

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andrews Dubois Jobim

Proposta de ensino de filosofia hipermediático: da teoria à prática

Orientação Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa
Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andrews Dubois Jobim

Proposta de ensino de filosofia hipermidiático: da teoria à prática

Porto Alegre
2023

ANDREWS DUBOIS JOBIM

Proposta de ensino de filosofia hipermediático: da teoria à prática

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre

2023

Ficha Catalográfica

J62p Jobim, Andrews Dubois

Proposta de ensino de filosofia hipermidiático : da teoria à prática / Andrews Dubois Jobim. – 2023.

205 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa.

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Ensino de filosofia. 4. Tecnologias digitais. I. Giraffa, Lucia Maria Martins. II. Título.

ANDREWS DUBOIS JOBIM

Proposta de ensino de filosofia hipermediático: da teoria à prática

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Formação, Políticas e Práticas em Educação

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Profa. Dra. Edla Eggert – PUCRS

Profa. Dra. Kelin Valeirão – UFPel

PORTO ALEGRE

2023

Dedico este trabalho a minha
amada avó, Iria Célia,
que sempre acreditou
em todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa, pela parceria e por ter acreditado no potencial deste projeto, tendo contribuído significativamente com discussões, ideias e com seu olhar atento e rigoroso, o que oportunizou que este trabalho ganhasse a forma e a qualidade que tem.

À minha mãe, Saionara, que sempre me incentivou e lutou junto comigo para que este sonho fosse possível.

Ao meu pai, Valdemir, que me apoiou ao longo de toda essa trajetória.

À minha irmã, Jamilie, pela compreensão nos momentos em que tinha de me dedicar a pesquisa e não podia me fazer presente.

À minha querida Vanessa, pelo companheirismo e presença constante, que não me deixaram desanimar e sempre me motivaram a buscar o melhor de mim.

Ao Angelo, pela amizade e apoio nos momentos de dúvidas e dificuldades.

Aos amigos, Douglas, Valkiria e Leonardo, pela potente interlocução filosófica durante a graduação em Filosofia na UFPel, que plantaram as sementes para o que viria a se tornar este trabalho.

A todos os participantes desta pesquisa, que ativamente contribuíram para os resultados alcançados, somando ao esforço de inovar na educação.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que possibilitou que esta pesquisa acontecesse.

Por fim, a todos que não nomeei, mas que tenham contribuído de alguma forma, fica o registro de meu agradecimento.

RESUMO

Há muito se discute formas de atualizar o ensino de filosofia, buscando aproximá-lo das tendências contemporâneas dos jovens estudantes. Porém houve poucos avanços significativos, até o início do período pandêmico de COVID-19, em que o ensino teve de ser reinventado para tornar possível a continuidade das atividades escolares. O ensino passou a ser mediado por computadores ou celulares, através de ferramentas de videoconferência e outros recursos interativos, provando ser possível implementar novas formas de ensinar. Urge seguir pesquisando a integração das tecnologias digitais e o ensino de filosofia, para dar subsídios aos professores que querem inovar suas práticas e evitar que, cessada a situação pandêmica, voltem a ser dominantes as velhas práticas de sala de aula. Assim, o foco desta investigação é esta integração, pensando não apenas teoricamente, mas também na prática, através da construção de um artefato educacional voltado ao contexto real de sala de aula. Para isso, utiliza-se a metodologia do Design-Based Research, que se caracteriza principalmente por seu caráter pragmático, iterativo e contextual, visando abranger a complexidade do ambiente em que é aplicada e respondendo aos problemas que surgem. São dois professores de filosofia participantes deste estudo, atuando como cocriadores, discutindo e elaborando junto com o pesquisador o produto desta pesquisa em dois ciclos de aplicação. Como resultados, se oferece uma triangulação conceitual entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, Piérre Lévy e Silvio Gallo, constituindo um aparato conceitual a ser apropriado pelos professores, além de uma proposta pedagógica que propõe a integração visada, servindo como exemplo prático. Também foram levantados princípios de design que podem servir para orientar novas implementações da integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia. O termo “ensino de filosofia hipermediático” resulta como síntese desse esforço de integração das tecnologias digitais ao ensino de filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; filosofia; ensino de filosofia; tecnologias digitais; criação de conceitos.

ABSTRACT

The ways of updating philosophy teaching have been discussed for a long time, seeking to bring it closer to the contemporary trends of young students. However, there were only significant pedagogical innovations or advances at the beginning of the COVID-19 pandemic period to make it possible for school activities to continue. Thus, teaching started to be mediated by computers or cell phones through videoconferencing tools and other interactive resources, proving that it is possible to implement new ways of teaching. It is urgent to continue researching the integration of digital technologies and the teaching of philosophy, to give subsidies to teachers who want to innovate their practices and prevent, once the pandemic situation is over, the old classroom practices will become dominant again. Thus, this investigation focuses on this integration, thinking not only theoretically but also in practice through constructing an educational artifact aimed at the real classroom context. For this, it uses the Design-Based Research methodology, characterized by its pragmatic, iterative, and contextual character, to cover the complexity of responding to the problems that arise. Two philosophy professors are participating in this study, acting as co-creators, discussing and elaborating with the researcher the product of this research in two application cycles. As a result, a conceptual triangulation between Gilles Deleuze and Félix Guattari, Pierre Lévy, and Silvio Gallo constituting a conceptual apparatus to be appropriated by teachers, as well as a pedagogical proposal that proposes the targeted integration, serving as a practical example. We suggest design principles that can guide new implementations of the integration between digital technologies and philosophy teaching. The term “hypermedia philosophy teaching” results from synthesizing this effort to integrate digital technologies into philosophy teaching.

KEYWORDS: Education; philosophy; teaching philosophy; digital technologies; concept creation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.....	27
Figura 2 – Formas de descrição dos entes.....	45
Figura 3 – Os processos de atualização e virtualização.....	46
Figura 4 – O cérebro como máquina de pensar.....	51
Figura 5 – A dicotomia criada na discussão tradicional do ensino de filosofia.....	60
Figura 6 – A mútua implicação entre o conceito de filosofia e o ensino de filosofia..	62
Figura 7 – Alternativa à dicotomia tradicional.....	69
Figura 8 – Aqueduto romano.....	71
Figura 9 – Quatro concepções de tecnologia.....	76
Figura 10 – Forma de comunicação “um-todos”.....	78
Figura 11 – Forma de comunicação “um-um”.....	78
Figura 12 – Forma de comunicação “todos-todos”.....	79
Figura 13 – A inteligência coletiva.....	82
Figura 14 – Etapas de aplicação da DBR.....	106
Figura 15 - Resposta da Comissão Científica.....	109
Figura 16 – Mapa da estrutura metodológica.....	114
Figura 17 – Etapas da atividade construída.....	128
Figura 18 – Primeira pergunta do questionário sobre a atividade.....	158
Figura 19 – Segunda pergunta do questionário sobre a atividade.....	159
Figura 20 – Terceira pergunta do questionário sobre a atividade.....	161
Figura 21 – Quarta pergunta do questionário sobre a atividade.....	163
Figura 22 – Quinta pergunta do questionário sobre a atividade.....	165
Figura 23 – Sexta pergunta do questionário sobre a atividade.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da revisão sistemática da literatura.....	23
Quadro 2 – Estratégia de seleção.....	24
Quadro 3 – Questões de pesquisa da RSL.....	25
Quadro 4 – Critérios de inclusão e exclusão.....	26
Quadro 5 – Critérios de avaliação da qualidade dos estudos.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação de publicações candidatas por base de dados.....	25
Tabela 2 – Estudos primários selecionados na fase 2.....	27
Tabela 3 – Resultado da Avaliação da Qualidade.....	29
Tabela 4 – Estudos selecionados para a Revisão Sistemática de Literatura (RSL)..	29

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. QUESTÃO NORTEADORA.....	20
1.2. OBJETIVO GERAL.....	20
1.2.1. Objetivos específicos.....	20
1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1. RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL).....	30
2.2. AS MUDANÇAS IMPOSTAS PELO CONTEXTO PANDÊMICO E O CONCEITO DE FILOSOFIA.....	39
2.3. SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA.....	56
2.4. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CIBERCULTURA.....	70
3. TÓPICOS PARA PENSAR A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	87
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	98
4.1. SOBRE A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS	98
4.2. A ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	101
4.3. PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	107
5. A PROPOSTA E SEUS DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS.....	110
6. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO.....	115
6.1. PRIMEIRO CICLO.....	115
6.1.1. Primeira reunião.....	115
6.1.2. Segunda reunião.....	118
6.1.3. Terceira reunião.....	121
6.1.4. Primeira versão do artefato consolidada.....	122
6.2. SEGUNDO CICLO.....	129
6.2.1. Quarta reunião.....	129
6.2.2. Primeira versão do questionário.....	131
6.2.3 Análise dos resultados.....	133
6.2.4. Princípios de design.....	170
6.3. LIMITAÇÕES.....	179
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
8. REFERÊNCIAS.....	192

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	196
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS.....	199
APÊNDICE D – PUBLICAÇÕES.....	200

1. INTRODUÇÃO

É cada vez mais premente a necessidade de pensar a integração das tecnologias digitais com a escola. Isso porque os aparatos digitais estão cada vez mais presentes nas vidas de todos, dando sinais de que vieram para ficar. São cada vez mais atividades que passam a ser mediadas por esses recursos, o que agiliza processos e facilita a resolução de problemas. Essa presença constante passa a direcionar as práticas, criando rotinas e hábitos em função de sua operação. Com isso, nos familiarizamos a tirar dúvidas na internet, a buscar aprender novas técnicas e até a compartilhar nossos achados e criações. No entanto, tal ampliação de conectividade não parece se desenvolver com tanta força na escola.

Pelo contrário, em grande parte das vezes é exigido que os estudantes se desconectem para que possam aprender, como se os recursos digitais servissem apenas para atrapalhar a construção do conhecimento. Isso porque são vistos como fontes de distração e de baixa capacidade pedagógica (muito em função da inabilidade docente em ofertar sequências didáticas atrativas). Têm-se assim aulas em que o professor exerce uma função de vigilante, garantindo que os alunos não façam o mínimo uso de recursos digitais. O foco é a aula presencial, com suas potências e limitações.

Quando isso não ocorre, e há um incentivo para que as tecnologias digitais sejam empregadas em sala de aula, corre-se o risco de que sua utilização se dê de forma instrumental, reproduzindo práticas muito consolidadas em outro formato. Assim, temos aulas expositivas baseadas em apresentações de slides que duram todo o período, compartilhamento de textos em PDF¹ em vez da entrega da versão impressa, entre outras práticas que não aproveitam a potência pedagógica que os recursos digitais têm a oferecer.

Para não cair nesta situação é preciso que a aula passe por transformações. De acordo com Levy (2010), as tecnologias digitais operam um processo de virtualização da experiência de mundo, desterritorializando o aqui e o agora em função de um tempo constante e de um espaço sempre presente. Praticamente tudo pode passar por esse processo, desde operações bancárias até aulas de Filosofia, sendo importante apenas que se esteja aberto e preparado para isso.

¹ *Portable Document Format*

Um processo de virtualização é o que se deu com a escola durante o período da pandemia de COVID-19, em que as aulas tiveram de ser virtualizadas (ou seja, descoladas da presencialidade que as atualizava) para que pudessem continuar a acontecer. Houve abertura, dada a necessidade de continuidade da educação durante o pior período da doença, mas não houve preparação, uma vez que os professores não estavam aptos à integração entre as tecnologias digitais e suas aulas. Assim, tiveram de fazer um grande esforço para compreender o novo contexto e buscar ferramentas para responder à altura.

Atualmente o retorno a presencialidade já se afirma como natural, com praticamente todos os alunos frequentando os espaços físicos das escolas. Porém ainda urge a necessidade de pensarmos a integração das tecnologias digitais, pois a tendência é o retorno às metodologias utilizadas anteriormente. Abriu-se um importante precedente com a pandemia, o que oferece a oportunidade de modificar as práticas presenciais consolidadas. Dessa forma, as soluções criadas pelos professores durante o período pandêmico podem ser repensadas e novamente utilizadas e apropriadas, gerando potentes oportunidades de construção do conhecimento.

