível a identificação das suas questões básicas e o caminho pelo qual o pensador se utilizou para chegar às suas conclusões, aos seus conceitos (DELEUZE E GUATTARI, 1992).

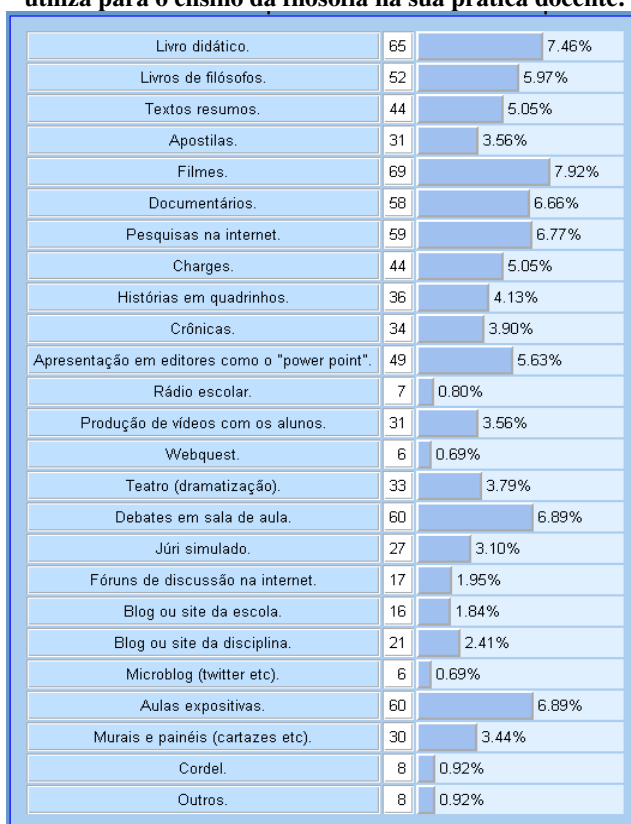
Como se vive um momento histórico onde as tecnologias invadem os espaços de maneira cada vez mais arrebatadora, é importante avaliar a sua utilização também como um instrumento didático para o ensino da filosofia. Deste modo, quando os professores foram questionados sobre a possibilidade de se utilizar das tecnologias para o ensino da filosofia, 96% deles afirmaram que elas podem sim contribuir para o ensino da disciplina, pois, de maneira geral, permitem uma infinidade de possibilidades didáticas (filmes, músicas, textos, apresentações, animações). Isso deixa evidente que os professores, em grande parte, entendem a necessidade de utilizar das tecnologias em suas práticas pedagógicas e muitos deles até já usam frequentemente esses recursos no cotidiano de suas salas de aula, o que demonstra que não é o acesso aos recursos que impede as didáticas inovadoras em relação ao ensino da filosofia através das tecnologias. O que talvez fique pendente, portanto, são as políticas de formação continuada para que os professores possam pensar e repensar continuamente suas concepções pedagógicas quanto ao uso das tecnologias, bem como aprender a tirar o máximo proveito dos recursos disponíveis.

Há uma preocupação grande sobre os riscos da tecnologia, pois, conforme afirmou um dos professores: “[As tecnologias] podem ajudar, mas não vamos idolatrá-las. Conheço pedagogos que são ótimos em mídias e data shows; dão excelentes aulas sobre Sócrates, Descartes, sem nunca terem lido nada destes autores e sem dominar qualquer conceito desses respectivos pensadores. As tecnologias são ótimas, sobretudo pra quem não sabe nada. Como os tempos que vivemos são tempos onde o saber está restrito à circulação de informação (crítica da profundidade de um pires), as mídias são excelentes para os enganadores de plantão tomar o lugar do intelectual professor”.

Como se verifica, há o consenso de que as possibilidades oferecidas pelas tecnologias são suficientes para que o professor as utilize em suas aulas, embora muitos tenham consciência dos riscos adjacentes à sua inclusão. Desta forma, elencou-se uma série de possibilidades didáticas das tecnologias para o ensino da filosofia, bem como também outros mecanismos pedagógicos que poderiam ser utilizados durante as aulas para provocar o diálogo, complementando ou preparando para o uso das tecnologias.

O resultado das tecnologias ou das práticas de ensino que mais são utilizadas ou consideradas úteis para o ensino da disciplina e para a promoção do diálogo durante as aulas seguem no quadro abaixo:

**Que recursos didáticos abaixo (práticas de ensino) você considera úteis ou utiliza para o ensino da filosofia na sua prática docente:**



Quadro 10 – Recursos aplicáveis ao ensino de filosofia.

Os dados do quadro 10, em conjunto, são interessantes para demonstrar que se vive um momento importante para o ensino da filosofia, pois não se pode mais afirmar que existe falta de acesso aos recursos, mesmo com as devidas limitações. Quase a totalidade dos professores utiliza atualmente livros didáticos e boa parte deles projeta também suas ações para o computador e os recursos inerentes da era da convergência midiática. Também fica demonstrado que a variação de atividades no ensino da filosofia proporciona um ambiente diversificado, onde as tecnologias colaboram de forma muito particular e própria, seja na preparação da atividade ou mesmo na sua aplicação.

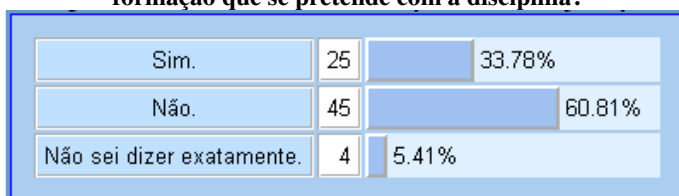
São inúmeras as possibilidades didáticas que se apresentam através destes recursos cada vez mais democráticos (produção de vídeos, fóruns, blogs, sites, etc), permitindo o acesso à informação, a partir da qual os professores podem agir. Talvez a aproximação com o texto original dos filósofos não seja um elemento presente na prática dos professores pela falta de projetos que os façam chegar às escolas e, portanto, aos alunos. De qualquer maneira, é importante considerar que há livros com resumos, textos comentados, extratos, e que os demais recursos (filmes, documentários, apresentações) podem ser utilizados como elementos complementares e elucidativos na disciplina. Sobre as produções (vídeos, jornais, blog, murais, rádio escolar), elas precisam ser o resultado de todo um processo anterior que vise a reelaboração da teoria filosófica pelo aluno, afinal, o pensamento crítico deve, segundo o que Kant (2008) escreveu na *Crítica do Juízo*, possibilitar primeiramente o pensar por si mesmo (autonomia do pensamento), depois, o pensar do ponto de vista do outro; por último, o pensar de forma consistente, combinação dos princípios anteriores.

A filosofia não se encerra em si mesma, mas é levada a se auto-reformular com base nos questionamentos que sofre. Portanto, um aspecto essencial do ensino da filosofia consiste na interação, no debate filosófico, no questionamento do pensamento e na necessidade de defendê-lo, o que leva inevitavelmente à sua reformulação. Essa é a garantia de que o pensamento não se cristaliza e não se torna superado. E é por isso que podemos ainda hoje não só ler Platão, ou Kant, mas discutir os seus textos, tornando-os vivos para nós. É nessa reapropriação dos textos para nosso próprio pensamento que encontramos um grande desafio para mestres e estudantes e um dos muitos

paradoxos da filosofia (MARCONDES, 2008, p. 67).

Outros fatores acabam sendo também decisivos para o ensino da filosofia, pois, conforme o que os professores pesquisados relataram, o tempo destinado à disciplina nas grades curriculares é insuficiente. Em muitos casos há apenas um encontro semanal com cada turma de alunos, o que acaba inviabilizando um trabalho com bons resultados.

**O tempo destinado à filosofia na grade curricular é suficiente para a formação que se pretende com a disciplina?**



Quadro 11 – Tempo para ensinar filosofia.

Conforme os dados obtidos na pesquisa, apesar das tradicionais dificuldades para a implementação de propostas interdisciplinares e da falta de tempo da disciplina, a ementa da filosofia dialoga com as demais disciplinas curriculares, apesar de muitos dos professores pesquisados não compartilharem desta conclusão (28%). De outro modo, muitas escolas até planejam a interdisciplinaridade em suas ementas, mas não a efetivam na prática. É interessante, neste sentido, um comentário de um professor sobre essa questão: “Eu procuro na minha prática fazer esse diálogo, mas nem sempre há essa possibilidade pela falta de um planejamento coletivo mais efetivo”.

Às dificuldades de tempo, diálogo entre as disciplinas, formação docente, pode-se também incluir diversas outras dificuldades elencadas pelos professores:

### Quais são as dificuldades que você encontra no ensino da filosofia?

A imaturidade dos alunos para compreender a disciplina.	39	9.40%
A falta de habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas dos alunos.	37	8.92%
A complexidade de emparelhar didaticamente o nível da disciplina com o nível do aluno.	25	6.02%
A falta de atitude questionadora crítica e desconfiada do aluno.	35	8.43%
A falta de postura diante do saber (querer saber).	48	11.57%
A inquietude do aluno diante de uma disciplina teórica (transtornos de atenção).	27	6.51%
O empobrecimento de experiências cotidianas do aluno.	22	5.30%
As condições de vida do aluno (residência alimentação emprego relacionamentos etc).	11	2.65%
O pouco acesso do aluno aos bens culturais (literatura cinema lazer etc).	35	8.43%
A falta de tempo para a disciplina.	15	3.61%
O currículo da disciplina (ementa).	5	1.20%
A falta de materiais didáticos.	20	4.82%
A falta de livro didático.	7	1.69%
A falta de livros de filosofia.	20	4.82%
A falta de recursos tecnológicos.	8	1.93%
O excesso de alunos por turma.	25	6.02%
A má remuneração docente.	19	4.58%
A burocratização da escola.	13	3.13%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	4	0.96%

Quadro 12 – Dificuldades do ensino de filosofia.

Conforme é possível verificar no quadro acima (quadro 12), o grande obstáculo apresentado pelos professores ao ensino da filosofia é, certamente, o próprio aluno. Segundo os professores pesquisados há a falta de postura do estudante diante do conhecimento, como se ele não tivesse interesse em saber (64%). O estudante é imaturo demais para compreender a disciplina (52%), bem como apresenta falta de habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas indispensáveis à aprendizagem da disciplina (49%). O mesmo aluno também parece não ter atitude crítica diante do mundo (46%) e traz pouca bagagem cultural (46%). Enfim, o aluno sofre com o descaso de uma sociedade que lhe mitiga o desejo de querer ser mais, instigando-o a participar de um universo de reprodução social, cujas bases já foram descritas neste trabalho através da perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1982).

Os professores, no entanto, conscientes que deveriam ser da situação em que seus alunos se veem imersos, poderiam agir sobre as causas do problema, procurando desmistificar a realidade social, desmascarando as amarras da história. Não é certamente uma tarefa



simples a que está a se propor, pois essas críticas ao aluno são o resultado direto de séculos de opressão e, portanto, o resultado da própria história da sociedade em movimento.

É possível compreender, sob certa perspectiva, que as tecnologias, como instrumentos de informação e democratização são também novos grilhões que podem oprimir e aprisionar os indivíduos em suas cavernas, cegos à realidade constituída e institucionalizada. O professor de filosofia, neste sentido, poderia ser como aquele prisioneiro que retorna à caverna depois de ter contemplado a luz para guiar seus companheiros para a liberdade, ou seja, ele precisa aprender a utilizar destas ferramentas como mecanismos de libertação.

O número de alunos por sala, a falta de recursos, a má remuneração, enfim, todos os demais itens assinalados que agem no sentido de dificultar a prática docente em filosofia seriam provavelmente resolvidos ou amenizados gradativamente com a mudança de postura que se propõe tanto para o professor quanto para o aluno. Se as pessoas passassem a ser mais conscientes de sua situação poderiam agir sobre os mecanismos de opressão e, desta forma, promoveriam uma reforma social, cujo sentido talvez não se possa compreender do ponto de onde se está no momento.