Para algumas disciplinas esse processo de integração tecnológica revela-se mais fácil, uma vez que essas já dispõem de diversos softwares específicos para a prática pedagógica. Como exemplo, podemos citar o Geogebra para o ensino de Matemática, o PhET Interactive Simulations para apoiar o ensino de Física e o Quip-Tabela para o ensino de Química. Já para outras disciplinas, como Filosofia, não se conta com a mesma quantidade e qualidade de recursos, o que exige uma maior capacidade criativa do professor para adaptar as ferramentas disponíveis às suas necessidades. Isso abre um importante caminho a ser explorado por este trabalho, a saber, de que modo um professor da disciplina de Filosofia pode utilizar os recursos digitais para potencializar seu ensino.

Podemos ser induzidos a pensar que se trata apenas de dispor de determinadas ferramentas para que se dê essa integração. Porém não é o caso, dado que isso seria instrumentalizar uma área em detrimento de outra. Nesse sentido, ao pensarmos a integração entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais é importante que pensemos a proximidade de ambas as áreas como campos paralelos que se afetam, não como áreas que se sobrepõem e operacionalizam uma a outra. Não constitui uma integração um ensino de filosofia que reproduza as

mesmas práticas presenciais a muito consolidadas, de um ensino explicador com baixa apropriação dos problemas por parte dos alunos, com a diferença de usar alguns recursos tecnológicos, como quadros interativos ou documentos compartilhados. É preciso repensar a lógica da aula e incluir os recursos digitais, não como ferramentas a serviço do conteúdo, mas como produtoras das condições em que este será trabalhado. Dessa forma, vídeos ou websites não apenas apresentam em uma outra linguagem um mesmo conteúdo (que poderia ser igualmente explicado sem grandes prejuízos), mas acabam por propriamente o constituir, imbricando-se na produção de situações que oportunizem a experiência dos problemas e a criação conceitual.

Dessa forma, se não é o caso de indagar apenas sobre ter à disposição os recursos digitais, podemos perceber o delineamento da verdadeira questão, a qual reside na forma de integração das ferramentas digitais ao conteúdo filosófico de tal modo que permita ao estudante de Filosofia criar conceitos enquanto aprende com essas. Portanto, atingimos um nível de transversalidade tal que toca toda a dinâmica pedagógica de uma aula de Filosofia, desde a questão da formação docente até organização da matéria, passando pela apropriação dos recursos tecnológicos. É somente neste nível que podemos discutir em profundidade essa integração, pois um importante elemento do processo escolar é o modo como os conteúdos são trabalhados em sala de aula, o que depende diretamente da proposta elaborada pelo professor, que pode servir à libertação de novos modos de pensar ou à reprodução de velhas formas de discurso.

Para o escopo deste trabalho, optou-se por discutir tal problemática a partir da disciplina Filosofia. Isso deve-se a três motivos: 1) A filosofia produz conceitos para pensar a realidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010). É ela a responsável por fornecer subsídios para que definições simples sejam esclarecidas, como os conceitos de verdade, beleza ou ser. Através dessa potência criadora, possibilita-se que a própria existência possa ser pensada, bem como tudo que se afirma no mundo como verdade incontestável. Sustenta, portanto, uma atitude crítica frente ao mundo, que não se submete a mera opinião ou aos discursos massificados. Nesse sentido, o sujeito que filosofa, tem contato com os problemas que motivaram a criação dos conceitos, e consegue compreender a necessidade de sua criação, não dependendo de explicações não-rationais para isso. São pessoas que tendem a ter um olhar diferenciado frente às coisas, o que oportuniza que possam produzir novos sentidos

no mundo e para a própria vida, o que possibilita um maior exercício da autonomia e da liberdade. A disciplina que ponha esse modo de pensar em atividade merece uma atenção especial, uma vez que toca um aspecto fundamental da experiência cotidiana, contribuindo para a preparação dos sujeitos para a vida em sociedade. Toda essa potência abarca a capacidade de pensar a própria cultura digital que se afirma, verificando seus fundamentos e contradições essenciais, o que cria um horizonte para que o estudante possa se posicionar de forma consciente e crítica. Outro importante aspecto é a capacidade de diálogo transversal com todas as áreas, clarificando tudo aquilo que ainda não fora pensado conceitualmente nestas. Isso dá elevada importância à disciplina, dado que cada vez mais opera-se com um paradigma de conhecimento em rede, o que exige a capacidade de diálogo interdisciplinar. Dessa forma, revela-se fundamental pensarmos em modos de atualizarmos as práticas filosóficas no contexto contemporâneo, trazendo a criação conceitual em intensa interação com as tecnologias digitais, possibilitando inovadoras formas de criar conceitos.

2) O segundo motivo refere-se ao aspecto possivelmente desinteressante da disciplina. Um modo de pensar tão importante como a filosofia pode não ter sua relevância reconhecida por problemas no seu modo de apresentação e desenvolvimento. Conceitos que tocam diretamente a vida do interlocutor, podem ser discutidos de forma desinteressante, não atraindo a atenção necessária para que novas ideias possam surgir. Tal situação já é indesejável num contexto em que as aulas de Filosofia são mandatórias, uma vez que geram o tédio e o baixo engajamento dos estudantes, porém é ainda pior em uma situação em que as aulas são eletivas, dado ser possível haver um esvaziamento das turmas. Por isso é interessante que sejam pensadas estratégias pedagógicas que estejam alinhadas às novas demandas da sociedade digital, pois assim poderá surgir uma maior identificação dos estudantes com as aulas, os motivando para que também se ponham a filosofar por conta própria.

3) Por fim, o terceiro motivo é a formação e experiência do autor, que é graduado em Licenciatura em Filosofia e atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essa dupla experiência oportunizou que adquirisse conhecimento dos desafios que envolvem o ensino desta disciplina, que vão muito além dos aspectos pedagógicos, atingindo a esfera de fundamentação filosófica. Ensinar filosofia é filosofar, e é preciso estar consciente

disso para explorar formas mais potentes de apropriação das capacidades de criação conceitual e experimentação de problemas. A percepção disso contribuiu para que essa discussão se tornasse central para o autor, o ocupando dali para a frente, até culminar neste trabalho.

Já passou o momento de justificar a presença da Filosofia nas escolas, conforme Silvio Gallo (2012)². Muito já se sabe sobre sua importância a partir do que já fora escrito nesses 2400 anos de Filosofia ocidental, o que por si só já garantiria sua maior presença em nossa vida cotidiana. Se isso não se deu, é porque tais justificativas acabaram se limitando à teoria, não atingindo os muitos âmbitos práticos que deveria (como a educação, por exemplo) por questões de interesses políticos. Se hoje vivemos um momento de enfraquecimento da disciplina é porque esta não se mostrou adequada aos interesses dos grupos governantes, os quais ou não veem muita utilidade em sua prática, ou veem um risco para a manutenção de suas posições de poder. Mas se não cabe mais justificar a presença da Filosofia, o que resta fazer?

Dentre as ações possíveis, cremos ser fundamental pensar em formas de atualizá-la, seja na compreensão do que seja filosofia, quanto na compreensão do que seja ensinar filosofia³. Isso porque ao longo da história a escola e a sociedade já sofreram muitas mudanças, as quais parecem não ter sido acompanhadas pelo modo como a filosofia é trabalhada – ainda opera-se com o texto físico, chaves de leitura e aulas explicativas. Com o advento das tecnologias digitais fica ainda mais discrepante esse descompasso, uma vez que estas trouxeram toda uma nova compreensão do que seja o mundo e as relações que o permeiam, além de grandes oportunidades de inovar velhas práticas, o que parece ter se dado muito timidamente com o ensino de filosofia. Em verdade, parece que este encontra-se inadequado para a sociedade em que se vive, sendo de grande relevância articulá-lo de forma mais integrada aos novos contextos vivenciados contemporaneamente.

² Filósofo e educador brasileiro, que discute largamente o ensino de filosofia e suas articulações, propondo abordagens que visam justamente um ensino potente e libertário. Explora principalmente a filosofia francesa contemporânea em seus escritos, procurando articulá-la com o campo da educação.

³ Aqui cabe mencionar que a proposta de atualização do ensino de filosofia acaba dialogando com toda a concepção de filosofia não-hegemônica, buscando criar alternativas para as práticas a muito consolidadas. Assim, seja sob a forma de uma filosofia hipermediática, como presente neste trabalho, seja nas de perspectivas africanas, feministas ou indígenas, todas essas iniciativas visam estabelecer linhas de fuga às limitações do pensamento ocidental.

Para isso, este trabalho se vale do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari⁴, ambos os autores entendem a filosofia como criação de conceitos, a qual possibilita que os mais diversos planos filosóficos criados ao longo da história da Filosofia possam ser postos lado a lado, compreendidos como diferentes possibilidades de se fazer filosofia, não estando hierarquicamente ordenados nem mais próximos da verdade absoluta (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Com essa opção abre-se à multiplicidade, concedendo um estatuto plural ao fazer filosófico, não priorizando determinados grupos em detrimento de outros. Assim, qualquer um pode fazer filosofia, pelos mais variados meios, criando seus próprios conceitos e produzindo novas formas de pensar o mundo.

Neste trabalho, essa compreensão da filosofia como criação de conceitos é explorada a partir da noção de criação conjunta (cocriação), em que se abre a possibilidade para que se pense num fazer filosófico coletivo, em que muitas mãos colocam-se a trabalhar na instauração de um mesmo plano filosófico, aproximando-se da noção de inteligência coletiva de Pierre Lévy (1998; 2000)⁵. A ideia é pensar um processo criador compartilhado, em que a figura do “único autor” não esteja na centralidade do processo, mas que a responsabilidade pela criação conceitual possa ser dividida entre diversos autores (ou pelo menos com os pares a que um único autor se reporta para verificar a consistência de sua criação conceitual). Nunca se filosofa inteiramente sozinho, pois sempre se está reportando a planos filosóficos, outros autores ou colegas de profissão.

No contexto da cibercultura, instaurado pelo desenvolvimento do ciberespaço, há o surgimento de novas perspectivas autorais e de construção de sentidos. Agora já não é mais necessário criar sozinho, sendo possível compartilhar simultaneamente espaços virtuais criativos com sujeitos em diversas partes do planeta, todos mobilizados por interesses em comum para a criação de algo que pertence a todos mas não é de ninguém. Cada um soma com sua inteligência para a

⁴ Autores da filosofia da diferença, que é uma linha filosófica vinculada ao movimento pós-estruturalista, a qual afirma a importância da diferença como condição dos processos de significação (PETERS, 2000). Em sua obra conjunta, os dois autores se interessam em dar espaço às singularidades, aos acontecimentos e anomalias não captáveis pelas lógicas tradicionais pautadas pela identidade, abrindo espaço para os movimentos menores, não hegemônicos.

⁵ Filósofo francês que investiga os impactos do desenvolvimento do ciberespaço na sociedade, propondo uma reflexão a respeito do papel do conhecimento e da informação nos processos de transformações sociais.

consolidação de uma inteligência coletiva, que não é meramente a soma das inteligências, mas um produto dinâmico diferenciado destas. As teorias da construção conceitual de Deleuze e Guattari (2010) e Gallo (2012) são fundamentais para pensar o processo criador de conceitos da cibercultura, porém não são suficientes, por isso a opção de privilegiar Lévy (1996; 1998; 2000) quanto a este tópico.

Ao aproximar a área da Filosofia com a das tecnologias digitais pretende-se um duplo movimento: (1) o de reconhecer a dignidade das áreas na produção de novas possibilidades, uma vez que tanto a filosofia quanto as tecnologias digitais guardam valiosas potências educativas, que podem transformar o ensino e os processos de aprendizagem. É preciso insistir nesse reconhecimento, buscando alternativas que explorem todo o potencial de ambas as áreas, evitando cair em simplificações grosseiras, como afirmar que determinadas tecnologias ou conteúdos não são úteis, ou na reprodução irrefletida de práticas consolidadas; e (2) o de superar uma linearidade do pensamento, que separa as disciplinas em blocos, trabalhando de modo transversal⁶, visando dar conta da complexidade que essa integração implica. Pois não basta simplesmente reconhecer o valor que as áreas possuem, é importante articulá-las para trabalharem juntas, superando as barreiras formais e aproximando ainda mais o que é ensinado dos contextos reais em que acontecem. A filosofia não se restringe a uma disciplina ou a um currículo, ela é um modo de pensar a realidade, sendo aplicável a todas as coisas. O mesmo com as tecnologias digitais, que não se restringem a uma disciplina de Pensamento Computacional⁷ ou

⁶ A perspectiva transversal parte de uma contextualização dos conteúdos, aproximando-os de seus acontecimentos na vida real, investigando suas causas, consequências e significados. Para isso, rompe com a sistematização tradicional dos conhecimentos em disciplinas, investindo numa abordagem que as articula de uma só vez para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, para compreender o movimento migratório de um povo, podem ser mobilizadas as disciplinas de história, geografia, sociologia, filosofia e biologia, por exemplo.

⁷ Pensamento Computacional consiste no processo de colocação de um problema e na construção de uma solução de tal modo que um computador seja capaz de realizar. Consiste numa estrutura de quatro etapas: decomposição do problema, reconhecimento de padrões de solução, abstração dos elementos relevantes do problema e construção de algoritmos, que são conjuntos de regras para a solução do problema. Não há consenso sobre a presença do Pensamento Computacional na escola, havendo teóricos defendendo uma abordagem interdisciplinar, enquanto outros defende uma abordagem disciplinar. Na BNCC (2018) o Pensamento Computacional aparece integrado ao ensino da Matemática, como forma de tradução de problemas para outras linguagens entendíveis por

ao âmbito extraescolar – elas estão presentes por tudo, modificando cada vez mais o modo como se vive. A separação disciplinar é um artifício para uma organização possível dos conhecimentos, mas que não se reflete na realidade, onde tudo se atravessa, sobrepõe e interage constantemente, não sendo possível separar com tanta facilidade. Sendo assim, é importante pensar em estratégias que mobilizem as áreas e as coloquem para operar em sincronia, desenvolvendo um único trabalho em conjunto, explorando tudo que ambas as áreas podem oferecer.

É importante trabalhar assim, pois é superada a ideia da educação voltada a uma subjetividade unidimensionada, isto é, de que o sujeito poderia ser compreendido apenas em sua dimensão social ou psicológica. Agora o sujeito é compreendido multidimensionalmente, em que cada aspecto de sua existência interage de modo imprevisível com os demais, apelando a uma complexidade que não pode ser superada, o que não deve ser ignorado no pensamento educacional. Isso coloca que as disciplinas não podem mais ser pensadas isoladamente, mas devem passar a ser articuladas umas às outras, uma vez que o conhecimento não se mostra desarticulado na prática. Assim, não se falará apenas de um indivíduo filosofante, ou de um indivíduo digital, mas de um sujeito aberto a múltiplos modos de ser, sendo o filosofar pela tecnologia um deles.

A dimensão dos desafios que enfrentam os sistemas educativos actuais, juntamente com os progressos alcançados por algumas ciências no que diz respeito ao funcionamento e desenvolvimento do cérebro e aos processos de aprendizagem, evidenciam a necessidade de uma estreita colaboração entre disciplinas. Essa colaboração deve estar na base de uma aproximação sistémica às questões educativas e oferecer os conceitos e ferramentas necessários para empreender as mudanças educativas pertinentes (GONÇALVES, 2013, p. 226 *sic*).

Visando justamente operar com a complexidade envolvida na articulação entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais, é que se pensou em dialogar com a área das Ciências da Aprendizagem. Estas são um campo complexo, atravessado por diversas disciplinas, que se cruzam em seus conteúdos e metodologias distintas, para discutir grandes eixos e questões fundamentais (GONÇALVES, 2013). Por conta disso, trata-se de uma área com uma unidade e consistência própria, mas em constante construção e reconstrução, pelas diversas tensões em seu interior. Parte

do paradigma contemporâneo da complexidade, o qual afirma a imprevisibilidade absoluta dos fenômenos pela indissociabilidade de seus elementos e relações constituintes. É uma alternativa ao pensamento linear objetivista, que através de simplificações e reduções, visa alcançar as causas únicas da realidade. Trata-se de um pensamento que permanece sempre aberto, buscando pensar os fenômenos em sua incerteza de forma criativa e responsável.

Tal diálogo se dá através do uso da metodologia do Design-Based Research. Esta propõe superar a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, pensando em produzir pesquisas com resultados voltados à prática, superando o abismo entre o que é produzido na academia e o que se dá nos contextos fora desta (MATTA et al., 2014). Em outras palavras, parte-se de um problema específico, visando oferecer uma resposta que esteja articulada com seu contexto de manifestação, ouvindo os usuários finais da solução para aprimorá-la e desenvolvê-la da melhor forma possível. É uma metodologia desenhada por e para educadores que buscam aumentar o impacto, a transferência e a tradução da pesquisa em educação para uma prática enriquecida (ANDERSON; SHATTUCK, 2012). Tem como principais características ser teoricamente orientada, intervencionista, colaborativa, fundamentalmente responsiva e iterativa (MATTA et al., 2014). Como resultado, pode oferecer uma teoria, atividades de aprendizagem, tipos de avaliação, atividades administrativas ou intervenções tecnológicas.

Dessa forma, ao explorar o problema da integração entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais, este trabalho busca entrar em diálogo com os docentes em seus contextos de atuação, visando oferecer um artefato que responda da forma mais adequada possível a esse problema. A proposta é explorar conjuntamente com eles, colocando-se em uma relação ativa e de horizontalidade, em que a experimentação é a marca do processo. Dessa forma, é apresentada uma resposta possível articulada ao contexto real de sala de aula, o que pode gerar impactos mais significativos e relevantes no âmbito dessa discussão.

Expressa a preocupação desse alinhamento do ensino de filosofia com as demandas da cultura digital contemporânea o termo “ensino de filosofia hipermidiático”. Cunhado no escopo deste trabalho, esse sintetiza uma nova abordagem desse ensino, não mais apenas baseada no texto, como a tradição sempre o fez, mas também no hipertexto e nas linguagens imagéticas e

audiovisuais, ressitando as práticas pedagógicas às demandas da cibercultura e às possibilidades do ciberespaço

1.1. QUESTÃO NORTEADORA

Considerando este contexto e problemática, define-se a questão norteadora do presente trabalho:

Como aproximar as possibilidades oferecidas pelas atividades escolares envolvendo uso de tecnologias digitais para potencializar e atualizar a criação conceitual no ensino da disciplina de Filosofia no contexto do Ensino Médio?

Esta questão pretende dar conta da complexidade da integração estudada, articulando em um só movimento a compreensão da filosofia como criação conceitual e a utilização dos recursos digitais em sala de aula como modo de oportunizar a efetivação dessa compreensão. Com isso pretende-se pensar formas de atualizar o ensino de filosofia e orientá-lo de modo a melhor dialogar com o contexto digital em que vivemos. É a partir dessa questão que foram buscados referenciais teóricos, realizada a revisão sistemática de literatura e foi construído o artefato a ser testado e aprimorado durante o processo de aplicação da metodologia de Design-Based Research.

1.2. OBJETIVO GERAL

Da mesma forma, definiu-se como objetivo geral deste trabalho:

Investigar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para potencializar e atualizar o ensino na disciplina de Filosofia, a partir da interlocução de professores que utilizam de recursos digitais para compor suas aulas e demais ações pedagógicas, utilizando como lócus de estudo uma turma de 1º ano do ensino médio de escola privada na cidade de Porto Alegre.

1.2.1. Objetivos específicos

- Identificar estratégias, didáticas, recursos, materiais, práticas e tipos de avaliações criados, adaptados e remixados pelos professores que utilizam de recursos digitais para compor suas aulas de Filosofia e demais ações pedagógicas;

- Organizar essas estratégias, didáticas, recursos e materiais, bem como as práticas e os tipos de avaliações criados para compor um mosaico de possibilidades a serem divulgadas à comunidade em geral;
- Posicionar o ensino de Filosofia como uma oportunidade de construção de possibilidades para pensar a realidade e seus desafios.

1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO

O primeiro capítulo é a introdução deste trabalho, que apresenta uma breve aproximação ao tema, trazendo o contexto maior em que se dará. Pontua a problemática a ser discutida e a importância de se pensar a integração dos recursos digitais ao ensino de filosofia. Apresenta brevemente também o porquê da metodologia do Design-Based Research, assim como a questão norteadora, o objetivo geral e os objetivos específicos, finalizando com esta seção de estrutura do trabalho.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico pesquisado para dar fundamentação à argumentação proposta no trabalho. Visa articular o que fora produzido de mais atual no campo com teóricos consolidados da área. Divide-se em quatro subcapítulos. O primeiro apresenta a revisão sistemática de literatura realizada dos últimos cinco anos, a qual buscou produções que aproximassem os temas do ensino de filosofia, tecnologias digitais e criação conceitual. O segundo subcapítulo traz o contexto de discussão das tecnologias digitais com a escola, bem como o conceito de filosofia utilizado por este trabalho. O próximo subcapítulo discute o ensino de filosofia, apresentando suas principais compreensões. Por fim, o último subcapítulo discute as tecnologias digitais, o contexto e os impactos de sua emergência.

O terceiro capítulo propõe alguns tópicos levantados a partir da articulação dos referenciais teóricos apresentados, e que pode servir para pensar o problema da integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia. Ao todo são cinco tópicos, que trançam os conceitos abordados e preparam o contexto teórico para a aplicação da prática da pesquisa.

O quarto capítulo possui um caráter metodológico, apresentando como se desenvolverá a pesquisa em termos práticos. Discute o surgimento do Design-Based Research, seus fundamentos e sistema de operação, bem como os passos iniciais no processo de elaboração do artefato a ser desenvolvido na pesquisa. Apresenta

também a justificativa dos principais referenciais teóricos empregados, bem como dos conceitos utilizados, além dos aspectos éticos relevantes.

O quinto capítulo apresenta a articulação da metodologia escolhida à proposta desta pesquisa, indicando quais os caminhos que serviram de porta de entrada para adentrar a questão da integração do ensino de filosofia às tecnologias digitais.

O sexto capítulo apresenta o processo de aplicação da metodologia propriamente dita, dividindo-se em duas partes, relativas aos ciclos de aplicação desta. Em cada uma dessas partes há um processo de validação do artefato elaborado, havendo uma avaliação própria e cumprimento do ciclo. Neste capítulo também são apresentadas as limitações que se impuseram à consecução da pesquisa, o que estimulou ajustes e reformulações.

O sétimo capítulo se refere as considerações finais. Faz um levantamento da proposta geral desta pesquisa, apontando limitações e alternativas possíveis para sua superação.

Já no oitavo capítulo constam as referências bibliográficas utilizadas.

Por fim, são apresentados os apêndices, em que constam o modelo de carta de autorização enviado à escola, o modelo de termo de consentimento livre esclarecido que foi assinado pelos participantes de pesquisa, um levantamento de atividades que fazem uso das tecnologias digitais e as publicações derivadas desta pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz o referencial teórico utilizado para a produção deste trabalho. Inicia apresentando uma revisão sistemática de literatura, que forneceu subsídios para a compreensão do nível em que se encontra as publicações da área na época de realização desta pesquisa. A seguir, parte para a discussão dos referenciais teóricos escolhidos em função dos resultados da revisão sistemática de literatura ou de sua capacidade de contribuição à discussão dos temas aqui trabalhados. Esta discussão se divide em três partes: a primeira problematiza a utilização das tecnologias digitais na escola, propondo repensar essa relação a partir do conceito de virtualização de Pierre Lévy (1996) e do conceito de virtual de Gilles Deleuze (2018), o que passa por uma compreensão específica do que seja a filosofia e sua importância nas nossas vidas; a segunda parte se refere a discussão do que é o ensino de filosofia, seus aspectos mais gerais e as principais correntes que influenciam em sua prática; por fim, a terceira parte da discussão se refere às tecnologias digitais e os efeitos de sua emergência.

A fim de clarificar o processo de elaboração da revisão sistemática de literatura, foram apresentados os passos de sua organização conforme Quadro 1. A seguir, é possível conferir o desenvolvimento de cada etapa.

Quadro 1 – Organização da revisão sistemática da literatura

PROCESSO DE REVISÃO	
Etapa 1 – Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do objetivo da RSL - Definição do protocolo de revisão - Definição das questões de pesquisa da RSL
Etapa 2 – Desenvolvimento da revisão	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de estudos primários - Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão - Avaliação da qualidade do estudo - Síntese dos dados das publicações selecionadas
Etapa 3 – Relatório da revisão	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados (descritiva)

Fonte: Autor (2023).