Não é possível que os professores culpem ingenuamente os alunos pela tragédia do mundo pós-moderno, pois ao fazê-lo eles acabam desistindo da própria mudança, desacreditando do seu poder de transformação e renegando a verdadeira explicação do problema.

A educação procede geralmente desta maneira: procura encaminhar o indivíduo, mediante uma série de atrativos e de vantagens, a uma determinada maneira de pensar e de conduzir-se que, convertida em hábito, em instinto, em paixão, se apodere dele e o domine contra sua conveniência, mas em “benefício de um bem geral. (NIETZSCHE, 1984, p. 47-48).

O que tem se tornado cada vez mais evidente nesta pesquisa é a necessidade de uma reforma não só das instituições como também do pensamento, conforme dizia Virilio (1999). Cabe aos organismos gestores da educação a promoção da tecnologia, a implantação de redes, a criação e a manutenção de sites e canais de comunicação para as escolas, e também o fomento à informatização das práticas tanto administrativas quanto pedagógicas. É importante que os gestores e

professores saibam se utilizar das ferramentas tecnológicas disponíveis para que possam promover um debate cada vez mais eficiente em vista do conhecimento. É preciso, de outro modo, que se criem caminhos para o acesso da população às instituições democráticas, para que todos possam colaborar para a construção de um modelo mais participativo de sociedade, na realização de uma verdadeira cidadania democrática (Lévy, 1999).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias são um marco cultural da sociedade atual. Dessa forma é necessário e inadiável a realização de um trabalho de reflexão sobre o seu impacto na educação e, mais especificamente, sobre o seu impacto no próprio ensino da filosofia. A partir desta consideração geral, a pesquisa apresentou um panorama daqueles que atualmente exercem o papel de professor de filosofia em Santa Catarina e, de alguma forma, buscou realizar um levantamento sobre a relação entre o exercício da docência e o filosofar na prática pedagógica do professor e o uso das tecnologias de comunicação digital.

A filosofia, enquanto disciplina, é relativamente nova no currículo escolar brasileiro, devido aos grandes entraves que o período da ditadura militar havia lhe imposto. No ano de 1971, durante o regime militar, a filosofia foi praticamente extinta do currículo da educação básica, com a justificativa de que servia para a promoção do comunismo, a que se opunha o poder da época. A filosofia somente foi reinserida na educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Em seu retorno, ela acabou recebendo a função quase que exclusiva de desenvolver a criticidade e a cidadania, além de promover também a interdisciplinaridade, como se as demais disciplinas não tivessem sequer uma mínima parcela de responsabilidade sobre tais aspectos.

Instituiu-se à filosofia um caráter instrumental, quando, na verdade, ela se revela, desde suas origens, como um fim em si mesma. Sujeitá-la a outras determinações seria o mesmo que impedir o seu movimento e a experiência do pensamento autônomo, ou seja, seria o mesmo que acabar com a filosofia. Muitos utilizam desta mesma lógica para justificar a manutenção do ensino da filosofia apenas no nível universitário. Essa pesquisa, no entanto, traz como proposição que, conforme Deleuze e Guattari (1992) descreveram em seus escritos, o conhecimento humano é dividido em três grandes eixos, a saber, a arte, a ciência e a filosofia. Cada um, a seu modo, aponta para o pensamento de maneiras próprias e, portanto, precisam ter seus aspectos levados em consideração durante esse estágio da vida escolar dos estudantes ou se estaria privando os jovens da oportunidade de receber uma educação integral.

É possível dizer que os currículos de ensino médio tendem a valorizar apenas os conteúdos científicos, reflexo de uma sociedade pautada fundamentalmente nos princípios positivistas, que tendem a entender a filosofia e as artes, tanto quanto as religiões e os mitos, como

degraus inferiores ao pensamento científico, dito verdadeiro. Nesse sentido é fundamental considerar o exercício da filosofia e das artes na formação básica, como forma de oportunizar aos alunos um acesso ao pensamento conceitual e também ao pensamento afectivo (DELEUZE e GUATTARI, 1992). Essa experiência de pensamento é, indiscutivelmente, essencial para o exercício futuro do estudante enquanto cidadão consciente e crítico.

A filosofia, entendida nestes termos como uma experiência necessária na educação básica, poderia ser ensinada de forma conceitual, ou seja, proceder por conceitos, no exercício do pensamento, a partir de uma postura dialógica de não conformação e de questionamento permanente, crítico.

É importante sempre ter em mente que a filosofia, enquanto processo, se encaminha para a construção do pensamento através de conceitos. Essa noção exprime a imanência do pensamento, como forma de equacionamento dos problemas enfrentados no cotidiano daquele que pensa. A filosofia precisa tornar-se um lugar onde é possível experimentar o mundo, subjetivando-o a partir de sua própria imanência, ou seja, de seu *caos* (DELEUZE e GUATTARI, 1992). O *caos*, porém, como já se disse, não pode ser entendido como uma ausência total de determinações, mas a imanência com suas especificidades que desmancham infinitamente e a todo o momento as configurações e as determinações do cotidiano.

A filosofia não se constitui como mera transmissão de conteúdos historicamente datados, pois também se apresenta como uma atividade criativa que possibilita um novo encontro com o vivido (GRAMSCI, 1986). A história da filosofia se apresenta então como uma poderosa caixa de ferramentas a partir da qual o “filósofo” poderá instrumentalizar-se para resolver seus problemas cotidianos e, segundo a alegoria platônica, quebrar os grilhões que aprisionam a pessoa no mundo de sombras.

O professor de filosofia, de certa forma, precisa permitir aos seus alunos que eles possam acessar a diversidade de conceitos e construir seus próprios critérios e valores. Atualmente as tecnologias de comunicação são ferramentas que possibilitam ampliar largamente o acesso ao conhecimento produzido - seja em forma de artigos, livros, filmes, músicas, imagens, simulações ou representações, por exemplo. Toda produção científica está disponível e pode ser selecionada para promover reflexões filosóficas pertinentes à formação de um sujeito de direito, e não um sujeito a prescrições preestabelecidas. A pesquisa demonstra que o professor encontra muitas limitações de acesso e de

uso dos recursos disponíveis, mesmo para sua comunicação cotidiana, mais ainda para a organização de sua mediação pedagógica. Embora faça um esforço para utilizar-se com eficácia da comunicação, o professor não tem o preparo pedagógico necessário para atuar e interagir mediado pela tecnologia. A fragilidade do ensino da filosofia não está somente na falta de formação específica dos professores na área. Também não é somente a falta de recursos tecnológicos, como o acesso às ferramentas e à rede, que caracteriza a situação. O professor carece sim de uma permanente atualização para saber valer-se desses recursos para ampliar suas condições de trabalho com seus estudantes.

Não se questiona certamente a necessidade de profissionais qualificados especificamente para cada área do conhecimento e, por isso, urge repensar a lógica da formação docente, pois não é possível compreender a reduzida oferta de cursos diante de uma demanda tão grande por profissionais. Os dados obtidos nesta pesquisa apontam uma situação em que há a falta de muitos professores habilitados para o ensino da filosofia em Santa Catarina. Dos 75 professores pesquisados, 24 deles, ou seja, 32% dos professores, não possuem formação em filosofia e muitos destes nem sequer apresentam formação em áreas afins. De outro modo, esses mesmos dados, que merecem um oportuno tratamento em pesquisas posteriores, apontam que, dos cerca de 68% restantes dos professores habilitados em filosofia, aproximadamente 27% deles teve sua formação confessional, ou seja, são professores que atuam em filosofia porque passaram por uma trajetória de formação religiosa e não especificamente docente. Essa constatação não implica na falta de qualidade desses professores, mas aponta para um déficit docente maior ainda do que os dados preliminares demonstravam. De todos os 75 professores pesquisados apenas 41% deles, ou seja, 30 professores cursaram a faculdade de filosofia por interesse próprio. Com as mudanças que a sociedade vem apresentando e, em decorrência, com a menor procura pela vida confessional e docente, é possível visualizar um quadro cada vez mais alarmante para o ensino da filosofia, pois a falta de professores implica radicalmente na maneira como a disciplina é ofertada e recebida pelos estudantes de ensino médio.

Essa constatação indica a necessidade de uma grande reforma educacional nos processos de formação de professores para o ensino médio, especialmente os de filosofia. Considera-se que além da oferta de um maior número de cursos de licenciatura em filosofia, se faz necessário também um sistema de acompanhamento e atualização contínua para o corpo docente já em atuação. Santa Catarina conta com

um Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia, o LEFIS, com experiência e certa abrangência, que pode realizar um trabalho singular nesse sentido, tanto na formação continuada dos professores, como na motivação e ampliação do acesso dos estudantes à docência em filosofia. Esta é a recomendação que emerge deste estudo e que se estende, necessariamente, para além das instituições formadoras. É fundamental a atuação mais efetiva dos órgãos de gestão educacional. O LEFIS pode ser o elo de comunicação e dinamização dessa proposta. Entende-se que a qualificação docente é o primeiro passo para a formulação de um projeto educacional de ensino da filosofia que atenda às expectativas atuais, promovendo inúmeras possibilidades aos envolvidos - sejam eles professores e ou estudantes.

Acredita-se que o professor pode mobilizar instâncias de discussão que viabilizem o entendimento da filosofia como um saber crítico, refletido e fundamentado em ideias consagradas na história. Não é possível que se realize o ensino da filosofia sem que se tenha tal clareza, pois a argumentação que move a filosofia não pode ser realizada ao acaso, mas como fruto de um trabalho conceitual comprometido. Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância do livro didático para o exercício da disciplina, pois é possível compreender com facilidade a falta de oferta dos livros clássicos de filosofia nas escolas, principalmente se pensado no número de alunos e na proporção de exemplares necessários para sistematizar uma proposta desse tipo.

Os livros didáticos, apesar de suas limitações, apresentam grandes possibilidades ao permitir que o aluno tenha em mãos um manual de filosofia com explicações, extratos de textos comentados, ilustrações, exemplos, enfim, toda sorte de elementos que tornam esse material um aliado indiscutível na prática do ensino da filosofia. Em 2012 o Programa Nacional do Livro Didático incluiu pela primeira vez na história um manual de filosofia na lista de livros distribuídos para os alunos das escolas públicas brasileiras, o que, certamente, foi um passo importante para a implementação da filosofia no currículo escolar brasileiro, embora também se possa entender essa inclusão como um passo negativo, considerando-se que muitos dos professores não habilitados poderão nortear suas ações pelo instrumento sem que haja um maior engajamento didático nas propostas de ensino. De qualquer maneira, o livro didático oferece a oportunidade de organizar o ensino da disciplina nas inúmeras escolas do país, instrumentalizando a prática docente tanto dos professores habilitados quanto dos não-habilitados, cuja formação deve ser refletida sob outros aspectos.

O que é preciso refletir sobre o Plano Nacional do Livro Didático é o projeto de oferecer livros didáticos para todas as disciplinas do currículo escolar sem levar em consideração a capacidade das escolas de receber, manter e distribuir um volume tão grande de materiais, e também sem levar em consideração a capacidade dos alunos de receber e transportar diariamente um volume tão grande de livros. Algumas escolas particulares brasileiras já deram um passo importante nesse sentido ao oferecer o seu material didático compartmentado em *tablets*, ou seja, aqueles pequenos computadores em forma de prancheta com a capacidade de formatação das suas possibilidades às necessidades de cada usuário. Os livros didáticos poderiam ser todos eles digitalizados e disponibilizados em *tablets educacionais*, mais ou menos na mesma vertente do *Programa Um Computador por Aluno*, UCA, do Ministério da Educação. Essa possibilidade abre um novo universo além da sala de aula, pois permite não só o acesso aos livros didáticos de forma digital, mas também novas experiências de acesso à informação.

As tecnologias são uma realidade nas escolas de ensino médio, mesmo que ainda em processo de inclusão, pois verifica-se com frequência um grande déficit e uma demanda retraída considerável, principalmente em se falando da rede pública de ensino. De qualquer forma, a maioria dos professores tem em média 5,5 anos de exercício na profissão, conforme dados obtidos pela pesquisa, portanto, não devem ter grande dificuldade na inclusão tecnológica à sua prática pedagógica, até porque a sociedade como um todo, no seu cotidiano, se move pelo universo das tecnologias de comunicação digital. O que é preciso ser melhorado é o uso que os professores e alunos fazem destes recursos. As mídias, de alguma forma, comportam o campo do real com o seu cenário digital, criando muitas vezes um discurso imaginário, respondendo às indagações das pessoas com códigos pretensamente universais que aprisionam o pensar e impossibilitam a reflexão (KEHL, 1995).

Os novos recursos são poderosas ferramentas didáticas que podem ser utilizadas em favor do processo de ensino-aprendizagem. É urgente que as agências formadoras atualizem suas propostas pedagógicas em torno da significação das tecnologias na ação de seus alunos e professores.

Todavia, o que fica evidenciado através dos indicadores desta pesquisa e de todas as limitações encontradas em sua realização é que não há incentivos dos órgãos públicos para a necessária atualização dos professores. *As escolas se tornam ilhas e os professores naufragos*. O contato com o mundo, entre cada unidade de ensino, cada professor, é

restrito e individualizado. Cada um age conforme suas próprias convicções e perspectivas. Esta questão fica evidente nas ações dos órgãos públicos, quando não respondem às indagações que lhe são feitas, restringindo as informações. Observa-se uma restrição acentuada por parte dos órgãos de governo a qualquer iniciativa de divulgação de informações, mesmo que de caráter público. A competitividade, o jogo de interesses ideológicos, partidários, econômicos, enquadra uma verdadeira reclusão pedagógica, que cristaliza um processo que em sua natureza é polêmico, reflexivo, diverso e dinâmico. A competitividade que se enraíza no exercício docente acaba colaborando para essa reclusão pedagógica, que consolida um quadro cada vez mais complexo.

Mais grave que a falta de formação dos professores, a falta de recursos tecnológicos e de incentivo das agências gestoras para a inclusão das tecnologias, é a *inflexão* que se consolida na prática pedagógica e administrativa das escolas, afinal, se elas não se questionam sobre o seu papel e sobre as possibilidades de mudança que poderiam gerir, acabam estagnadas e, por isso, justificam as críticas e as avaliações que envergonham nossa nação.

Se algumas escolas que constroem projetos políticos pedagógicos inovadores, com objetivos claros, conseguem estratégias para alcançar suas metas e também conseguem incentivos, porque não ampliar estas iniciativas, além de apenas colocá-las como expoentes dentro de um sistema?

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de se promover um perfil de sucesso, tolerante à frustração, pois os professores e também os gestores precisam ter clareza de sua função de projetar suas ações para o futuro, investindo em propostas que possam melhorar a educação, *formando cidadãos cada vez mais críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade em que vivem.*

Essa pesquisa, por exemplo, foi planejada para alcançar o universo das salas de aula catarinenses para que fosse possível construir um panorama amplo sobre o ensino da filosofia, e os modos de comunicação nela empregados. Assim, os indicadores revelaram um cenário intrigante marcado pela não comunicação, pela não formação e pelo descompromisso dos órgãos institucionais. As dificuldades encontradas com os órgãos públicos como a Secretaria de Educação, as Gerências Regionais, os Núcleos de Tecnologia Educacional, bem como o Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, o LEFIS, e as próprias escolas, geraram uma frustração muito grande, ora acrescida pela baixa participação dos professores e pelo alto investimento (emocional, econômico e intelectual) no projeto. As



instituições parecem relutar em oferecer informações sobre suas práticas, na inconsciência de que essa clausura solidifica suas fraquezas, impossibilitando um debate amadurecido sobre o que pode ser feito para melhorar a educação.

Foi realizado um grande esforço para que todas as 196 escolas particulares e 676 escolas públicas fossem convidadas a participar da pesquisa e que todos os professores de filosofia de Santa Catarina tivessem a oportunidade de compor esse cenário com seus comentários e suas informações, mas somente 75 professores se dispuseram a colaborar com as informações solicitadas. O resultado, embora abaixo do esperado, viabilizou uma reflexão que se imagina demonstre ao menos parcialmente a realidade catarinense e, portanto, permite as conclusões aqui apresentadas. Mais relevante do que os dados foi a reflexão sobre o cenário apresentado.

A falta de informações, o descaso dos órgãos públicos e a baixa participação dos professores na pesquisa colocam à tona um cenário crítico que merece medidas urgentes. O resultado mais relevante desse trabalho é evidenciar a necessidade de análise e de reflexão, congregando todos os professores de filosofia de Santa Catarina. Estes resultados serão divulgados e encaminhados aos interessados, pois embora o cenário seja crítico, há professores realmente preocupados com o ensino da filosofia e com a inclusão das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Enfim, a filosofia é um espaço fundamental nesse projeto pedagógico emancipatório, para o qual as tecnologias, com todas as suas facilidades e atrativos, são instrumentos importantes. O que é preciso ter em mente, após todas as reflexões aqui elaboradas, é que apenas computadores, projetores, quadros digitais, enfim, toda essa tecnologia disponível atualmente, não poderão mudar a escola: *ela precisa querer mudar*. O como, o quando, o com o quê, ficam certamente em aberto para novas pesquisas.



## REFERÊNCIAS CITADAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ALVARENGA, Augusta Thereza de, et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. IN: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. São Paulo: USP, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org), et al. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. São Paulo: Zahar, 2004.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Diário Catarinense. Caderno de Variedades. Ano 26, Número 9.368, 21 de dezembro de 2011.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BODEI, Remo. **A filosofia do século XX**. São Paulo: EDUSC, 2000.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: BRASIL. **Filosofia – ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino; v. 14. Brasília, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. 13ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. São Paulo: Noval Cultural, 1988. (Os Pensadores)

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora.** Informática Educativa. UNIANDES, LIDIE, v.12, n.1, 1999, p. 11-24.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERNANDES, V. **Racionalização da vida como processo histórico: crítica à racionalidade econômica e ao industrialismo.** Cadernos da Ebape, v.6, n.3, set. 2008. Disponível em: <http://www2.fae.edu/galeria/getImage/1/361633402370798.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: BRASIL. **Filosofia – ensino médio.** Coleção Explorando o Ensino; v. 14. Brasília, 2010.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultural Acadêmica, 2009.

GUATTARI, Félix. Da produção da subjetividade. In: PARENTE, André (org). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual.** Trad. Rogério Luz, et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, Juana María, et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KANT, Immanuel. Que é esclarecimento? (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, E. (org.). **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KEHL, Maria Rita. Imaginário e pensamento. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org), et al. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

KUHN, Thomas. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo, Perspectiva: 1975.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano, et al. O leitor no ato de estudar a palavra escrita. In: **Fazer universidade – uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARTON, Scarlett. A terceira margem da interpretação: Müller-Lauter revisita Nietzsche. In: MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: Ensaio sobre a filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Mudanças profundas e urgentes na educação**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/profundas.htm>. Acesso em 20/11/2008.

\_\_\_\_\_. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. Revista **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro-outubro 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso em 15/08/2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Ediouro.

POLISTCHUCK, Ilana. **Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática do jornalismo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

PROINFO: Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. **Módulo Básico Informática**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2007.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María, et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SMITH, Adam. **Uma investigação sobre a natureza e causas da Riqueza das nações**. Curitiba: HEMUS, 2001.

SOUSA, Mauro Wilton de (org), et al. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TRAVERS e MACDONALD, 1993. In: **Curso de Tecnologia Educacional. Programa de Educação Continuada a Distância**. Portal Educação, 2008.



VIRILIO, Paul. **A bomba informática**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

\_\_\_\_\_. A imagem virtual, mental e instrumental. In: PARENTE, André (org). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Trad. Rogério Luz, et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.



## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1998.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e sociedade**. São Paulo, v. 2, nº 5, p. 24-40, janeiro de 1980.

FROTA-PESSOA, et al. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1982.

LOSTADA, Lauro Roberto. **O insucesso na escola como fonte de superação das desigualdades sociais constituídas no espaço educativo**. 2006. Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Faculdades Integradas FACVEST, Lages, 2006.

\_\_\_\_\_. **A inovação na educação: o avanço das tecnologias da informação e da comunicação**. 2009. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: [http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat\\_view/271-midias-na-educacao](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/271-midias-na-educacao). Acesso em: 15 de agosto de 2011.

## APÊNDICE

### Apêndice 1 - Carta à Secretaria de Estado da Educação - DIEB:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Venho através deste solicitar autorização para a realização da pesquisa **“O ENSINO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO-FILOSÓFICO ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS”** nas escolas de Ensino Médio vinculadas à Secretaria de Estado da Educação.

O objetivo deste estudo é contribuir para a construção de um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam nas escolas de nível médio e que se defrontam diariamente com o desafio de incorporar as novas tecnologias aos processos pedagógicos.

A pesquisa será organizada da seguinte forma: Os professores de filosofia receberão um convite para responder a um questionário que está disponível na internet através do endereço ([www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br)), com encerramento estimado para final de maio.

As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre a participação dos entrevistados.

Durante a análise dos dados, os questionários ficarão arquivados de forma segura no próprio ambiente de pesquisa utilizado.

Os dados eletrônicos resultantes dos questionários serão arquivados em um computador onde apenas o pesquisador envolvido com o projeto terá acesso. Após a análise dos dados, os questionários em meio físico e as transcrições (armazenadas em DVD) ficarão sob a guarda do pesquisador. Os dados publicados não possibilitarão a identificação dos entrevistados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a caracterização dos professores será modificado.

Com a participação dos professores de filosofia na pesquisa a Secretaria de Educação estará contribuindo para: 1) Compreender como se constitui a formação do “pensar” e o “pensar crítico e filosófico”; 2) Compreender o conceito de “inovação” e de “tecnologias da informação e da comunicação”; 3) Apresentar e comparar os diversos modelos propostos de “inovação” aplicados no ensino da filosofia; 4) Identificar tanto os fatores de resistência, quanto também os fatores que agem no sentido de incentivar a “inovação” no ensino da filosofia; 5) Analisar as práticas pedagógicas aplicadas numa instituição de ensino “tradicional” em comparação com uma instituição dita “inovadora” no ensino da filosofia; 6) Avaliar as maneiras mais eficientes de aplicar a “inovação” ao ensino da filosofia, analisando criticamente os diversos fatores positivos e negativos dessa nova proposta pedagógica.

Assim, solicito autorização para aplicação da pesquisa com os professores de filosofia, conforme informado, bem como também a divulgação através de Comunicação Interna a todas as escolas da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina para que os professores de filosofia sejam convidados a acessar o questionário através do endereço [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br), em suas residências ou na própria escola, durante o momento reservado para a hora-atividade, por exemplo, respondendo ao questionário ali disponível.

Desta forma, agradeço desde já a atenção dispensada e me coloco inteiramente ao dispor para eventuais esclarecimentos.

**Lauro Roberto Lostada - Pesquisador**

E-mail: [lostada25@yahoo.com.br](mailto:lostada25@yahoo.com.br)

Fone: 48 3283.6496 ou 8818.8202

## Apêndice 2 - Carta às Gerências de Educação:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Venho através deste solicitar autorização para a realização da pesquisa **“O ENSINO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO-FILOSÓFICO ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS”** nas escolas de Ensino Médio vinculadas à sua Gerência de Educação e subordinadas à Secretaria de Estado da Educação.

O objetivo deste estudo é contribuir para a construção de um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam nas escolas de nível médio e que se defrontam diariamente com o desafio de incorporar as novas tecnologias aos processos pedagógicos.