O objetivo desta revisão sistemática de literatura é compreender como estão articuladas na literatura mais atual as ideias-força que orientam a elaboração deste trabalho. Visa, portanto, mapear as últimas publicações feitas para visualizar a que conclusões estão chegando os diversos autores que vêm publicando, bem como que tipo de soluções práticas vêm sendo elaboradas por eles. Dessa forma, as chaves

de pesquisa foram baseadas nas palavras-chave deste trabalho, sendo utilizadas nas buscas de publicações. Foram escolhidas: **Ensino de filosofia, tecnologias digitais e criação de conceitos.**

No que se refere às bases de dados, inicialmente pesquisou-se no Portal de Periódicos da CAPES⁸, na Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD⁹ e na Biblioteca Eletrônica Científica Online – Scielo¹⁰, por seu renome nacional em termos de pesquisa acadêmica. A nível internacional, selecionou-se duas bases eletrônicas, que são referências na área da Educação, sendo elas a Education Resources Information Center – ERIC¹¹ e a Scopus¹². No entanto, foram encontrados poucos resultados nessas plataformas, o que levou à busca de uma outra para os fins desta pesquisa. Optou-se pela base de dados do Google Acadêmico¹³, o qual ofertou um número adequado de materiais conforme as chaves de pesquisa. O Quadro 2 apresenta o resumo da estratégia de seleção.

Quadro 2 – Estratégia de seleção

Estratégia de busca	Definições
Periodicidade	1. 2017 a 2021
Línguas	1. Língua Portuguesa 2. Língua Inglesa
Palavras-chave	1. Ensino de filosofia 2. Tecnologias digitais 3. Criação de conceitos
Chaves de pesquisa	1. Ensino de filosofia 2. Tecnologias digitais 3. Criação de conceitos 4. Philosophy teaching 5. Digital technologies 6. Concept creation
Base de dados	1. Portal de Periódicos da CAPES 2. BDTD 3. Scielo 4. ERIC 5. Scopus 6. Google Acadêmico

Fonte: Autor (2023)

Para o desenvolvimento da revisão sistemática de literatura optou-se por seguir um procedimento de três etapas: 1) Resultados das publicações conforme as

⁸ Acessível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>

⁹ Acessível em <http://bdttd.ibict.br>

¹⁰ Acessível em <https://scielo.org/>

¹¹ Acessível em <https://www.eric.ed.gov/>.

¹² Acessível em <https://www.scopus.com>

¹³ Acessível em <https://scholar.google.com/>

chaves de pesquisa utilizadas; 2) Resultados das publicações a partir da leitura dos títulos, resumos e considerações finais; 3) Resultado das publicações a partir da leitura integral.

No Quadro 3 se verifica as questões de pesquisa que orientaram o trabalho da revisão sistemática de literatura. Essas visaram dar conta dos principais aspectos relacionados da pesquisa, trazendo o tópico da relação entre texto e hipertexto, da criação conceitual, da relação entre filosofia e tecnologia, do papel do professor no processo de integração das tecnologias com a filosofia, além das possíveis aplicações dos recursos digitais no ensino desta. Com as questões, buscou-se dar consistência para a busca, articulando-a com os propósitos do trabalho.

Quadro 3 – Questões de pesquisa da RSL

Questões	Descrição
QPR1	Como os textos abordam a relação entre texto e hipertexto?
QPR2	Como os textos abordam a questão da criação conceitual?
QPR3	Como os textos relacionam filosofia e tecnologia?
QPR4	Como os textos apresentam o papel do professor no processo de integração entre filosofia e tecnologia?
QPR5	São indicadas aplicações possíveis da integração entre filosofia e tecnologia?

Fonte: Autor (2023)

A pesquisa foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2021 e encontrou um total de 42 estudos, conforme Tabela 1, sendo seis da base do Portal de Periódicos da CAPES, 13 resultados da base da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD, um resultado da base da plataforma Scopus e 22 resultados da base de busca do Google Acadêmico. Não foram obtidos resultados nas plataformas Scielo nem ERIC. Foram pesquisadas publicações dos últimos cinco anos, considerando o intervalo de janeiro de 2017 a novembro de 2021.

Tabela 1 – Identificação de publicações candidatas por base de dados.

Base de Dados	Resultados
Portal de Periódicos da CAPES	6

BDTD	13
Scielo	0
ERIC	0
Scopus	1
Google Acadêmico	22
TOTAL	42

Fonte: Autor (2023).

Foram elegidos critérios de inclusão e exclusão para as publicações encontradas nas bases de dados. Esse passo é importante para estabelecer mais uma camada de filtragem dos conteúdos, e alinhar suas discussões à proposta da presente pesquisa. Como critérios de inclusão foram definidos o relacionamento entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais, pois é fundamental que a publicação coloque ambos os temas em diálogo; e a compreensão da filosofia como criação conceitual ou como atividade do pensamento, o que implica que a filosofia não venha a ser entendida meramente como um conjunto de conteúdos a ser transmitido para o estudante, mas como uma prática do pensamento frente ao mundo. Como critérios de exclusão, foi definido a não apresentação de aplicações possíveis, ou seja, a abordagem do tema apenas no âmbito teórico, sem considerar o aspecto prático de ambas as áreas; também a não referência do papel do professor nos processos de integração dos recursos digitais com a filosofia. Uma síntese dos critérios pode ser observada no Quadro 4.

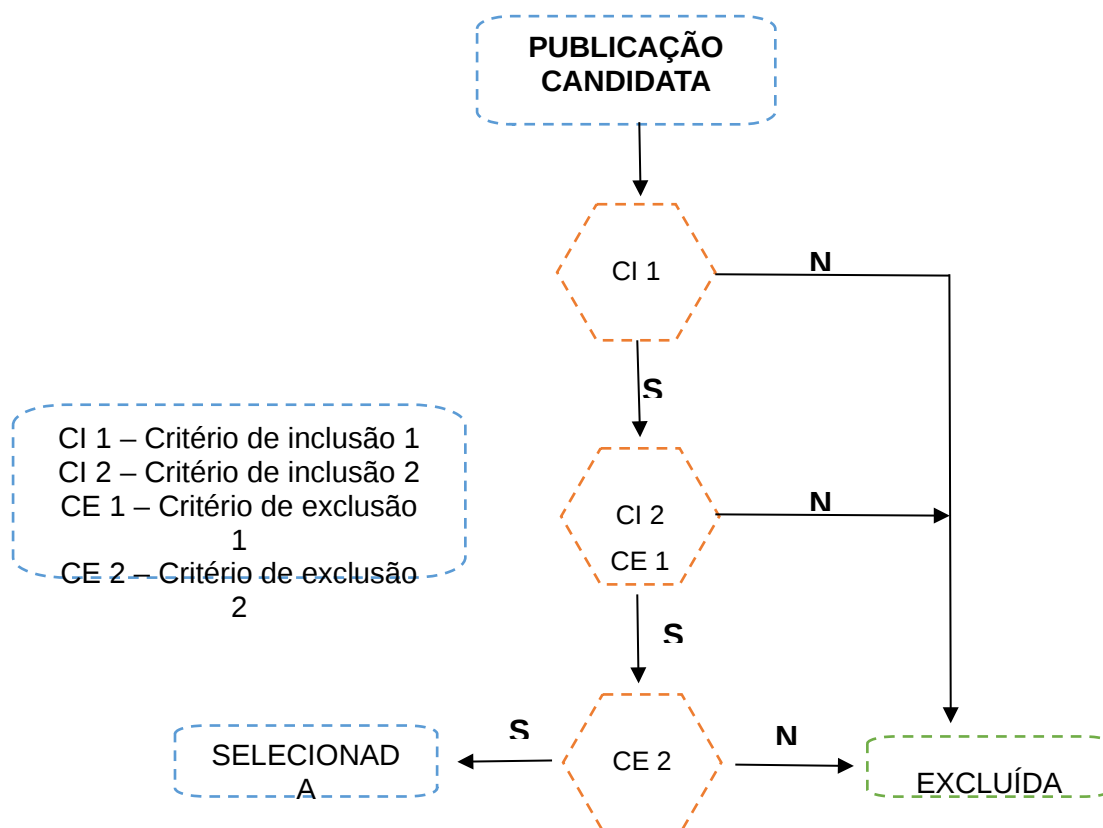
Quadro 4 – Critérios de inclusão e exclusão.

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Relacionar ensino de filosofia e tecnologias digitais.	Não apresentar aplicações possíveis da integração entre ensino de filosofia e tecnologia.
Compreender a filosofia como criação conceitual ou como atividade do pensamento.	Não referir o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Autor (2023)

Durante o processo de análise e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão às publicações candidatas, seguiu-se um fluxo para sistematizar o processo, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxo da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão



Fonte: Autor (2023)

Durante a primeira triagem foram excluídos 34 estudos dos 42 iniciais, ou seja, foram incluídas oito publicações ao final, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Estudos primários selecionados na fase 2.

Base de Dados	Resultado da Busca com chaves de pesquisa		Artigos Incluídos (Títulos, resumos e considerações finais)
	Fase 1	Fase 2	Fase 2
Portal de Periódicos da CAPES	6		1
BDTD	13		1

Scielo	0	0
ERIC	0	0
Scopus	1	0
Google Acadêmico	22	6
TOTAL	42	8

Fonte: Autor (2023)

Na terceira fase realizou-se a leitura completa das publicações candidatas, oito estudos, e aplicou-se os critérios de qualidade, conforme Quadro 5. O critério de relevância dos resultados aos objetivos propostos visou justamente garantir a coerência das publicações em entregar de forma consistente aquilo que pretendiam. Em outras palavras, tal critério visava garantir um aprofundamento mínimo nas discussões feitas.

O segundo critério mirava a integração proposta entre as aulas de filosofia e os recursos digitais, questionando se essa era de fato transversal ou meramente apropriativa. Esse critério é importante para garantir que há de fato um impacto no modo como as sequências didáticas são construídas, questionando o uso que é feito da tecnologia à disposição: se integrada à exploração do conteúdo ou como um apêndice que pouco inova na prática.

O terceiro critério é o de aderência na relação entre ensino de filosofia e tecnologias digitais, ou seja, se é consistente a argumentação dos autores ao discorrerem sobre o tema. Aqui entra em consideração a compreensão do que seja filosofia e de sua aproximação com as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais, buscando perceber se é possível o diálogo proposto nessa articulação.

Por fim, o último critério visa especificar as questões anteriores, perguntando diretamente sobre a relação entre a criação conceitual e os recursos digitais. Aqui, procura-se alinhar ainda mais as publicações candidatas à proposta deste trabalho, visando perceber se é colocada claramente a relação entre a criação conceitual e a utilização de recursos digitais.

Quadro 5 – Critérios de avaliação da qualidade dos estudos.

Questões	Descrição
S	

QA1	São relevantes os resultados do estudo aos objetivos propostos?
QA2	Os recursos digitais nas atividades de filosofia propostas são utilizados de forma meramente instrumental?
QA3	Há aderência na relação entre ensino de filosofia e tecnologia proposta?
QA4	A criação conceitual está articulada com os recursos digitais?

Fonte: Autor (2023).

Das oito publicações candidatas submetidas ao critério qualitativo, todas respondiam de alguma forma às questões da revisão (Quadro 3). No entanto, não é suficiente que qualquer resposta seja fornecida, pois é preciso que haja aderência e consistência entre as perguntas e suas respostas. Dessa forma, as publicações foram submetidas aos critérios qualitativos, visando garantir uma maior aderência à revisão sistemática de literatura. Como pode ser observado na Tabela 3, foram selecionadas seis publicações por atenderem a todos os critérios. Portanto, foram essas as publicações que foram incluídas na revisão.

Tabela 3 – Resultado da Avaliação da Qualidade.

Publicações candidatas	QA1	QA2	QA3	QA4	TOTAL
P1	X	X	X	X	4
P2	X	X	X	X	4
P3	X	X	X	X	4
P4	X	X	X	X	4
P5	X	X	X	X	4
P6	X	X	X	X	4
P7	X	X	X		3
P8	X	X	X		3
TOTAL	8	8	8	6	-

Fonte: Autor (2023).

Na Tabela 4 é possível acompanhar o desenvolvimento quantitativo do processo de filtragem das publicações para a revisão sistemática de literatura. Essa sintetiza e apresenta a quantidade de materiais por base de dados, destacando ao final o total obtido.