A pesquisa será organizada da seguinte forma: Os professores de filosofia receberão um convite para responder a um questionário que está disponível na internet através do endereço ([www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br)), com encerramento estimado para início de junho.

As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre a participação dos entrevistados.

Durante a análise dos dados, os questionários ficarão arquivados de forma segura no próprio ambiente de pesquisa utilizado.

Os dados eletrônicos resultantes dos questionários serão arquivados em um computador onde apenas o pesquisador envolvido com o projeto terá acesso. Após a análise dos dados, os questionários em meio físico e as transcrições (armazenadas em DVD) ficarão sob a guarda do pesquisador. Os dados publicados não possibilitarão a identificação dos entrevistados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a caracterização dos professores será modificado.

Com a participação dos professores de filosofia na pesquisa a Secretaria de Educação estará contribuindo para: 1) Compreender como

se constitui a formação do “pensar” e o “pensar crítico e filosófico”; 2) Compreender o conceito de “inovação” e de “tecnologias da informação e da comunicação”; 3) Apresentar e comparar os diversos modelos propostos de “inovação” aplicados no ensino da filosofia; 4) Identificar tanto os fatores de resistência, quanto também os fatores que agem no sentido de incentivar a “inovação” no ensino da filosofia; 5) Analisar as práticas pedagógicas aplicadas numa instituição de ensino “tradicional” em comparação com uma instituição dita “inovadora” no ensino da filosofia; 6) Avaliar as maneiras mais eficientes de aplicar a “inovação” ao ensino da filosofia, analisando criticamente os diversos fatores positivos e negativos dessa nova proposta pedagógica.

Assim, solicito autorização para aplicação da pesquisa com os professores de filosofia, conforme informado, bem como também a divulgação através de Comunicação Interna a todas as escolas da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina subordinadas à sua Gerência para que os professores de filosofia sejam convidados a acessar o questionário através do endereço [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br), em suas residências ou na própria escola, durante o momento reservado para a hora-atividade, por exemplo, respondendo ao questionário ali disponível.

Desta forma, agradeço desde já a atenção dispensada e me coloco inteiramente ao dispor para eventuais esclarecimentos.

**Lauro Roberto Lostada - Pesquisador**

E-mail: [lostada25@yahoo.com.br](mailto:lostada25@yahoo.com.br)

Fone: 48 3283.6496 ou 8818.8202



### Apêndice 3 - Carta aos Núcleos de Tecnologia Educacional:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

#### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Venho através deste solicitar autorização para a realização da pesquisa **“O ENSINO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO-FILOSÓFICO ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS”** nas escolas de Ensino Médio vinculadas ao seu Núcleo de Tecnologias Educacionais.

O objetivo deste estudo é contribuir para a construção de um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam nas escolas de nível médio e que se defrontam diariamente com o desafio de incorporar as novas tecnologias aos processos pedagógicos.

A pesquisa será organizada da seguinte forma: Os professores de filosofia receberão um convite para responder a um questionário que está disponível na internet através do endereço ([www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br)), com encerramento estimado para início de junho.

As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre a participação dos entrevistados.

Durante a análise dos dados, os questionários ficarão arquivados de forma segura no próprio ambiente de pesquisa utilizado.

Os dados eletrônicos resultantes dos questionários serão arquivados em um computador onde apenas o pesquisador envolvido com o projeto terá acesso. Após a análise dos dados, os questionários em meio físico e as transcrições (armazenadas em DVD) ficarão sob a guarda do pesquisador. Os dados publicados não possibilitarão a identificação dos entrevistados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a caracterização dos professores será modificado.

Com a participação dos professores de filosofia na pesquisa a Secretaria de Educação estará contribuindo para: 1) Compreender como se constitui a formação do “pensar” e o “pensar crítico e filosófico”; 2)

Compreender o conceito de “inovação” e de “tecnologias da informação e da comunicação”; 3) Apresentar e comparar os diversos modelos propostos de “inovação” aplicados no ensino da filosofia; 4) Identificar tanto os fatores de resistência, quanto também os fatores que agem no sentido de incentivar a “inovação” no ensino da filosofia; 5) Analisar as práticas pedagógicas aplicadas numa instituição de ensino “tradicional” em comparação com uma instituição dita “inovadora” no ensino da filosofia; 6) Avaliar as maneiras mais eficientes de aplicar a “inovação” ao ensino da filosofia, analisando criticamente os diversos fatores positivos e negativos dessa nova proposta pedagógica.

Assim, solicito a divulgação a todas as escolas da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina subordinadas ao seu Núcleo de Tecnologias Educacionais para que os professores de filosofia sejam convidados a acessar o questionário através do endereço [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br), em suas residências ou na própria escola, durante o momento reservado para a hora-atividade, por exemplo, respondendo ao questionário ali disponível.

Desta forma, agradeço desde já a atenção dispensada e me coloco inteiramente ao dispor para eventuais esclarecimentos.

**Lauro Roberto Lostada - Pesquisador**

E-mail: [lostada25@yahoo.com.br](mailto:lostada25@yahoo.com.br)

Fone: 48 3283.6496 ou 8818.8202

#### Apêndice 4 - Carta às escolas:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

#### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**

*Caro (a) Gestor (a),*

Sua Instituição de Ensino foi selecionada para participar da pesquisa **“O ENSINO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO-FILOSÓFICO ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS”**.

O objetivo deste estudo é contribuir para a construção de um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam nas escolas de nível médio e que se defrontam diariamente com o desafio de incorporar as novas tecnologias aos processos pedagógicos.

A pesquisa será organizada da seguinte forma: 1) Os professores de filosofia responderão a um questionário que está disponível na internet através do endereço [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br), com encerramento estimado para primeira semana de junho.

As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre a participação dos entrevistados.

Durante a análise dos dados, os questionários ficarão arquivados de forma segura no próprio ambiente de pesquisa utilizado.

Os dados eletrônicos resultantes dos questionários serão arquivados em um computador onde apenas o pesquisador envolvido com o projeto terá acesso. Após a análise dos dados, os questionários em meio físico e as transcrições (armazenadas em DVD) ficarão sob a guarda do pesquisador. Os dados publicados não possibilitarão a identificação dos entrevistados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a caracterização dos professores ou alunos será modificado.

Com a participação da sua Instituição na pesquisa vocês estarão contribuindo para: 1) Compreender como se constitui a formação do “pensar” e o “pensar crítico e filosófico”; 2) Compreender o conceito de “inovação” e de “tecnologias da informação e da comunicação”; 3) Apresentar e comparar os diversos modelos propostos de “inovação” aplicados no ensino da filosofia; 4) Identificar tanto os fatores de resistência, quanto também os fatores que agem no sentido de incentivar a “inovação” no ensino da filosofia; 5) Analisar as práticas pedagógicas aplicadas numa instituição de ensino “tradicional” em comparação com uma instituição dita “inovadora” no ensino da filosofia; 6) Avaliar as maneiras mais eficientes de aplicar a “inovação” ao ensino da filosofia, analisando criticamente os diversos fatores positivos e negativos dessa nova proposta pedagógica.

Por último, cabe informar que os dados obtidos através da pesquisa, bem como as considerações deles provenientes, serão todos disponibilizados ao final do trabalho no mesmo endereço utilizado para a aplicação do questionário, ficando disponível para consulta pública.

Assim, solicito autorização para aplicação da pesquisa com o professor de filosofia de sua Instituição de Ensino, bem como também solicito o encaminhamento do endereço ([www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br)) para que ele possa acessar o questionário e respondê-lo.

Desta forma, agradeço desde já a atenção dispensada e me coloco inteiramente ao dispor para eventuais esclarecimentos, deixando claro que a pesquisa visa a construção de um debate sobre o ensino da filosofia em Santa Catarina, o que não poderá ser realizado sem a participação efetiva de cada professor da área e certamente também de cada instituição de ensino.

**Lauro Roberto Lostada - Pesquisador**

E-mail: [lostada25@yahoo.com.br](mailto:lostada25@yahoo.com.br)

Fone: 48 3283.6496 ou 8818.8202

## Apêndice 5 - Carta aos Professores:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

### **PESQUISA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM SANTA CATARINA**

*Caro (a) professor (a) de filosofia,*

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“O ENSINO DA FILOSOFIA EM SANTA CATARINA”**.

O objetivo deste estudo é contribuir para a construção de um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia, cujo resultado possa favorecer a formação crítica dos professores que atuam nas escolas de nível médio e que se defrontam diariamente com o desafio de incorporar as novas tecnologias aos processos pedagógicos.

A pesquisa será organizada da seguinte forma: 1) Os professores de filosofia responderão a um questionário que está disponível na internet através do endereço [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br), com encerramento programado para o dia 15 de junho.

As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre a participação dos entrevistados. Durante a análise dos dados, os questionários ficarão arquivados de forma segura no próprio ambiente de pesquisa utilizado. Os dados eletrônicos resultantes dos questionários serão arquivados em um computador onde apenas o pesquisador envolvido com o projeto terá acesso. Após a análise dos dados, os questionários em meio físico e as transcrições (armazenadas em DVD) ficarão sob a guarda do pesquisador. Os dados publicados não possibilitarão a identificação dos entrevistados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a caracterização dos professores ou alunos será modificado.

Com a sua participação na pesquisa você estará contribuindo para: 1) Compreender como se constitui a formação do “pensar” e o “pensar crítico e filosófico”; 2) Compreender o conceito de “inovação” e de “tecnologias da informação e da comunicação”; 3) Apresentar e comparar os diversos modelos propostos de “inovação” aplicados no

ensino da filosofia; 4) Identificar tanto os fatores de resistência, quanto também os fatores que agem no sentido de incentivar a “inovação” no ensino da filosofia; 5) Analisar as práticas pedagógicas aplicadas numa instituição de ensino “tradicional” em comparação com uma instituição dita “inovadora” no ensino da filosofia; 6) Avaliar as maneiras mais eficientes de aplicar a “inovação” ao ensino da filosofia, analisando criticamente os diversos fatores positivos e negativos dessa nova proposta pedagógica.

Cabe informar que os dados obtidos através da pesquisa, bem como as considerações deles provenientes, serão todos disponibilizados ao final do trabalho no mesmo endereço utilizado para a aplicação do questionário, ficando disponível para consulta pública. Também será enviado relatório sobre o resultado da pesquisa aos professores cujos contatos forem disponibilizados.

Assim, solicito encarecidamente a sua participação na pesquisa através do endereço: [www.ensinarfilosofia.xpg.com.br](http://www.ensinarfilosofia.xpg.com.br). Também solicito sua ajuda para encaminhar o endereço e o pedido aos demais professores de filosofia de sua instituição e/ou conhecidos.

É importante também informar que os resultados neste estudo serão encaminhados ao LEFIS/SED (Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia), parceiro deste projeto, que utilizará os dados na elaboração de políticas para o ensino da filosofia em Santa Catarina e a formação docente.

Desta forma, agradeço desde já a atenção dispensada e me coloco inteiramente ao dispor para eventuais esclarecimentos, deixando claro que a pesquisa visa a construção de um debate sobre o ensino da filosofia em Santa Catarina, o que não poderá ser realizado sem a participação efetiva de cada professor.

**Lauro Roberto Lostada - Pesquisador**

E-mail: [lostada25@yahoo.com.br](mailto:lostada25@yahoo.com.br)

Fone: 48 3283.6496 ou 8818.8202

## Apêndice 6 - Relatório de Pesquisa com 71 professores de filosofia<sup>38</sup>:

**Há quanto tempo aproximadamente você é professor de filosofia (responda apenas com números)?**

Range:	1997 (1 to 1998)
Average:	36.685714285714
Median:	5
Total responses:	70
Mode:	2

**Qual o seu nível de escolaridade?**

Ensino médio.	0	0.00%
Superior incompleto.	3	4.23%
Superior completo.	22	30.99%
Especialização.	31	43.66%
Mestrado.	13	18.31%
Doutorado.	2	2.82%

**Você é habilitado em filosofia?**

Sim.	48	67.61%
Não.	23	32.39%

**Se não for habilitado em filosofia, qual a sua área de formação?**

Bacharel	Ciências Sociais	História e Geografia	Psicólogo
Ciência da religião	Filosofia – Licenciatura	História e Graduando em Ciências Sociais	Sociologia
Ciência da Religião	Geografia	História.	Também em Teologia e Letras - Tenho r2 para filosofia.
Ciências e Matemática	História	Matemática	
Ciências Sociais	História	Matemática e Biologia	
Ciências Sociais	História	Pedagogia.	
Ciências Sociais	História	Pedagogia.	

<sup>38</sup> Devido a um ataque de hackers no servidor da empresa KwikSurveys, que hospedava a pesquisa, foram perdidos os dados de 4 participantes no relatório integral. De qualquer forma, os dados completos que foram recuperados estão todos disponíveis nos quadros apresentados ao longo do trabalho.

## O que motivou você a se tornar professor de filosofia?

O interesse/gosto pela área.	35	42.68%
A influência de um professor de filosofia durante a escolarização básica.	7	8.54%
A menor concorrência nos processos seletivos para a universidade.	0	0.00%
A influência da determinação da filosofia para a formação religiosa em vista do sacerdócio.	22	26.83%
Outros.	14	17.07%
Não sei dizer exatamente.	4	4.88%

### Comente se desejar:

- Formei-me sob influência religiosa, mas atuo como professor por gosto.
- Conversas com minha irmã mais velha que também é formada em filosofia e com mestrado em Psicologia Social foram importantes na minha escolha. Sempre gostei da área de Humanas quando fiz magistério.
- Um convite para lecionar filosofia.
- Desejava cursar História, mas como na Universidade não havia curso de História optei pela Filosofia.
- Cursei teologia em um centro protestante. Mas fui um curioso da filosofia antes de estudá-la de modo mais formal.
- Área compatível com Ensino Religioso.
- Ao ser uma ramificação da mesma, a psicologia oportuniza um olhar além do visível?
- Pretendo cursar filosofia no futuro.
- Necessidade das pequenas unidades de ensino em ter menos professores. Daí fui convidado a dar as aulas de Sociologia e Filosofia.
- Cursei Teologia na PUC do Rio de Janeiro.
- Além do gosto pela área sinto uma grande presença da filosofia na graduação que cursei.
- Unir a existência de filósofo com a prática docente, objetivando encontrar e despertar os espíritos livres, em busca de um mundo mais humano.
- A princípio me foquei em Sociologia e Geografia (a mais de 10 anos). Mas interrompi minha trajetória por motivos profissionais, retornando preferencialmente para Filosofia.
- A convite de um gestor escolar.
- Entendo ser gratificante poder mostrar aos alunos conceitos tão importantes, que formaram o pensamento do mundo no decorrer da história...
- Complementar carga horária.



-Primeiramente, norma da igreja no caminho ao sacerdócio. Segundo, o interesse pessoal.

### A seu ver, o que é necessário para se tornar um professor de filosofia?

Criticidade.	36	21.18%
Raciocínio lógico-conceitual.	35	20.59%
Tolerância à frustração.	10	5.88%
Postura permanentemente reflexiva e contestatória.	31	18.24%
Abertura ao diálogo.	50	29.41%
Outros.	7	4.12%
Não sei dizer exatamente.	1	0.59%

### Comente se desejar:

-Base conceitual e profundidade pedagógica.

-Gosto pela leitura a atento ao que acontece ao nosso redor. Ser um eterno aprendiz...

-É necessário que deixe claro sua posição política ou religiosa abstendo-se de catequizar ou inculcar valores.

-Uma postura de busca pela autonomia conforme provoca o texto de KANT: Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento?

-Sobretudo não aceitar o pedagogismo que está tomando conta das escolas. A pedagogia nem é possível sem a filosofia e não oposto, como querem todos aqueles que pouco pensam e pouco sabem.

-Um vocabulário para o pensar; Constante REconsiderar; Construidor de alternativas; Mediador do conhecimento; Partícipe da construção dos conceitos filosóficos junto à sua comunidade de investigação; Pesquisador, leitor, curioso; Desenvolver a capacidade de investigação, compreensão, aprendizagem, percepção, reconhecimento, definição, constatação, ênfase, representação, habilidades relacionadas à uma boa reflexão. Tudo isto deve estar relacionado ao aprimoramento do ser humano político, crítico, criativo, autônomo, participativos, cooperativos e sobretudo éticos.

-É necessário conhecimento pleno das especificidades da abordagem filosófica. Para não ensinar unicamente história da filosofia.

-Ter também um raciocínio lógico.

-Gostar de estudar continuamente.

-Refletir sobre o homem e a verdade, o porquê de se estar neste mundo e procurar fazer a diferença, visto que já saímos da caverna.

-Atualização constante sobre a ação contemporânea do sujeito e os meios em que se insere ou está inserido; identificar a linguagem do adolescente e se utilizar dela como ferramenta.

-Estar sempre desenvolvendo habilidades e apto a apreender...

**O diálogo se configura como um elemento crucial no ensino e na aprendizagem da filosofia. Nesse sentido, quem se apresenta como seu intercessor/interlocutor na atividade docente?**

Os professores de filosofia da escola onde atua.	16	12.70%
Os professores e/ou colegas da universidade onde se formou ou mantém contato.	15	11.90%
Os professores de outras disciplinas da escola onde atua.	36	28.57%
Os alunos.	45	35.71%
Outros.	9	7.14%
Não tenho intercessores/interlocutores.	4	3.17%
Não sei dizer exatamente.	1	0.79%

**Comente se desejar:**

-Professores de outras universidades.

-O diálogo flui sempre que alguém esteja disposto e desejante do mesmo.

-No momento não estou atuando como professor de Filosofia.

-Trabalho como assessor filosófico pedagógico no Centro de Filosofia Educação para o Pensar que possui uma metodologia própria e diferenciada do que vem sendo ensinado nas universidades. Esta metodologia com cunho humanista leva em consideração a formação do ser humano como um todo, não se fixando somente na aprendizagem de conceitos filosóficos.

-Os próprios alunos não são intercessores, mas é com eles que se travam os diálogos.

-Os professores da universidade onde estudo outra disciplina

-Outros professores de outras escolas e universidades.

-Professores de disciplinas afins - Humanas e Sociais.

-O diálogo está sendo fundamental nesta aprendizagem.

**Você considera que a reflexão é um elemento permanente na atividade docente do professor de filosofia?**

Sim.	67	94.37%
Não.	2	2.82%
Não sei dizer.	2	2.82%

**Comente se desejar:**

-O Professor deve fazer uma reflexão constante sobre o ser humano e o mundo que o envolve.

-A natureza humana é reflexiva, porém precisamos aprimorar a cada dia a nossa natureza. Refletir é voltar-se para dentro de si mesmo, repensar o já pensado. Quanto mais profundo viajamos dentro de nós mesmo mais nos conhecemos, e quanto mais nos conhecemos, mais nos humanizamos e chegamos ainda mais perto de nós mesmos.

-Creio que a reflexão é necessário como ponto de partida para a realização de qualquer atividade.

-Todos podem refletir, não somente quem estuda ou estudou filosofia, acho um conceito muito vago.

-A reflexão deve ser um elemento constante dentro da filosofia.

-A reflexão é indispensável, mas não é possível afirmar que sempre seja uma permanente na atividade do professor de filosofia.

-Muitos apenas reproduzem pensamentos de outros críticos, o que não é mesmo uma crítica.

-Creio que em todas as disciplinas.

-Deve ser para a vida toda.

**Para você a filosofia no ensino médio deve ter como objetivo:**

O ensino da história da filosofia seus problemas e temas.	35	35.35%
A promoção de uma consciência crítica nos estudantes.	59	59.60%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	5	5.05%

**Comente se desejar:**

-Além de apresentar a história da Filosofia, seus temas e pensadores, a Filosofia deve ter como objetivo a reflexão sobre os diversos problemas humanos.

-Pessoalmente, não gosto do historicismo. Esse negócio de história da filosofia é um descalabro. Se a filosofia só tiver isso acrescentar, poderá ser retirada do currículo pela inutilidade. Os professores de história e de geografia já fazem isso também.

-Desenvolver um método de pensamento

-Ao mesmo tempo em que você estuda a história, deverá criar um senso crítico.

-A imaturidade dos alunos não os possibilita, ainda, ter uma visão crítica sobre a realidade. Dessa forma, penso que o ensino deve estar voltado primeiro para a história e conceitos filosóficos no intuito de possibilitar um conhecimento amplo na área filosófica, após sim, desenvolver a criticidade. O contrário, desenvolver a criticidade primeiro, pode ser inviável uma vez que falta a abertura conceitual e reflexiva aos alunos.

-Estabelecer relação entre a História do pensamento humano e o mundo contemporâneo.

-Visão geral, que supere os recortes das ciências. A valorização da criatividade.

-Desenvolver as relações intrapessoal e interpessoal...

-Importante o estudo da história de filosofia, ressaltando os aspectos relevantes para a atualidade.

### Para você, qual a melhor forma de ensinar a filosofia no ensino médio?

Através de temas.	46	50.00%
Através da sua história e da história dos filósofos.	40	43.48%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	6	6.52%

### Comente se desejar:

-Acredito que a melhor forma de ensinar a Filosofia é a partir da sua História, mas compreendendo o problema filosófico de cada época e cada filósofo, analisando se esses ainda são pertinentes com nossos problemas filosóficos atuais.

-Através de Eixos Filosóficos: Ética, Política, Estética, filosofia da linguagem, Filosofia da Ciência, etc...

-Através de problemas.

-Usar a história, mas ir introduzindo temas que sejam coerentes a época e atualidade.

-Da leitura reflexiva de mundo

- Criando paralelo entre o passado e o presente do dia á dia
- Temas muitas vezes trazidos pelos alunos, e atuais.
- Acredito que a filosofia, bem como todas as disciplinas lecionadas no ensino médio, tem a necessidade de se adaptar a cada turma/realidade para obter o melhor aproveitamento de seus conteúdos.
- Temas contextualizados sempre seguindo a História dos homens do mundo, do gari ao pensador.
- A partir da realidade.
- Através de temas porque alguns deles são abordados por diversos filósofos em diferentes períodos históricos.
- Através da história da filosofia para compreender o contexto de elaboração das teorias.
- Com temas que estão em discussão na sociedade atual também.
- Através de temas, temos um relacionamento profundo entre professor e aluno.

### **O ensino de filosofia baseado na sua história deve basicamente:**

Transmitir o pensamento do filósofo.	14	13.46%
Refletir o pensamento do filósofo para confrontá-lo com a vida do aluno problematizando-a.	58	55.77%
A partir das experiências dos próprios alunos e de suas problematizações apresentar o pensamento dos filósofos.	31	29.81%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	1	0.96%

### **Comente se desejar:**

- Confrontar o problema de cada filósofo com os nossos, problematizar e não apenas ensinar meramente a história da filosofia. Diversos professores que não possuem a formação filosófica abstêm-se de ensinar o pensamento do filósofo e trabalham com temas, fazendo da Filosofia uma coisa que todos podem dizer qualquer coisa.
- Transmitir problemas filosóficos. Mas aí está: é possível isso no Ensino Médio? Filosofia não é para covardes.
- Fazer a ponte entre a história da filosofia e a história atual.
- As diferentes estratégias de ensino selecionadas não se excluem. Podem ser alternadas, com critério.

### Você concorda que ensinar filosofia é ensinar a filosofar? Por quê?

Sim.	62	88.57%
Não.	7	10.00%
Não sei dizer exatamente.	1	1.43%

#### Comente se desejar:

-A filosofia deve estimular a busca constante do conhecimento, logo é preciso provocar o estudante para que ele também elabore reflexões mais apuradas.