Tabela 4 – Estudos selecionados para a Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Base de Dados	Resultado da Busca com chave de pesquisa	Artigos Incluídos (Títulos, resumos e considerações finais) com critérios de inclusão e exclusão	Artigos Incluídos (completo) com critérios de avaliação da qualidade
	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Portal de Periódicos da CAPES	6	1	1
BDTD	13	1	1
Scielo	0	0	0
ERIC	0	0	0
Scopus	1	0	0
Google Acadêmico	22	6	4
TOTAL	42	8	6

Fonte: Autor (2023).

As publicações selecionadas na última etapa do processo foram utilizadas para a análise das questões de pesquisa desta revisão sistemática de literatura, de acordo com o Quadro 3. O número final de trabalhos é considerado adequado, ponderando todos os critérios da revisão e a especificidade das chaves de pesquisa. É um tema de discussão que vem se consolidando, então é natural que não haja muitas publicações. É importante lembrar também o recorte temporal proposto pela revisão, contemplando apenas as publicações dos últimos cinco anos. A seguir é apresentado o resultado da revisão das questões pelas publicações.

2.1. RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Foram obtidos resultados interessantes na revisão sistemática de literatura, os quais dialogam diretamente com aspectos fundamentais deste trabalho. Foram expostos a seguir os principais pontos, que tocam diretamente os temas da criação conceitual e a relação entre filosofia e tecnologias digitais.

O artigo O desafio do ensino de filosofia na era da tecnologia da informação (2019), de Rodrigo Sapienza e Marcos Alberto Claudio Pandolfi, procura analisar o paralelo entre o currículo do Estado de São Paulo e as tecnologias da informação e comunicação, visando compreender as modificações necessárias no processo de ensino. Nesse, os dois autores afirmam que os processos do ensino de filosofia

passam necessariamente pela experiência com o texto. No entanto, isso não significa que o professor deve ficar preso às práticas disciplinares estabelecidas, mas que deve sempre buscar a superação destas pela contextualização dos conteúdos com o cotidiano do aluno. Isso permite que haja uma reflexão e embasamento da situação que o cerca, possibilitando que venha a tomar decisões melhor orientadas. Portanto, depende do professor, em suas escolhas metodológicas, categoriais e axiológicas, oportunizar a reflexão crítica ou não.

Em verdade, o professor possui o papel de moderador e influenciador dos estudantes. No entanto, é possível ir além disso e afirmar que esse auxilia nas bases reflexivas, buscando a transformação dos sujeitos pela provocação crítica, visando o exercício da cidadania (SAPIENZA; PANDOLFI, 2019). O professor opera um processo transformador baseado na reflexão, fazendo com que o estudante deixe de ser um mero reproduzidor de conceitos para se afirmar como criador destes. Esse processo já não é simples em um contexto não-digital, porém tem um aumento de dificuldade em uma situação que se vale dos artefatos digitais, pois é exigida toda uma preparação por parte do docente, para que as potências dos recursos sejam plenamente empregadas (SAPIENZA; PANDOLFI, 2019).

Sobre as tecnologias digitais, Sapienza e Pandolfi (2019) afirmam que no atual contexto tecnológico, o objetivo da filosofia não é o de aperfeiçoar o uso desses recursos, mas de promover novas práticas para que se dê o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante. Nesse sentido, os recursos tecnológicos podem ser encarados como importantes auxiliares desse processo de aprendizagem, pois contribuem para que a filosofia seja apreendida em seu constante movimento, o qual oportuniza, através da reflexão, da construção conceitual e da mediação do professor, um saber propriamente filosófico. As tecnologias podem contribuir através da dinamicidade, autonomia e atualidade das experiências que oferece, o que pode favorecer o aprendizado e a capacidade crítica (SAPIENZA; PANDOLFI, 2019).

Como aplicação das tecnologias digitais aos conteúdos de Filosofia, os autores pontuam o portal Currículo +¹⁴, o qual oferece uma variedade de recursos para que os professores possam se apropriar e integrar ao seu currículo, podendo oferecer aulas mais dinâmicas e interativas.

¹⁴ <https://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>

No artigo Ensino de filosofia no Ensino Médio mediado por tecnologias digitais como problema filosófico (2020), Fábio Antonio Gabriel e outros problematizam as possibilidades e limites do ensino de filosofia mediado pelas tecnologias digitais, visando compreender suas possibilidades e limites. Para eles as mídias digitais podem contribuir para que os estudantes sejam instigados a pensar, exercitando a reflexão filosófica e a contextualização da filosofia com a existência. Isso possibilita que sejam evitados os extremos de um ensino estritamente histórico da filosofia ou de um ensino desvinculado de sua história que inviabiliza o filosofar. É importante que as aulas de filosofia não sejam entendidas como exercícios de memorização de conceitos, mas como laboratórios de criação destes.

Porém, é preciso evitar o equívoco de escolher apenas uma mídia para a prática docente, isso porque cada mídia possui especificidades que podem atender a determinadas necessidades, possibilitando ambientes mais ricos pedagogicamente. Isso pode incluir a facilitação do diálogo entre os estudantes, a pesquisa de informações e o contato com novos conceitos (GABRIEL et al, 2020). Dessa forma, é preciso buscar os recursos que melhor se adéquem as necessidades de cada contexto, uma vez que são múltiplos os objetivos, os sujeitos e os ambientes de aprendizagem. Isso coloca o professor no importante papel de mediador do processo de integração dos recursos digitais com os conteúdos filosóficos, dado que será o responsável por buscar materiais e garantir com que os estudantes não se percam no uso das ferramentas.

No entanto, essa busca e aplicação possui um caráter muito específico no caso da disciplina de Filosofia, isso porque configura um problema filosófico, uma vez que a própria definição de ensino de filosofia também o faz (GABRIEL et al, 2020). Ou seja, pelo conceito de filosofia ser um problema filosófico, o conceito de ensino de filosofia também o é, e conseqüentemente qualquer intervenção que venha a impactar em sua consecução também estará imbricada nessa problemática conceitual.

Contudo, o uso das mídias digitais não pode ser visto como elemento de salvação de práticas mal preparadas ou mal conduzidas. Isto é, as tecnologias não respondem por si próprias pelos resultados de suas aplicações. É preciso que seu uso seja planejado, visando a utilização de metodologias inovadoras para produzir autênticas experiências do filosofar (GABRIEL et al, 2020).

Gabriel et al (2020) propõe uma integração entre os recursos digitais a partir de uma dinâmica entre três ferramentas. Os estudantes deveriam produzir um vídeo sobre determinado conteúdo e carregá-lo no YouTube¹⁵, apresentar e desenvolver este conteúdo através de hipertexto no Sway¹⁶ e, por fim, construir um mapa conceitual através da ferramenta CmapTools¹⁷. Apesar de determinadas dificuldades de ordem técnica, como a do manuseio das ferramentas, e ética, como a do respeito aos direitos autorais, a atividade fluiu muito bem e parece ter alcançado os objetivos de apropriação conceitual por parte dos estudantes.

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes e outros, no artigo O ensino de filosofia no nível médio: tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras (2020), que problematiza as contribuições das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem em filosofia, afirmam que também é importante que a escolha dos recursos se dê baseada em cada caso particularmente. Os recursos tecnológicos devem servir para contribuir para que aprendizagens filosóficas significativas, prazerosas e eficazes ocorram, colaborando com o trabalho do professor com os textos. Esses recursos são importantes porque podem estimular uma reflexão sobre o sentido da própria vida nos estudantes.

Mendes et al (2020) também considera que a aula de Filosofia deve ser pensada como uma oficina de conceitos, em que os estudantes têm a possibilidade de criar conceitos e avaliar os valores por trás de sua criação. No caso de pensar uma aula que esteja integrada às tecnologias digitais, é importante que essa seja pensada de modo que as ferramentas não deturpem ou impeçam a plena recepção filosófica (MENDES et al, 2020). Tal impedimento pode se dar se o uso dos recursos for irrefletido e não planejado, o que instrumentaliza a ferramenta e esvazia de sentido o conteúdo.

Para que isso não se dê, é importante que os professores recebam uma consistente formação para trabalhar com os recursos digitais, possibilitando uma apropriação para si e conseqüente aplicação no momento de trabalhar os

¹⁵ O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos mantida pela Google, que oferece a possibilidade que seus usuários carreguem seus próprios vídeos e interajam através de comentários.

¹⁶ O Microsoft Sway é uma plataforma mantida pela Microsoft que possibilita a criação e o compartilhamento de apresentações interativas.

¹⁷ O CmapTools é um programa de mapeamento e representação gráfica de conceitos. Foi desenvolvido pelo Florida Institute for Human and Machine Cognition.

conteúdos. Somente assim é que o professor será capaz de transmitir a filosofia de modo a provocar a reflexão nos estudantes no contexto digital em que se habita.

Por fim, Mendes et al (2020) traz os blogs como interessantes aplicações da integração entre tecnologias digitais e filosofia, uma vez que possui um caráter de socialização de conhecimentos, abrindo às criações e descobertas tanto ao mundo escolar quanto para além deste.

Claudinei Gonçalves da Silva em sua dissertação de Mestrado, *Utilização das tecnologias de informação e de comunicação nas aulas de Filosofia do Ensino Médio* (2019), procura demonstrar a partir de experiências o uso de recursos tecnológicos nas aulas de filosofia de modo eficiente, de tal modo que afetem os processos de ensino e aprendizagem.

Afirma que ler e escrever são atividades que merecem destaque no ensino de filosofia, uma vez que são imprescindíveis para o processo de construção da reflexão. Essas duas atividades implicam no aprender a pensar melhor. No entanto, essas atividades se transformam no contexto em que estamos, é o que o conceito de cibercultura vem nos dizer. Agora se trata de uma leitura mais dinâmica e de um texto transformado – estamos na era do hipertexto. Este revela-se em toda a sua mobilidade, multifacetada, que se dobra e se desdobra diante do leitor. Pode e deve servir para pensar e propor modelos de aula (SILVA, 2019).

No entanto, não se trata de substituir simplesmente o texto, mas de dar-lhe um novo significado, ampliando sua compreensão. O texto não pode ser mais encarado como o conjunto de letras sobre um papel, mas como veículo de transmissão de ideias. Assim, usa-se de recursos diversos para se trabalhar os conteúdos filosóficos como meios para se alcançar novamente o texto, estimulando sua leitura e compreensão. Isso é importante porque o texto filosófico é fundamental no processo de filosofar (SILVA, 2019), sendo seu encontro indesejável se se pretende dar uma aula filosófica. Dessa forma, as tecnologias digitais ou os elementos audiovisuais revelam-se como importantes formas de criar aberturas para a criação conceitual.

Para a construção de uma nova metodologia para o ensino de filosofia, que integre as tecnologias digitais, é preciso que haja uma nova mentalidade por parte do professor. Isso porque é preciso estar consciente das possibilidades e limitações do uso tecnológico em sala de aula, não o instrumentalizando nem acreditando que apenas sua utilização já conduz à reflexão filosófica esperada (SILVA, 2019). As

tecnologias da informação indicam caminhos possíveis para despertar o interesse dos alunos e sua capacidade reflexiva.

Silva (2019) lista ainda riscos que perpassam o uso das tecnologias digitais no ensino de filosofia: a) O não aprofundamento das discussões nas questões essenciais da existência humana, permanecendo apenas na superficialidade das informações; b) o maravilhamento dos estudantes diante das possibilidades dos recursos tecnológicos empregados, fazendo com que esses não alcancem o nível de reflexão necessário à compreensão conceitual; c) a separação entre o saber e o fazer, que esvazia de sentido o ato da aprendizagem inviabilizando a compreensão dos conteúdos filosóficos; d) e por fim, o tecnicismo, ou seja, a utilização de estratégias e recursos com a expectativa de que por si resolvam outros problemas que perpassam a atividade docente.

O objetivo do uso das tecnologias digitais em sala de aula é fazer com que os estudantes busquem compreender e interpretar o mundo a sua volta, visando superar as sobras e incompreensões do mundo cotidiano. Através das tecnologias digitais podem ser abertas sendas filosóficas (SILVA, 2019). Para isso é importante pensar em possibilidades em que os próprios estudantes possam trabalhar com os recursos, usando os celulares para captar fotografias ou fazer filmagens, por exemplo. É preciso que esses recursos sejam avaliados pelo professor na hora da construção de suas sequências didáticas, uma vez que coloca os estudantes à frente do seu processo de aprendizado.