-Todo pensamento assimilado alarga a visão de mundo e permite o pensar crítico. Ensina-se, assim, também a filosofar.

-Em si não se ensina filosofia, uma vez que esta não está pronta. Filosofar é entender o próprio significado da filosofia. Quem não filosofa, não pode estudar filosofia.

-É no exercício que se aprende...

-A partir do pensamento filosófico, estabelecer elos de ligação entre o mundo de outrora com o mundo contemporâneo. Além disso, a filosofia é algo que todos podem exercitar, não é uma ciência elitista ou superiora (visão de Gramsci).

-Concordo, mas para aprender a filosofar precisamos da ajuda dos filósofos. Por isso é necessário conhecermos um pouco da história da filosofia.

-O exercício e o objeto unem-se.

-Sim, mas também ensinar matemática... literatura... é ensinar a filosofar. Essas ciências não existem sem a filosofia. Estando ou não no currículo, a filosofia sempre estará presente.

-O ensino de filosofia, tanto baseado no estudo da história da filosofia, seus filósofos e correntes filosóficas, como em temas ou a partir da realidade dos alunos tem como principal objetivo desenvolver a capacidade de pensar, desenvolvendo, assim, o senso crítico em todos os momentos do seu dia-a-dia.

-Afinal, quem ensina filosofia? Os filósofos ou a reflexão e discussão sobre as ideias dos filósofos. A máxima kantiana "não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar".

-Primeiro que não há respostas sem as perguntas. Se você lança algum tipo de curiosidade, despertará em alguém uma segunda, posteriormente uma terceira e assim sucessivamente. Ensinar filosofia é questionar, refletir, inquirir, inferir, constatar, etc... Ao desenvolver a sua prática

pedagógica, o professor desencadeia em sua comunidade de aprendizagem a atitude de discipulado em querer estar próximo de seu mestre construindo juntos uma ação cooperativa.

-Por que não há diferença entre filosofia e filosofar.

-A filosofia é o exercício do pensar, assim oferecer possibilidades de pensar é filosofar.

-Pois, no fundo, \Filosofia é uma atitude.

-Filosofar é um exercício permanente, para tanto precisamos aprender a desenvolvê-lo da melhor e continuamente.

-Kant estava correto... somente com a vontade do próprio educando é possível fazer filosofia, se ele não tem a autonomia para buscar isso, não adianta de nada ficar atolando ele de teoria.

-Nem sempre ensinar é igual a filosofar. Ex. Podemos ensinar história da Filosofia sem filosofar.

-Ao estudar filosofia relacionando com a nossa realidade, o aluno estará aprendendo a questionar, a não se submeter a normas sem saber os reais objetivos...

-Pois como dizia Descartes: "penso logo existo"

-Porque filosofia é um conhecimento historicizado e personificado pelos seus gestores, os filósofos. Filosofar depende de uma atitude crítica do aluno. São, pois, coisas diferentes.

-Devemos formar uma sociedade mais crítica e reflexiva.

-Costumo dizer que filosofia não se ensina, mas se ensina a filosofar. Há evidentemente a necessidade e o esforço pela apropriação dos conceitos filosóficos, mas terei contribuído pouco se não ajudá-lo a tornar-se autônomo no seu pensamento.

-Pela característica do pensamento filosófico, o seu estudo e as reflexões que geram, já poderia ser considerado o filosofar.

-Filosofia é um processo dinâmico, pelo qual, só entendemos filosofando.

-Querer saber, perguntar, refletir, ter postura crítica, são elementos da filosofia. Todo conhecimento deve ser avaliado e refletir sobre as tendências e interesses envolvidos.

-Por que filosofar é a arte da argumentação e do diálogo que só é possível quando se rompe com dogmatismos e se está aberto ao diálogo, debate e confronto de ideias.

-Sim, acredito que ao filosofar, o aluno irá (ou pelo menos deveria) procurar definições mais lógicas dos caminhos pelos quais ele pretende seguir, fazendo escolhas mais esclarecidas.

-Por que é necessário que o aluno aprenda através da reflexão e do senso crítico da sua realidade a atuar como cidadão comprometido com a realidade do mundo.

-Por que se estuda o pensamento, a sabedoria o aprender em si mesmo.

-Porque a filosofia é um exercício, ela se faz pelo movimento e pela busca de algo. Algo esse que embora quase nunca seja atingido em sua plenitude, se faz exatamente através do filosofar.

-Por levar os estudantes a pensar, refletir os problemas e situações históricas e atuais.

-Filosofar é um ato que independe da ação do professor de Filosofia. Desenvolver crítica é o ponto principal, a meu ver, na função de Professor de Filosofia.

-Porque ensinar a filosofar torna o conteúdo filosófico significativo e atual na vida do aluno e isto dá sentido a esta disciplina no currículo do ensino médio.

-Porque necessariamente no ensino em si se entra em questões delicadas e importantíssimas (Ética, por exemplo), e, o caminho mais óbvio para o ensino é provocar o aluno à refletir, discernir, questionar acerca de tudo isso no mundo de hoje...

-O filosofar é uma atividade intrínseca na filosofia, é o seu objeto. O professor não deve ser apenas um repassador de conteúdos, mas um incentivador a questionar, refletir, aguçar a curiosidade.

-Sim, só que depende da metodologia do professor e do interesse do aluno, bem como seu meio social.

-Porque o processo que leva ao ato de filosofar percorre o domínio de conceitos, o exercitar de atitudes, a reflexão de textos e contextos...

-Constar um elemento básico e reflexivo do aluno.

-Filosofia é um esforço que cada um tem no ato de pensar

-Ensinamos filosofia, ensinando os alunos a mudarem a postura diante do mundo. Buscamos transformá-los em pessoas críticas capazes de autotransformação.

**O tempo destinado à filosofia na grade curricular é suficiente para a formação que se pretende com a disciplina?**

Sim.	24	34.29%
Não.	42	60.00%
Não sei dizer exatamente.	4	5.71%



**Comente se desejar:**

- Principalmente no primeiro ano onde há apenas uma aula semanal.
- A carga horária de apenas 1 hora/aula/semanal é insuficiente para desenvolver um trabalho consistente.
- Claro que não. Mas estamos diante de problemas enormes: a concepção de mundo das ciências operadoras já tomou todos os espaços. Não há lugar à filosofia, do mesmo modo que não lugar à literatura, à música à arte em seu sentido mais pleno.
- Uma aula de filosofia é insuficiente para ajudar a pensar. 45 minutos com chamada, acomodação, organização... e sobram alguns poucos minutos para o exercício de pensar...
- Levando-se em conta o contexto do ensino médio e a carga horária de outras matérias, me parece razoável o tempo da Filosofia. Embora, precisasse de mais tempo.
- É bem aquém do necessário, afinal outras disciplinas têm uma carga horária mais ampla, porém sem o mesmo que tem a Filosofia na formação do cidadão.
- O tempo é coerente assim como para as demais disciplinas.
- Acho que duas aulas por turma do médio por semana seria o ideal.
- Há certamente a necessidade de mais espaço para a reflexão no currículo das escolas, no entanto, se bem aproveitado, duas aulas semanais é suficiente.
- Sim, nas turmas que existem mais de duas horas aulas semanais (educação Básica).
- Mas depende, porque a filosofia não deve cessar em dois períodos, afinal, ela é um constante exercício.
- Tem escolas com duas aulas semanais, outras com uma. Duas aulas semanais são suficientes, uma não.
- A distribuição é incorreta. Por exemplo: mais aulas de Filosofia no 1º e 2º ano do Ensino Médio dariam maior suporte as disciplinas de Química, Física, Matemática e Sociologia do 2º e 3º ano.
- Apenas uma aula semanal no primeiro ano.
- É triste que uma matéria de tão grande importância para o discernimento dos alunos tenha somente uma aula semanal... Sem comentários...
- Desde que os alunos tenham a filosofia como disciplina no ensino fundamental.
- Geralmente o aluno tem uma hora atividade por semana, que geralmente cai na sexta, apesar dos feriados...
- É preciso saber administrar. Os tempos na escola nem sempre são os mesmo. Tem escolas que a filosofia tem uma vez por semana, outras

duas. Tempo de aula varia de 40-45-50 minutos. Podemos sempre nos adaptar.

**A ementa da disciplina de filosofia na sua escola dialoga com as demais disciplinas do currículo?**

Sim.	51	71.83%
Não.	9	12.68%
Não sei dizer exatamente.	11	15.49%

**Comente se desejar:**

- Eu procuro na minha prática fazer esse diálogo, mas nem sempre há essa possibilidade pela falta de um planejamento coletivo mais efetivo.
- Principalmente com as ciências humanas, tais como Sociologia e História.
- Principalmente com a História e Sociologia.
- Não estou trabalhando em escola pública no momento.
- Existem temas trabalhados de forma concomitante.
- Pouco.
- O pensamento filosófico é interligado com muitas outras disciplinas, ou todas.
- Trabalhando temas afins, tais como filmes.
- Porque não tem ementa de fato.
- Existe uma preocupação em fazer uma ligação entre a cadeira de Sociologia e História...
- É trabalhado de acordo com os critérios de cada professor.
- Cada um é individual.

## Quais são as dificuldades que você encontra no ensino da filosofia (você pode assinalar mais de uma opção)?

A imaturidade dos alunos para compreender a disciplina.	38	9.67%
A falta de habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas dos alunos.	36	9.16%
A complexidade de emparelhar didaticamente o nível da disciplina com o nível do aluno.	24	6.11%
A falta de atitude questionadora crítica e desconfiada do aluno.	33	8.40%
A falta de postura diante do saber (querer saber).	47	11.96%
A inquietude do aluno diante de uma disciplina teórica (transtornos de atenção).	24	6.11%
O empobrecimento de experiências cotidianas do aluno.	22	5.60%
As condições de vida do aluno (residência alimentação emprego relacionamentos etc).	11	2.80%
O pouco acesso do aluno aos bens culturais (literatura cinema lazer etc).	33	8.40%
A falta de tempo para a disciplina.	14	3.56%
O currículo da disciplina (ementa).	5	1.27%
A falta de materiais didáticos.	18	4.58%
A falta de livro didático.	7	1.78%
A falta de livros de filosofia.	17	4.33%
A falta de recursos tecnológicos.	7	1.78%
O excesso de alunos por turma.	24	6.11%
A má remuneração docente.	17	4.33%
A burocratização da escola.	13	3.31%
Não sei dizer exatamente.	0	0.00%
Outros.	3	0.76%

### Comente se desejar:

-Outras expectativas dos alunos, trabalho, vestibular...

-Acredito que também falta uma valorização da do Filosofia por parte dos Professores que a ensinam. O que encontramos é uma disciplina desvalorizada, qualquer um pode lecionar e ensina o que quer.

-A filosofia só está no currículo por questões politicamente corretas. Mas todos os demais profissionais da escola, via de regra, são filosoficamente "burros". Esse é o problema. Filosofia não é um conteúdo, mas uma atitude diante do mundo. Como vivemos em épocas covardes e medíocres, o resultado é a inclusão da filosofia na currículo, que como ela ou sem ela, fica exatamente onde e como está.

-A falta de tempo para a disciplina na escola privada e A má remuneração docente na escola pública. Os demais itens citados, principalmente na escola pública.

-Creio que faltam livros de filosofia no mercado editorial brasileiro, não didáticos propriamente ditos, mas livros que possuam uma linguagem mais acessível e que abordem temas e problemas filosóficos.

-Principalmente: O excesso de alunos por turma.

-Alunos despreocupados com o saber...

-O pouco tempo de dedicação ao ensino de filosofia, elaboração das aulas, pesquisa de matérias diferenciadas é um grande problema na realidade em que vivo. Visto que acumulo as aulas de filosofia com outro emprego mais rentável.

-Um dos maiores problemas está na religião, afinal ela, já estabelece a verdade impedindo a reflexão. Quanto mais religiosos os alunos, menos filósofos serão.

-A imaturidade é natural no Ensino Médio, mesmo porque não há o hábito de discussão familiar, ou em nível de amizades, sobre temas importantes a sua faixa etária.

-Não se dá valor ao profissional desta área de ensino.

-Os alunos dos primeiros anos são ainda muito imaturos para uma reflexão mais profunda. E quando a sala é muito cheia, fica mais difícil ajudar o aluno a amadurecer. Os debates se tornam difíceis, pois os alunos ainda não se respeitam, e não conseguem ouvir os colegas. Outros preferem não falar, por não se sentirem à vontade.

### **As tecnologias, segundo a sua experiência, ajudam na ensino da filosofia? Comente.**

Sim.	68	95.77%
Não.	1	1.41%
Não sei dizer exatamente.	2	2.82%

### **Comente se desejar:**

-Os recursos audiovisuais em muitos momentos auxiliam na introdução e problematização de alguns temas da filosofia.

-Elas são importantes como instrumento de aprendizagem e motivação.

-Utilizo sempre. O problema é que falta recursos, computadores... especialmente as tecnologias da informação e comunicação permite uma infinidade de possibilidades. Vídeos, músicas, textos e diversos materiais disponíveis na internet que ampliam a construção do conhecimento. Mas é preciso cuidado, pois há muito material que pode trazer informações erradas. As novas tecnologias também contribuem para produção do próprio material didático.

-Podem ajudar, mas não vamos idolatrá-las. Conheço pedagogos que são ótimos em Mídias e Data Shows; dão excelentes aulas sobre Sócrates, Descartes sem nunca terem lido nada destes autores e sem dominar qualquer conceito desses respectivos pensadores. As tecnologias são

ótimas, sobretudo pra quem não sabe nada. Como os tempos que vivemos são tempos onde o saber está restrito à circulação de informação (crítica da profundidade de um pires), as mídias são excelentes para os enganadores de plantão tomar o lugar do intelectual professor.

-Tudo o que é invenção do homem, deve estar disponível para estudos facilitadores de seu autoconhecimento.

-Sim, pois com o uso das tecnologias conseguimos interagir mais e melhor com nossos alunos.

-Servem de suporte de pesquisa e vem ao encontro dos interesses do contexto atual.

-Acredito serem úteis por transformar o pensamento e as idéias em coisas mais palpáveis, visíveis, audíveis, ou seja, "experienciáveis".

-Facilita a informação, desde que seja corretamente utilizada

-Sem os recursos didáticos e salão de projeção auditório torna-se mais difícil.

-Através das ferramentas da informática o aluno tem acessos a materiais maravilhosos, que vão desde obras completas de autores até vídeos que tornam mais agradável a compreensão da disciplina.

-Vivemos em meio a tecnologia e é dever de todos se adequar a ela, lógico que com senso crítico, mas aproveitando-se do que ela pode oferecer para alargar a visão de mundo, o acesso a informação, a pesquisa e a possibilidade interativa que as redes de informação oferecem em tempo real.

-Para o querer saber mais.

-Hoje o conhecimento não está mais somente no professor e sim em toda rede, ou em outras palavras na internet.

-É preciso, muitas vezes, ousadia no ensino de Filosofia e, conseqüentemente, no uso das tecnologias. Se a direção da escola não for conservadora, tudo bem. Se for, haverá problemas.

-É magnífico você ter condições de poder falar de Grécia antiga e poder colocar um mapa atual para confrontar o que era e o que hoje temos no mesmo local...

-Estamos na era do audiovisual, com as tecnologias as aulas se tornam mais interessantes, diversificadas, despertam maior atenção.

-Para pesquisas, apresentação de trabalhos.

-Devemos sempre atualizar nossas estratégias de ensino.

-Por outro lado, tenho colegas que usam em excesso filmes. O filme deve ser um recurso extra, e não prática de aula.

**Que recursos didáticos abaixo (práticas de ensino) você considera úteis ou utiliza para o ensino da filosofia na sua prática docente (você pode selecionar mais de um item da lista):**

Livro didático.	61	7.49%
Livros de filósofos.	49	6.02%
Textos resumos.	42	5.16%
Apostilas.	27	3.32%
Filmes.	65	7.99%
Documentários.	55	6.76%
Pesquisas na internet.	55	6.76%
Charges.	41	5.04%
Histórias em quadrinhos.	34	4.18%
Crônicas.	30	3.69%
Apresentação em editores como o "power point".	45	5.53%
Rádio escolar.	7	0.86%
Produção de vídeos com os alunos.	30	3.69%
Webquest.	6	0.74%
Teatro (dramatização).	30	3.69%
Debates em sala de aula.	57	7.00%
Júri simulado.	24	2.95%
Fóruns de discussão na internet.	16	1.97%
Blog ou site da escola.	15	1.84%
Blog ou site da disciplina.	20	2.46%
Microblog (twitter etc).	5	0.61%
Aulas expositivas.	57	7.00%
Murais e painéis (cartazes etc).	27	3.32%
Cordel.	8	0.98%
Outros.	8	0.98%

**Comente se desejar:**

-Jornais, oficinas de escrita.

-Seminários e produção de texto individual sobre os temas trabalhados, como reflexão de pensamento e escrita.

-Acredito ser interessante a possibilidade de construir blogs com os alunos, discutir em fóruns, ou mesmo incentivar a elaboração de uma rádio na escola, mas não faz parte da realidade da escola em que leciono nem mesmo tenho conhecimento e tempo hábil para investir nesses recursos.

- Artigos científicos; reportagens de revistas e jornais.
- Comecei a fazer um blog da disciplina. Mas ainda não sei os resultados.

**Em que escola (s) você leciona como professor de filosofia?**  
(...)

**A escola onde você atua é de caráter:**



**Em que município de Santa Catarina sua escola está situada?**

Anchieta	Florianópolis	Porto União
Antônio Carlos	Florianópolis	Rio do Sul
Blumenau	Florianópolis	Rio do Sul
Blumenau	Florianópolis	Rio do Sul.
Blumenau	Forquilha e	Salto Veloso
Blumenau	Criciúma	São Francisco do
Blumenau	Ibicaré	Sul
Blumenau	Indaial	São José
Blumenau e	Ipumirim	São José
Pomerode	Iraceminha	São José
Caçador	Irineópolis	São Martinho
Canoinhas	Itaiópolis	Sul Brasil
Canoinhas	Joinville	Timbó
Canoinhas	Joinville	Três Barras e
Canoinhas	Joinville	Canoinhas.
Canoinhas	Joinville	Tubarão
Cocal do Sul	Joinville	Tunápolis e São
Concórdia	Leoberto Leal	Míquel do Oeste
Criciúma	Palhoça	Videira
Criciúma	Palhoça	
Ermo	Palhoça	
Ervál Velho	Palhoça	
Florianópolis	Palhoça	
Florianópolis	Pedras Grandes	
Florianópolis	Penha	
Florianópolis	Pomerode	
Florianópolis	Porto União	
Florianópolis	Porto União	

**Deixe aqui, se desejar, sua opinião sobre o ensino de filosofia na educação básica:**

-Mesmo tendo a Filosofia como uma área do conhecimento em ciência humanas correlata com a História, acredito que as duas áreas poderiam ser mais próximas. Assim, a Filosofia na educação básica, poderia se utilizar da História para aproximar e cativar estes alunos.

-Importante e fundamental para uma mudança do pensar do crítico e do agir, só assim teremos uma sociedade mais preocupada e consciente futuramente.

-Fundamental, quanto mais demorarmos para implantá-la com qualidade, mais nossos alunos estarão privados de um saber libertador.

-Ensinar Filosofia é uma tarefa árdua, mas gratificante. Passamos por diversas dificuldades, tais como desvalorização da educação e do ensino de Filosofia, principalmente quando valorizam em excesso a matemática. Mas quando conseguimos despertar algo em algum aluno, uma ideia, uma frase, um pensamento, somos recompensados. O bom de lecionar Filosofia é, mesmo quando alguém questiona seu valor, pois a maioria pensa em sentido utilitário, há o filosofar.

-A minha opinião vai em direção contrária às ufanizações que vejo por aí. Filosofia, como diz Olavo de Carvalho, não é para fracos e nem covardes. Tenho desconfiança com uma filosofia guiada pela pedagogia. A pedagogia é também um "ente" que deve ser visto criticamente e não um grande molde dentro do qual tudo cabe. Afinal, cabe nos perguntar "o que é a pedagogia?" A filosofia está inclusa no currículo sem que esta questão seja posta à luz da sabedoria. Quando a arte, a música e a literatura desaparecem, tudo o mais fica menor, se não invisível.

-Existem estruturas que a partir de Santa Catarina estão contribuindo para o ensino da Filosofia na educação básica em todo País. Isto já com uma história de 23 anos. Favor pesquisar sobre tese de doutorado na UNICAMP sobre o ensino da Filosofia em SC para todo país.

-Defendemos que a filosofia é possível desde a educação infantil. De forma efetiva e sutil, temos feito um trabalho de excelente qualidade em todo o Brasil e até mesmo no exterior, Argentina, Portugal e Japão. A metodologia do Centro de Filosofia Educação para o Pensar tem sido reconhecida e considerada de grande importância por não se tratar de filosofia pura ou de história da filosofia.

-Acredito que precisamos fazer um trabalho filosófico-reflexivo não somente no EM, mas em todos os segmentos escolares. Pois, como as demais habilidades, o raciocínio deve ser desenvolvido. Por isso, desenvolvemos um programa Filosófico-Pedagógico, que trabalha desde a Educação Infantil até o Ensino Médio



-Penso que o ensino de filosofia é de fundamental importância na educação básica de nossos alunos pois tem o caráter de despertar a consciência crítica e reflexiva de nossos alunos. O aluno que tem contato com a disciplina desde as séries iniciais, por exemplo, apresenta um diferencial em relação aos demais alunos que não tiveram tal acesso. Digo isso, pois no Colégio São José leciono filosofia desde o sexto ano até o terceiro, e isso faz diferença.

-A escola em que atuo trabalha somente com ensino médio. Mas como opinião, a preocupação maior é levar o aluno a um ensino bem fundamentado e torná-los cidadãos críticos e aptos para o acesso ao Enem e Vestibulares (Acafe/Federal).

-É preciso maior investimento na educação e no ensino de filosofia para formar alunos críticos, conscientes, capazes.

-Falta ainda um projeto mais global. A disciplina ainda ocorre de maneira muito diversificada, cada professor trabalhando aquilo que ele entende melhor, esquecendo de fazer um planejamento mais amplo.

-É muito importante, pois leva o aluno a uma reflexão crítica-construtiva sobre as atitudes e os comportamentos dos seres humanos. O entendimento que devemos e podemos ter sobre a vida, as relações pessoais e interpessoais e suas consequências no nosso dia-a-dia.

-É necessário.

-Muito importante para o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico de novos cidadãos (os alunos).

-Existe um ser humano anterior a filosofia, após seu contato surge um outro ser humano.

-Fundamental!

-Penso que ela é fundamental, desde que se tenha profissionais habilitados para tal. Professor formado e comprometido com a formação do aluno faz toda a diferença. Um aluno que tem autonomia no pensar é um cidadão mais ativo e participativo na sociedade.

-Tem como importância, para que o aluno possa refletir sobre seu cotidiano e suas relações extraclasse sendo estas no convívio familiar e comunidade, e por que não se dizer na própria sociedade que esta inserido. Este objetivo tem por princípios elevar o conhecimento do aluno e todo o meio que este convive e participa.

-O estudo de filosofia é muito importante na vida do aluno, para melhor entender a vida, refletir sobre quase tudo.

-É de fundamental importância o ensino de filosofia, pois esta propicia avaliações, reflexões críticas e atuantes do meio social vivido.