Como proposta de aplicação da integração dos recursos digitais com o ensino de filosofia, Silva (2019) descreve uma proposta que implementou com estudantes do Ensino Médio. Estes foram convidados a pesquisar em grupo nos seus celulares sobre um conteúdo específico determinado pelo professor. Essa etapa se deu para que a adequada compreensão conceitual sobre o tema fosse atingida. A partir daí os estudantes tiveram que produzir um vídeo, explicando e comentando seus achados, editando-o através de programas no computador ou celular. Foram disponibilizados alguns encontros para que os estudantes se organizassem e executassem a tarefa. Ao fim dos trabalhos foi feita uma apresentação dos trabalhos para que todos tivessem acesso ao que fora produzido.

Na dissertação de Mestrado Ensino ativo de filosofia: aliando a pedagogia do conceito com tecnologias digitais, Francis Pegorer Godoi propõe alinhar os quatro passos da didática de Silvio Gallo (2012) com a utilização de tecnologias digitais.

Para ele a filosofia e a tecnologia podem compor um mesmo projeto educacional, podendo se aliar na formação de cidadãos críticos de sua condição existencial e política. Isso porque ambas as áreas parecem refletir o já conhecido binômio teoria-prática, o que possibilita pensar numa perspectiva que toque a integralidade do ser humano. Assim, enquanto a filosofia corresponderia a parte teórica da existência, a tecnologia abarcaria a articulação prática daquela, respondendo ao desafio do pensar contextualizado.

Para isso é fundamental que o professor ceda espaço para que os estudantes tenham protagonismo no ato filosofante, explorando os problemas e compreendendo a necessidade de respondê-los com conceitos. É preciso pensar em um modelo de metodologia ativa, em que o professor não tenha sua importância diminuída, mas seja encarado como um mediador do conhecimento, que facilitará seu acesso neste contexto de excesso de informação em que vivemos (GODOI, 2020). Apesar disso, é muito importante que o professor exponha seu modo de pensar aos alunos, apresentando suas convicções ao mesmo tempo em que deve abrir espaço para que os estudantes também possam construir as suas. O professor deve apresentar os conceitos sem esquecer de criar um ambiente favorável à criação destes (GODOI, 2020). Nesse sentido, o professor de filosofia vive uma aventura, pois sabe de onde parte, mas não aonde chegará.

Como forma de aplicação da integração entre tecnologias digitais e ensino de filosofia, Godoi (2020) propõe o desenvolvimento de um objeto digital de aprendizagem baseado na pedagogia do conceito de Deleuze e Guattari (2010). A proposta era que os estudantes pesquisassem sobre as temáticas 'ética, direitos e cidadania' e produzissem uma apresentação no Sway em que apresentavam seus achados e buscavam conceituá-las. Para isso, o professor aplicaria o método de Gallo (2012), que conta com as etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, contemplando o processo de criação conceitual.

Renildo Silva Gomes, na dissertação de Mestrado, *O ensino de filosofia na cultura digital: diálogos e interfaces* (2020), oferece uma problematização do uso das tecnologias digitais no ensino de filosofia. Afirma que o indivíduo precisa desenvolver a sensibilidade e a competência do letramento digital, uma vez que o texto no contexto digital (hipertexto) é dinâmico e está sempre por realizar-se, o que demanda a capacidade de um contínuo trabalho de seleção, organização e associação de informações. Nesse contexto também surgem novas exigências para

que os sujeitos sejam capazes de ler e escrever se utilizando dos mais variados recursos, como imagens, sons e vídeos, o que demanda todo um trabalho crítico importante. Em suma, na época da cibercultura é preciso pensar em estratégias didático-metodológicas que produzam um aprendizado contínuo, autônomo e integrado.

É preciso considerar o ensino de filosofia mediado pelos recursos digitais, pois ao nos utilizarmos destes para fins pedagógicos, é exigida uma série de ações que efetivamente impactam na construção do conhecimento e na manipulação de conceitos (GOMES, 2020). Portanto, o ensino de filosofia deve problematizar sobre os efeitos que os recursos digitais causam no seu ensino e no dia a dia dos sujeitos. Assim sendo, professores e estudantes devem assumir uma postura crítica e curiosa sobre as tecnologias, reconhecendo suas potencialidades e limitações.

Os estudantes demonstram disponibilidade para utilizar as tecnologias digitais como recursos didáticos, acreditando que assim é possibilitada uma aproximação mais dinâmica às questões filosóficas (GOMES, 2020), uma vez que se vale de elementos amplamente presentes na sua vida cotidiana. Dessa forma, é fundamental que o professor tenha subsídios para explorar esses recursos e enriquecer a experiência de sala de aula, possibilitando aos alunos atingirem o âmbito dos conceitos, experimentando os problemas que os animam. Ao professor cabe utilizar as tecnologias de tal modo que estas não sejam meramente instrumentos de ensino, mas que sirvam também à reflexão filosófica, sobre o que são e suas consequências. Isso oferece um caminho para evitar o risco da desumanização dos sujeitos. Para isso, o professor deve assumir a postura de mediador, tratando de inserir o estudante na tríade “ação/reflexão/ação”, que articula momentos de leitura, discussão e pesquisa, com momentos de reflexão e organização do pensamento (GOMES, 2020). Com isso, se vai além da lógica transmissiva de sala de aula, propondo novas formas de pensar e agir no ambiente escolar, despertando o interesse dos estudantes pelo objeto do conhecimento.

Por fim, como aplicação dos recursos digitais ao ensino de filosofia, Gomes (2020) propõe uma intervenção pedagógica baseada no ensino híbrido, combinando aspectos do ensino presencial com os do ensino virtual. Elaborou para isso um ambiente virtual de aprendizagem, em que os estudantes deveriam realizar atividades, fazer leituras prévias, assistir vídeos complementares entre outros usos, com o objetivo de analisar as percepções dos alunos quanto ao uso das tecnologias

digitais e sua efetividade em sala de aula. Verificou que houveram significativas contribuições à apropriação conceitual por parte dos estudantes, o que revela o potencial desses recursos ao ensino filosófico.

Percebemos, portanto, com esta revisão sistemática de literatura a importância da experiência com o texto no ensino de filosofia, seja em sua forma não-digital seja na hipertextual. A leitura e a escrita críticas são atividades que oportunizam o aprendizado do pensar, mobilizando um conjunto de habilidades intelectuais importantes ao exercício filosófico. Essas atividades devem ser exercitadas junto com o letramento digital, isto é, com o desenvolvimento de habilidades mínimas para a operação dos recursos digitais para seus fins, uma vez que, quando se trata de hipertextos, está se falando em novas formas de seleção, associação e organização da informação, o que exige uma preparação.

Percebemos também a importância da busca por inovação. O professor deve estar aberto a inovar em sala de aula, desafiando formas consolidadas de ensinar em nome de métodos mais alinhados à experiência cotidiana dos alunos. Isso pode abrir portas para um ensino mais interessante e significativo. Porém, não existem respostas prontas, uma vez que as ferramentas se adequam a casos específicos, não sendo possível eleger uma que seja aplicável da mesma forma a todas as situações. Quanto ao papel do professor, este deve ser o de mediador da aprendizagem, deixando que o estudante tenha espaço para experimentar e arriscar-se no contato com o conteúdo.

Também fica claro que o uso das tecnologias digitais deve se dar de modo crítico e reflexivo, propiciando o desenvolvimento de um pensamento atento ao mundo que rodeia o estudante. Devem ser aproveitadas as características de dinamicidade, autonomia e agilidade dos recursos digitais para pôr o pensamento em atividade. Logo, deve-se evitar um uso meramente instrumental desses recursos, que deixam de ser veículos da transmissão de informações para se tornar veículos da produção de pensamento (conceitos).

2.2. AS MUDANÇAS IMPOSTAS PELO CONTEXTO PANDÊMICO E O CONCEITO DE FILOSOFIA

Vivemos em um momento disruptivo. Diversas foram as mudanças em nossas vidas trazidas pelo período pandêmico. Mudanças por muito tempo tidas como impossíveis, se mostraram não apenas possíveis, como também muito potentes. É o caso das mudanças ocorridas na escola, que teve que se reinventar para continuar em operação.

Estávamos acostumados a um modelo pedagógico marcado pelo espaço e tempo compartilhados, os quais são percebidos em sua presença incontornável, pelo habitar conjunto e pelas trocas imediatas e calorosas. Pela presença dos níveis sutis de linguagem, como a postura do corpo ou o movimento das mãos. Ou ainda, pelas dinâmicas de poder e domínio dos corpos, que através de normas (muitas vezes silenciosas), orientavam como cada participante do processo deveria se portar. Tal modelo era majoritariamente diretivo, isto é, fundado na ideia da transmissão do conhecimento, de que é possível proposicionalmente produzir conhecimento no outro sem que este assuma necessariamente uma postura ativa. Já os alunos, eram considerados como tábulas rasas, esperando para serem preenchidas, habitando uma posição de negatividade frente a positividade do professor, representando sempre o vazio, o erro, a ignorância e a passividade.

No entanto, com as regras de distanciamento impostas pela pandemia, um dos elementos fundamentais para o antigo modelo se viu impossível, alterando radicalmente a ordem das coisas dali em diante. Trata-se da impossibilidade de compartilhar espaços com grande número de pessoas. Isso impediu que as aulas pudessem ser ministradas segundo o antigo e conhecido modelo presencial, modificando as relações de poder e com o conhecimento, forçando que um outro tipo de abordagem se tornasse dominante: o ensino remoto apoiado em plataformas digitais diversas, tais como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), ferramentas

de videoconferências (Zoom¹⁸, Meet¹⁹ e outras) e as redes sociais, especialmente os sistemas de mensagens (WhatsApp²⁰, Telegram²¹ e similares).

Mas não é a primeira vez que uma epidemia impôs mudanças significativas no cotidiano da vida humana. Outras doenças, como a peste negra, impuseram uma racionalização de processos antes deixados a correr naturalmente. Na época, medidas de distanciamento social foram aplicadas, com penas rígidas para quem não as cumprisse. A comida era entregue nas portas das casas, e as famílias com pessoas doentes eram impedidas de sair. Para os sãos, os locais de circulação eram controlados. Quem desobedecesse poderia ser punido com a morte. Também foi repensada a arquitetura das casas e das cidades, além de implementadas diversas práticas sanitárias, as quais eram rigidamente verificadas por fiscais, tudo visando assegurar o controle da disseminação da doença. É aí que surge a preocupação com a ventilação dos ambientes, com o alargamento das ruas, para que as casas ficassem mais espaçadas, e com a construção de eficientes sistemas de esgoto.

O mais interessante, no entanto, é que como aponta Fuão (2014), muitas dessas práticas implementadas emergencialmente durante a epidemia de febre bubônica foram mantidas, mesmo não havendo mais a necessidade. Podemos notar isso na arquitetura das cidades, que quase que naturalmente assume um desenho muito particular, o qual é marcado pelo isolamento dos corpos e estruturas de inclusão e exclusão. Os espaços são muito bem demarcados e divididos, deixando claro o público e o privado. As cidades que antes não expressavam significativas especificações entre as divisões de seus espaços, passaram a apresentar uma forte segmentação em regiões, zonas e áreas, revelando toda uma racionalização de seu desenvolvimento.

Podemos notar também na gestão dos modos de habitar a cidade. Cada sujeito deixa de estar lançado à própria sorte de seu desenvolvimento e passa a ser controlado, através das mais diversas formas de registro, como certidões de nascimento e óbito, boletins escolares, históricos médicos. Os sujeitos passam a

¹⁸ Zoom é um serviço de teleconferências que oferece chamadas de vídeo privadas ou em grupo, bate papo e transferência de arquivos. É mantido pela Zoom Video Communications.

¹⁹ O Google Meet é um serviço de teleconferências muito popular. É mantido pela Google.

²⁰ Whatsapp é um aplicativo de troca de mensagens para celular. É mantido pelo Facebook.

²¹ O Telegram é um aplicativo de troca de mensagens baseado na nuvem. Diferente do WhatsApp, possui versões nativas para computador e tablets. É mantido pela Telegram Messenger LLP.

habitar num contexto de vigilância constante, em que de tanto experimentarem a possibilidade de serem monitorados, internalizam o observador, passando a vigiar a si próprios e os outros (FUÃO, 2014). Essa vigilância se manifesta na forma das mais diversas instituições, como as escolas, os hospitais e as igrejas.

Considerando essas heranças deixadas pela epidemia de febre bubônica, é legítimo que suponhamos que algumas das medidas implementadas durante a pandemia de COVID-19 podem assumir um caráter permanente. Isso pode ser pensado tanto no que se refere à estrutura das instituições quanto no comportamento dos sujeitos que dessas participam. Justifica-se assim que nos dediquemos a pensar sobre a organização deste período pandêmico, para que possamos estar preparados para o que deste restará. Por isso a importância de considerarmos as práticas de ensino adotadas até este momento, pois poderão impactar profundamente o futuro das escolas.

O ensino remoto emergencial que se estabeleceu no primeiro semestre de 2020 formou associação direta com toda forma de ensino mediada por um computador, em que os espaços e tempos não são necessariamente compartilhados (ofertas síncronas e assíncronas) e que não possui a figura do professor como única fonte disponível de conhecimento. É marcado pelo ritmo próprio, em que cada estudante é responsável pelo desenvolvimento de seu aprendizado, uma vez que a coerção dos corpos para adequação do comportamento é menor. Trata-se, portanto, de um modelo mais personalista, com uma carga maior de autonomia e responsabilidade, que delega ao estudante uma autocentralidade no processo educativo. Autocentralidade que não dispensa a figura do professor, que deixa de apenas transmitir conhecimentos, para guiar o processo de aprendizagem do aluno, visando que este 'aprenda a aprender', dando conta da necessária autonomia exigida pelo momento (MOREIRA *et al*, 2020).

Ao ser estabelecido o contexto pandêmico houve uma associação indevida com a Educação a Distância (EaD) ou com a Educação Online (esta uma forma específica de EaD popularmente divulgada quando ocorre em ambientes associados à rede Internet e seus serviços). Estudiosos do campo da EaD movimentaram-se para esclarecer que o movimento migratório gerou um outro tipo de ensino que não poderia se caracterizar como EaD. A sigla ESER (Ensino Síncrono Emergencial Remoto) estabeleceu de forma clara o que, de fato, acontecia nesta migração emergencial, a qual pensava-se que seria de curta duração.

Inicialmente o Ensino Remoto se deu com maior presença na rede privada de ensino, uma vez que a pressão dos pais sobre a escola era muito maior, dado que pagavam por um serviço e esperavam por sua entrega. Trata-se de uma relação mercantilista que vê a escola como um negócio e os pais e alunos como clientes (ALVES, 2020), e que não permitia às escolas que perdessem muito tempo buscando organizar-se para responder ao momento de crise. Somente tardiamente que as escolas públicas foram capazes de melhor responder aos desafios impostos pelo distanciamento social, adotando também o Ensino Remoto. Importante pontuar que por mais que em sua maioria as escolas tenham adotado esse modelo de ensino, ainda houve escolas que, por questões estruturais ou pedagógicas, optaram por manter outras vias de atendimento aos estudantes, como a entrega de materiais impressos, por exemplo.

As atividades nas aulas remotas podiam (ou não) acontecer via transmissões de vídeo, utilizando materiais textuais de forma exaustiva e narrada (como se faz em muitas aulas presenciais) ou com recursos diversificados e fóruns interativos onde se espera grande participação dos estudantes. O fato é que não havia um modelo já operacional de como as atividades poderiam ocorrer, o que implicou numa grande variedade de adaptações da sala de aula presencial na sala de aula remota. Em outras palavras, o imprevisto e a tentativa e erro foram as principais vias de ataque ao problema de como dar continuidade às atividades de sala de aula, processo que se estendeu ao longo de todo o ano letivo.

A realidade destes três semestres consecutivos sinalizou muito do que já sabíamos: brechas de oportunidades no sistema educacional brasileiro, fortemente marcado pela exclusão e disparidade de oportunidades e a escassez da garantia da conectividade, importante para esta sociedade digital. Este contexto diverso e dispare trouxe imensa dificuldade para docentes e discentes, especialmente àqueles do sistema público, o qual já amargava escassez de recursos, infraestrutura física e lógica e a carência de melhorias e atualização. Ficou claro o quanto o sistema de ensino estava despreparado para a integração com as tecnologias digitais, por mais que já houvesse base legal para que mudanças pudessem ter acontecido (DA SILVA OLIVEIRA *et al*, 2020). Isso implicou que mudanças graduais e de longo prazo tivessem que ser implementadas em um curto espaço de tempo, tornando todo o processo traumático e pouco funcional.

No que tange a métodos, metodologias e estratégias pedagógicas criadas ou remixadas para organizar esta migração do presencial para virtual há uma variedade de possibilidades muito particulares, uma vez que não dispõe das mesmas limitações que a presencialidade impõe. Também depende de infraestrutura digital (rede, equipamentos, recursos, entre outros) e fluência digital por parte dos docentes e, até mesmo discentes (saber jogar online não garante que se sabe estudar e aprender online). Por isso muitas vezes é utilizado como base referencial o que se realizava. Segue-se, portanto, uma reprodução de práticas consolidadas no presencial em um ambiente distinto deste, com uma configuração e dinâmica muito diferentes, não havendo garantia alguma de sua plena efetividade. Pesa aqui também a falta de políticas que orientassem a formação docente de forma a dar conta da integração digital (DA SILVA OLIVEIRA *et al*, 2020). Por não ter sido um processo gradual e não ter havido uma formação em conformidade com as novas ferramentas e possibilidades educacionais surgidas nos últimos anos, não foi possível que as ferramentas empregadas na transição para o Ensino Remoto fossem utilizadas em todo o seu potencial, restringindo sua aplicação à reprodução de práticas tradicionais do ensino presencial.

No ano de 2021 a pressão para retorno das atividades presenciais forçou o sistema totalmente virtual (remoto) com todos os estudantes fora da escola e, inclusive professores, desse espaço a novos experimentos. Novamente, adotou-se, por falta de referência, o termo ensino híbrido que não expressa o que de fato aconteceu nas escolas. O que estava se organizando era uma oferta singular onde parte dos estudantes que optaram por permanecer em casa tinham acesso ao que acontece na escola da mesma forma que faziam no ER: assistiam transmissão síncrona, enquanto seus colegas estavam presencialmente na escola tutelados pelo professor que tinha de se desdobrar imensamente para dar conta das duas modalidades que ocorriam simultaneamente e em espaços distintos: presencial e virtual. A esta modalidade denominaram de bimodal.

Mais uma vez, há uma reprodução de práticas consolidadas do ensino presencial no ensino bimodal. A aula via computador é entendida como um reflexo da aula que ocorre simultaneamente na sala de aula, sem grandes adaptações que influenciariam a experiência pedagógica. Com efeito, a experiência é de incompletude para os alunos que se encontram em casa, pois assistem aulas sem compartilhar da experiência completa da presencialidade – e,

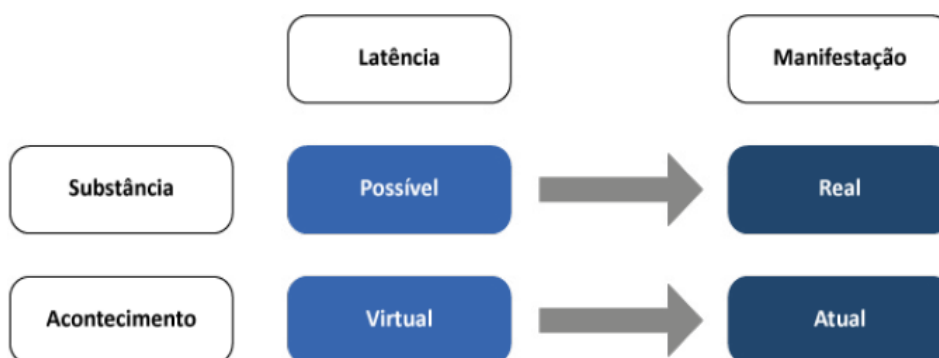
neste entendimento, da normalidade. Com a câmera focada apenas no professor ou na lousa, e tendo colegas presentes, fica a impressão de um desnível das experiências vivenciadas, o que pode vir a impactar na qualidade do aprendizado.

Pensando sobre esses modelos de ensino virtualizados e presenciais, é importante que se faça uma distinção conceitual de relevância: as aulas remotas ou bimodais não são aulas digitais, são todas aulas virtualizadas, porém não se identificam. Usam de recursos digitais para operar a virtualização de processos, porém se destinam a fins distintos. Dessa forma, é fundamental ter em mente que o digital não é o virtual; o virtual é mais que o digital, é mais até que o presencial.

Enquanto o digital refere-se a representação via dígito, isto é, a codificação ou decodificação que produz determinados efeitos diferentes de sua origem, como a exibição de uma imagem num monitor ou a emissão de um som pela caixa de som, o virtual refere-se à potência de algo, a capacidade de vir a ser uma outra coisa mediante um processo de atualização. Trata-se do complexo problemático (LEVY, 1996) que acompanha todas as coisas que são, sendo maior que estas na medida em que guarda os elementos e relações em um estado ainda não atualizado. Ou seja, o modo como sou é apenas uma forma de atualização dos elementos e relações que compõem o meu campo virtual, o qual permanece potencialmente aberto a novas atualizações. Estas ocorrem através de uma dialética dos problemas, na qual são confrontados os pontos singulares que constituem o objeto com um problema exterior que cobra uma resposta. Já esta resposta é efeito da atualização, que coloca os pontos singulares em relação, estabelecendo o que Deleuze (2018) denomina drama.

Para este mesmo autor, no entanto, o virtual distingue-se da possibilidade uma vez que se refere ao âmbito do acontecimento do ente, e não de sua substancialidade. Ou seja, existem duas formas de descrição das coisas, uma que se refere a sua substancialidade, ou ao seu ser manifestado, e outra que se refere ao acontecimento, ou ao processo de devir, em que as coisas passam de um modo de ser a outro através de um processo de atualização. A cada uma dessas duas formas corresponde um par de modos de ser, em que um elemento expressa latência, enquanto o outro, manifestação (LEVY, 1996). No lado da substância, temos o possível e o real. Já no lado do acontecimento, temos o virtual e o atual. A Figura 2 ilustra a forma de descrição dos entes.

Figura 2 – Formas de descrição dos entes.



Fonte: Autor (2023).

O processo de realização, que é a passagem do possível para o real, é um processo no qual é selecionada uma possibilidade já dada no objeto, tendo todas as limitações que a própria ideia desta impõe. Trata-se de realizar um modo de ser que já possui uma forma determinada, dando-lhe apenas uma materialidade que lhe falta. É o movimento de passagem entre formas de ser estanques, em que se passa da forma A para a forma B, respeitando todos os componentes categóricos que compõem ambas. A ênfase aqui é qualitativa, referindo-se à qualidade dos objetos e suas possibilidades. Refere-se a uma perspectiva representativa, em que o processo de tornar real apenas ativa possibilidades representadas nas formas eternas.

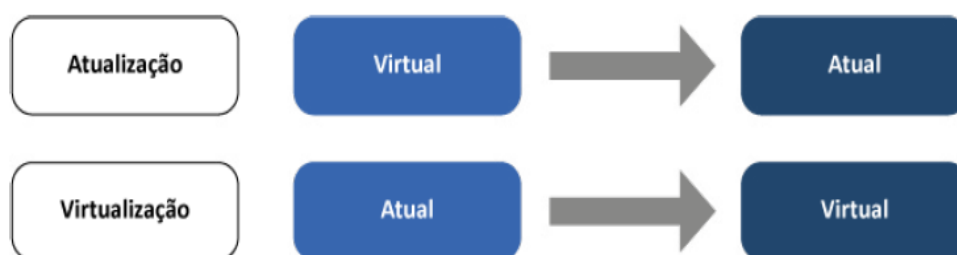
Já o processo de atualização, a passagem do virtual para o atual, configura um acontecimento, o qual é o intervalo entre duas séries inconciliáveis do tempo (ZOURABICHVILI, 2016). Esse marca a diferença entre dois pontos que são heterogêneos entre si, dois estados que passam a se suceder a partir de uma continuidade. Aqui, o estado futuro de ser não está pré-definido, não está inscrito em parte alguma, o que há é um campo virtual que guarda “configurações dinâmicas de tendências, de forças, de finalidades e de coerções [...]” (LEVY, 1996, p. 137), aguardando que se configure um campo problemático favorável à sua atualização.