-Muito importante para a formação de pessoas.

-Lecionar Filosofia não é apenas trabalhar temas afins, mas dar uma base epistemológica sobre os principais pensadores objetivando uma análise plausível da realidade, gerando posturas críticas e éticas.

-Vejo o ensino de filosofia no ensino público de forma geral como um grande avanço e uma grande oportunidade para formar cidadãos mais críticos. Este é meu segundo ano lecionando filosofia, com o incremento do livro didático, acredito que tenho havido uma facilidade para o aluno ter uma "referência física" da disciplina, já que era comum os mesmos perguntarem por que filosofia, com tantos textos e informações ser a única disciplina que ainda não tinha livro didático. Acredito que seja importante salientar esses avanços, mas acredito que seja necessário buscar mais, como, por exemplo, uma carga horária maior da disciplina em segundos e terceiros anos do ensino médio, pois nessa idade, além do exercício da crítica o aluno possui uma maior maturidade para racionalizar o conteúdo ministrado, o que acredito ser muito importante na formação do ser humano.

-Acredito que se faz necessário, hoje mais do que nunca, as escolas de Ensino Médio terem Filosofia em sua grade curricular para despertar o senso crítico e a reflexão sobre os mais variados temas abordados na atualidade sejam eles éticos, políticos ou epistemológicos. Precisamos de cidadãos que saibam refletir e debater sobre os temas que preocupam e movem a humanidade atualmente.

-Acredito que tenha melhorado a disciplina, pois temos mais professores formados e o livro didático escolhido ao menos em nossa região foi da Marilena Chauí, muito bom, o direcionamento das aulas estão sendo mais filosóficas trazendo à filosofia a prática cotidiana.

-Ensinar os educandos a fazer uma leitura de mundo. Desenvolver o pensar reflexivo de como a sociedade se organiza em seus extratos e os sistemas que os regem. Praticar sempre na ótica da boa ética e da moralidade, como diria Sócrates.

-A filosofia está presente na vida de todos nós, talvez seja o maior desafio e penso que é muito positivo fazer essa ligação entre a vida e a filosofia. Um abraço.

-O ensino de Filosofia é fundamental no ensino médio, tendo em vista que vivemos numa sociedade cada vez mais complexa. Os estudantes estão distante desta disciplina, pois pensar para eles dá muito trabalho.

-Deixem de usar o livro didático e criem a partir da realidade imediata. Ousem.

-É a base para a formação crítica e formação de consciência do educando, em todos os sentidos para a sua vida.

-O ensino de Filosofia justifica-se pela necessidade de superar ingenuidades no aluno frente às ideologias (teorias que camuflam certos aspectos da sociedade e da vida diária do aluno) que são assimiladas pelos estudantes ao longo de sua vida, inclusive no ambiente escolar. Apesar da disciplina de História mostrar muito da historicidade humana, é ainda persistente, ainda que não de modo consciente, a ideia de que tudo sempre foi do modo como é hoje. Além disso, pelo fator da reflexão o ensino de filosofia, tem se mostrado positivo, até pelo retorno que se recebe dos alunos.

-O ensino de filosofia resgata o sentido do pensar para as pessoas... Coisa que cada vez mais se perde entre os jovens... Se pensa resumidamente, rapidamente sobre assuntos pontuais, de momento e rápidos... Mas, não se tem uma reflexão maior sobre o assunto, etc...

-É de fundamental importância. Não faz muitos anos que o ensino tornou-se obrigatório no ensino médio, por causa de sua importância ainda precisa ser melhorado, em especial na formação do professor, materiais pedagógicos e atividades diversificadas para os alunos. O objeto principal da filosofia é orientar o educando a pensar, a se tornar reflexivo e questionador a luz de filósofos clássicos. Para isso é preciso que o professor se torne reflexivo e questionador, uma característica interdisciplinar, não só do professor de filosofia. O ensino de filosofia sendo bem ministrado pode orientar os alunos a desenvolverem habilidades em outras disciplinas, como: a lógica na matemática, na elaboração e interpretação de um texto, na apresentação oral de um trabalho. A filosofia pode dialogar com as demais disciplinas e formar uma comunidade de aprendizagem para o pensar. O ensino da Filosofia além de mais uma disciplina pode ser um método revolucionário de educação, que dará resultados mais produtivos se for iniciado desde a Educação Infantil.

-É preciso investir na formação de professores específicos na área. Falta qualidade didático-pedagógica. O aluno deve aprender o que é filosofia e filosofar já nas séries iniciais. O Ensino Médio o aluno já inicia sem saber interpretar, questionar, refletir.

-O ensino de filosofia na escola é uma ação contraditória. Por um lado Nietzsche com a possibilidade de que não se pode ensinar filosofia ligado a uma instituição, por outro os resultados cobrados como métodos de avaliação, disciplinas ligadas às práticas tradicionais de ensino não possibilitam o pleno desenvolvimento da criticidade no aluno. A filosofia é uma atitude desinteressada como diria o velho Aristóteles, ou como Kant, não se ensina filosofia, apenas a filosofar. Se a filosofia for mais um instrumento de domesticação da população, não

faz sentido estar na escola, se for de libertação ela vai de encontro das propostas de educação do Estado, das ideologias de alienação, necessárias para a sobrevivência do sistema.

-Proporcionar mais tempo para a discussão em aula, oferecer melhores salários aos professores, pois enriquece a motivação dos mesmos possibilitando um alicerce para sociedade. despertando desde a sexto ano o interesse pela filosofia para formarmos cidadão conscientes e críticos. Um grande sonho é ter uma sociedade equilibrada, voltada a princípios humanos de convivência e com certeza libertar da libertinagem e violência em que ela se encontra, fazer nos indivíduos que se interessem pelo ser humano e se colocam em favor de políticas públicas de interesse social e não particular. o crescimento de uma sociedade não está só no conhecimento, mas principalmente na sabedoria, ato em fazer.

-Importante e fundamental. Mas, penso que deveria ter mais destaque nas escolas, uma disciplina tão fundamental para a criança, jovem e adultos em geral.

-Deveria ter filosofia desde o ensino fundamental.

-É importante na educação básica, mas deveria iniciar nas séries iniciais.

-Resumidamente, o ensino de filosofia é de grande valia para os alunos, principalmente para o desenvolvimento de uma postura crítica do aluno para com seu mundo, entretanto, a falta de material didático é o principal problema que enfrento hoje.

-A filosofia é extremamente importante para quem além de existir deseja "ser e viver". a filosofia situa os homens existencialmente, faz eles verem que não são meros personagens nas mãos de um sistema, ou seja, a filosofia almeja que o homem saia do óbvio e assuma a autoria de sua vida sem ser manipulado.

### **Se desejar, deixe aqui seu comentário sobre a pesquisa ou as questões aqui retratadas:**

-Sucesso e que possamos compartilhar ideias como a sua em nossa prática pedagógica.

-Desejo sucesso em sua pesquisa e espero que ela contribua para o processo do ensino de Filosofia no Ensino Médio. -Seria bom comentar sobre a desvalorização da Filosofia e o fato de muitos que a lecionam não serem habilitados.

-As perguntas refletem os conflitos básicos que se enfrenta na educação, sobretudo a pública, onde o Ensino de Filosofia retornou primeiro depois da hibernação forçada a que foi submetida pela Ditadura Militar. Mas se as demais disciplinas existirem apenas para ficar com papo de

inclusão, se for abandonada a perspectiva segundo a qual o saber é difícil, lento, se ficarmos com esse papo furado de que a aprendizagem é só interação.... sei lá, acho difícil que se avance. "De quem é esse currículo?".... essa pergunta não pode ser respondida de uma vez, mas precisa ser respondida a cada sob pena de hipostasiar o cérebro e cair na vala comum dos palavrórios de boteco.

-Convido para entrar em [www.portalser.net](http://www.portalser.net) e [www.editorasophos.com.br](http://www.editorasophos.com.br) e ver toda estrutura e materiais didáticos específicos para o ensino da Filosofia da Ed. Infantil ao E.M Hoje são mais de 500 escolas públicas e particulares de todo País que desenvolvem reflexões e ações sistemáticas com 1 ou 2 aulas semanais de Filosofia no currículo escolar... Tem muita coisa que a academia desconhece e que muitos professores de filosofia nem imaginam que aconteça com o ensino da filosofia.

-A maior dificuldade que se observa, falta de recursos didáticos mais acessíveis ao professor e ao aluno (mais opções de livros, apostilas). Professores não preparados adequadamente para ministrar aulas de filosofia. Não cativa os alunos, não torna as aulas mais descontraídas e cativantes.

-Respondi as questões tendo em vista minhas breves passagens como professor ACT na rede estadual. Entretanto, no momento, trabalho apenas com o ensino superior, com a supervisão de estágio em filosofia pela UNISUL.

-Algumas questões não dão para se responder com um sim ou não, ficam com um caráter de perguntas supondo respostas complexas.

-Muito boa, com significado.

-Coerentes.

-Muito bem elaborada e importante para o desenvolvimento de novos pesquisadores ligados à filosofia.

-Foram questões de conectividade com a realidade e com a problemática da disciplina.

-É com imenso prazer que respondo a essas perguntas que foram muito bem pensadas e espero em breve um retorno do resultado.

-Tem muita relevância pelo fato de se poder constatar de que forma esta se pensando o ensino de Filosofia dentro do âmbito Estadual catarinense bem como as diversas instituições públicas que fazem parte do Estado. Sabendo-se que as realidades dentro do próprio Estado se apresentam diversas pelo fato de que em cada município e cada escola se apresentam com realidades diferentes. Não podem tomar como base uma única realidade escolhida para embasar a todas as escolas do Estado.

- Foram ótimas.
- Muito boa, é importante debater e enriquecer o ensino de Filosofia.
- Gostaria de ter algum retorno dessa pesquisa. Bem como se for o caso, oportunidade de conhecer outras experiências.
- Gostei da pesquisa, achei as questões bem elaboradas.
- Sempre é bom saber que existe pessoas "filósofos" preocupados com a matéria de filosofia e sua abrangência no Ensino Médio. O nível das formulações (questões) está a contento do dia a dia do professor/aluno e contribui para a construção de um debate sobre inovações educacionais no ensino de filosofia.
- É válida, gostaria de estar recebendo informações e o que vai ser feito, que atitudes serão tomadas, que projetos poderão ser elaborados a partir dessa pesquisa. E se quiserem, podem contar comigo.
- Essa pesquisa é interessante, pois nos faz questionar a importância do ensino de filosofia e buscar meios que cativem os estudantes a estudá-la.
- Ok, interessante.
- As tecnologias se mostram como grande aliadas no ensino de filosofia. Tornar a aula mais atrativa para o aluno é necessário quando se trata de Ensino Médio, onde o aluno não procurou a filosofia por afinidade, mas a mesma consta em seu currículo. Além dos recursos a linguagem precisa se fazer compreensível, sem se aproximar do excessivamente cotidiano. Sobre as questões, contemplam o objetivo da pesquisa e abordam boa parte de nossa prática. Sucesso na pesquisa!
- Gostei das questões, entendo que teremos uma excelente dissertação...
- Objetivas, analíticas e diagnósticas, além de servirem como meio de autoavaliação do professor no processo ensino aprendizagem.
- Está bom o questionário.
- Toda a pesquisa visa buscar elementos para melhorar a sociedade e se não for assim não tem sentido. espero que esta contribua para uma sociedade mais digna e comprometida com o ser humano, pois é esse que dá sentido a mesma.
- Muito boa. De repente seria interessante depois, enviar, se possível, novamente aos entrevistados para ver como esta a educação e algumas questões foram formuladas com pouca objetividade.
- Gostei muito de sua pesquisa, desculpe-me não ter respondido antes. Um forte abraço. Professor Isaias Kniss Sczuk

**Deixe aqui seu endereço eletrônico (e-mail) para eventuais contatos:**  
(...)