Há, portanto, uma ênfase quantitativa, em que o devir²² se manifesta a partir da estrita relação com o meio, e não apenas de possibilidades inerentes a substância do objeto. Aqui há um primado criativo, em que a partir da heterogeneidade dos elementos que compõem o campo virtual, configura-se uma organização destes de uma forma que difere de sua origem (DELEUZE, 2018). Em outras palavras, a atualização não está presa a um modelo que lhe sucede, operando mudanças irreversíveis que engendrarão o surgimento de um novo ente (GALVÃO, 2016). O motor do processo de devir é a diferenciação criativa.

O virtual tem a realidade de uma tarefa a ser cumprida, assim como a realidade de um problema a ser resolvido; é o problema que orienta, condiciona, engendra as soluções, mas estas não se assemelham às condições do problema (DELEUZE, 2018, p. 281).

Tão importante quanto pensar o processo de atualização, é pensar o processo de virtualização. E é aqui que é dada uma interessante ênfase por Pierre Lévy, que não aparece com tanta força em Gilles Deleuze. Trata-se da remissão dos elementos atualizados aos campos problemáticos que os originaram. É a desvinculação da entidade do espaço e do tempo, isto é, dos seus elementos determinantes, para a remissão ao problema que o processo de atualização visava responder. A Figura 3 apresenta a diferença entre os processos.

Figura 3 – Os processos de atualização e virtualização.



Fonte: Autor (2023)

Se o problema é definir um determinado objeto, a atualização buscará uma definição que coincida absolutamente com este, enquanto a virtualização manterá aberto o problema da definição, através da manutenção da atividade de uma potência de definir. Não se trata de converter o ente em um mero receptáculo de

²² O devir expressa o processo de vir a ser, tornar-se algo. Em filosofia trata-se do movimento permanente de transformação das coisas que são.

possibilidades, mas de deslocar sua identidade da atualidade para o do campo problemático, libertando sua manifestação de apenas uma ocorrência (a 'solução') (LÉVY, 1996), para mantê-la aberta às múltiplas formas de ser. Aqui a ênfase está na desterritorialização, que ativa o processo de pôr o atual em fuga, através da simultaneidade, o que rompe com a estrutura espaço temporal em que a experiência da atualização se funda. Ou seja, o aqui e o agora é substituído pela sincronicidade do tempo e pelas interconexões do espaço – tudo no agora e tudo conectado.

A virtualização, em geral, é uma guerra contra a fragilidade, a dor, o desgaste. Em busca de segurança e do controle, perseguimos o virtual porque nos leva para regiões ontológicas que os perigos ordinários não mais atingem (LÉVY, 2016, p. 79).

Através da fuga do aqui e agora é possível remeter uma solução dada a um campo problemático e, conseqüentemente, a outros problemas. Permanece aberta a potência afirmativa de ser, que se vê livre das amarras do tempo e do espaço, abrindo uma gama de novos caminhos. Como exemplo pode ser citada a organização da escola durante o período pandêmico. Uma vez que não foi possível a manutenção das atividades em sua estrutura regular, foi necessária uma desterritorialização da escola, que deixa de estar vinculada a ordem do espaço físico para passar a se presentificar virtualmente nos lares dos alunos e professores. Os espaços e dinâmicas deixaram de ser compartilhados, mas os vínculos de sentido permaneceram, em função de um tempo síncrono que supera distâncias e sustenta a operação escolar. Pois é por conta do tempo, e não mais pelo espaço, que professores e alunos reconhecem a necessidade de realizarem suas atividades, seja compartilhando um período numa aula síncrona, seja em função de um prazo na entrega de uma atividade. Isso mantém vivo o sentido da escola, possibilitando a continuidade de suas atividades. Essa não perdeu totalmente seu vínculo atual com as estruturas que a definem, apenas virtualiza-se de forma a responder a um outro problema de forma minimamente satisfatória.

Esse processo de virtualização produz entidades virtuais. Estas se caracterizam por serem capazes de se atualizar em contextos particulares sem, contudo, os habitar, uma vez que os transcendem. Em outras palavras, uma entidade virtual, ao se presentificar em múltiplos lugares ao mesmo tempo, não

pertence a nenhum destes, estando descolada de sua manifestação concreta. Cada ocorrência é apenas uma forma atualizada de um ente que está desterritorializado, e que não pode ser absolutamente atualizado. Pierre Lévy (2010) usa o exemplo das palavras como entidades virtuais, já que não se encontrariam em lugar nenhum, nem estariam presas a nenhuma de suas manifestações particulares. Mas podemos citar, mais uma vez, o exemplo da escola no momento pandêmico, que ao ser virtualizada passou a habitar esse não-lugar virtual, estando independente das manifestações particulares, por mais que na teoria o lócus da escola ainda seja seu prédio.

Todas as coisas possuem um campo virtual. Isso quer dizer que tanto o ensino virtual quanto o ensino presencial são essencialmente virtuais, pois guardam elementos muitas vezes equivalentes, mas distribuídos (atualizados) de formas distintas. Por exemplo, enquanto no presencial os alunos e professor se encontram todos no mesmo espaço e num mesmo tempo, compartilhando uma determinada relação pedagógica, no digital esses se encontram em espaços e tempos diversos compartilhando outra forma de relação pedagógica. O mesmo vale para os conteúdos: no presencial esses são materializados na figura do professor, enquanto no digital encontram-se à disposição através de arquivos nas plataformas de compartilhamento. Os pontos singulares (espaço, tempo, conteúdos...) podem ser os mesmos, mas sua atualização (distribuição) varia.

Isso implica que não podemos considerar uma modalidade de ensino como subgrupo da outra, isto é, o ensino digital não é o ensino presencial com uma parte informatizada, mas uma modalidade distinta que atualiza os diversos elementos e relações envolvidas de uma forma específica. Em outras palavras, cada modalidade distribui a sua maneira os diversos papéis envolvidos na constituição do drama escolar – assim, variam a figura do professor, do estudante, do espaço físico, do tempo. Mais ainda, tanto o ensino presencial quanto o digital, distribuem também as possibilidades que lhes são próprias e que não necessariamente coincidem, já que resultam de campos problemáticos diferentes.

Tudo isso significa que as mudanças realizadas em função da pandemia não podem ser consideradas como simples extensões do trabalho anteriormente desenvolvido. O ensino remoto não é meramente uma adaptação do ensino presencial, mas algo completamente distinto, com suas estruturas e possibilidades próprias. Deve ser pensado, portanto, como um novo desafio, para o qual as

soluções presenciais não se revelam necessariamente adequadas, uma vez que as condições do problema a que respondem são diferentes. Não deveria, portanto, reproduzir as práticas já muito consolidadas, algo que se deu em função do despreparo da escola e dos professores, os quais se viram obrigados a improvisar na busca da manutenção das atividades educativas.

Isso impactou diretamente na efetividade das sequências pedagógicas, das avaliações, da participação em aula, das atividades, enfim, em tudo que compõe o dia a dia escolar. As aulas parecem não ter alcançado um nível de significação suficiente para que os alunos se sentissem engajados durante o processo, o que muitas vezes ficou refletido no fato de sequer ligarem as câmeras para participar. A questão é que a tecnologia muitas vezes é vista a partir de uma perspectiva instrumental (ALVES, 2020), ou seja, como mero recurso a ser colocado em prática para facilitar os processos de ensino e aprendizagem, e não como um meio que guarda ricas possibilidades próprias para esses processos. O computador, o celular e a internet foram encarados como meros instrumentos de virtualização, operados somente na medida em que transpunham as limitações espaciais, não sendo percebidos como dispositivos criativos e facilitadores de saberes outros, o que aproximaria os alunos e os engajaria no processo de produção de conhecimento.

Neste cenário de incertezas, improvisos e profundos questionamentos insurgem movimentos que questionam determinados campos do saber humano, sob a justificativa da necessidade de se pensar mais pragmaticamente. Acreditando agir da forma mais acertada, são implementadas medidas irrefletidas e com baixa efetividade, que acrescentam muito pouco às soluções dos problemas. Tais ações até se sustentam em um âmbito em que se não se dispõem de muito tempo para planejar, como foi o da pandemia de coronavírus. Porém, como salienta Harari: “[...] medidas temporárias têm o hábito desagradável de se tornar permanentes” (HARARI, 2020, p. 78), o que deve nos colocar em uma posição de atenção, para evitar que determinadas práticas sejam mantidas ou para se preparar para mudanças desagradáveis que tenham vindo para ficar.

Como exemplo de prática que não deveria ser permanente está o desinvestimento nas Ciências Humanas. Passado o período de maior investimento de recursos nas Ciências da Saúde, durante a pandemia de coronavírus, as Humanidades devem ter sua importância reconhecida como qualquer outra área do conhecimento, uma vez que tem contribuições muito importantes a oferecer.

Especificamente falando da área de Filosofia, podemos destacar o ensino desta como uma “ferramenta” para auxiliar na construção do pensar crítico, tornando o sujeito capaz de observar, avaliar e julgar adequadamente as informações obtidas. Trata-se de uma formação da capacidade de raciocinar e elaborar pensamentos bem estruturados, a qual por mais que possa se desenvolver naturalmente pela força do hábito, permanece limitada quando não estimulada em intensidade e profundidade. Ensinar Filosofia seria exatamente realizar esse exercício, de suscitar o pensar sobre os acontecimentos, buscando definir o que essencialmente lhes pertence. A ideia é que o sujeito seja capaz de articular e encadear o pensamento de forma crítica e lógica, identificando a estrutura e as implicações dos fatos de forma contextualizada e rigorosa. Só assim é que o sujeito poderá apropriar-se da força criadora de conceitos que possui e desenvolver a coragem de buscar pensar por si próprio o mundo que lhe cerca.

Isso oportuniza o exercício da autonomia e da reflexão, impactando em todos os âmbitos da vida particular e coletiva. Sujeitos reflexivos são cidadãos mais conscientes, aptos a exercer sua cidadania com responsabilidade e comprometimento. Representam, dessa forma, o ideal de participação democrática, uma vez que tendem a não se deixar levar tão facilmente pelas emoções, além de exigirem um rigor muito maior com a argumentação proposta no debate público. Procuram, tal como os gregos antigos no nascimento da filosofia ocidental, explicar e organizar racionalmente a organização política, tomando os seres humanos como os agentes criadores da sociedade (REALE; ANTISERI, 2003). Abre-se com isso, um espaço muito mais destacado para o debate e a escuta de ideias do diferente, pois idealmente o rigor crítico exige a troca honesta com o outro, num intenso exercício ético.

Essa capacidade crítica resulta da clareza conceitual que a filosofia oportuniza, uma vez que pode ser entendida como criação conceitual (DELEUZE; GUATTARI, 2010), isto é, como uma das possibilidades de recortar o fluxo caótico dos acontecimentos do real, ordenando suas variações sem os extrair de seu contexto. Em outras palavras, a filosofia cria conceitos para pensar acontecimentos, tal como o conceito de humanidade para pensar aquilo que é comum aos seres humanos. Sem essa possibilidade, não seríamos capazes de habitar um mundo de sentido, não podendo reconhecer qualquer coisa ao nosso redor (nem mesmo nós próprios). Portanto, esse ato de criação é fundamental para a existência humana, seja

praticado de forma inconsciente, pela opinião, ou propositalmente, pela filosofia. A Figura 4 ilustra essa ênfase do pensamento como fábrica de conceitos.

Figura 4 – O cérebro como máquina de pensar.



Fonte: PNG Wing (Consulta em maio de 2022).

De acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, o ato de criação filosófica surge da articulação de seus três elementos: plano de imanência, personagens conceituais e conceitos. De acordo com os autores, a harmonização desses elementos se deve a um *gosto filosófico*, que orienta os movimentos do filósofo durante a criação conceitual. Isso porque na criação conceitual não se trata de encontrar um equilíbrio prudente entre instâncias, mas de produzir uma ressonância entre seus elementos para criar o novo. É o amor pelo conceito bem-feito que motiva a criação (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Essa motivação é manifestada por uma forma de saber instintivo, que abre problemas e cobra soluções sob a forma de conceitos.

Sobre o plano de imanência, podemos afirmar que é a imagem do pensamento em que se criam os conceitos, ou seja, é o horizonte em que estes se dão enquanto acontecimentos. Portanto, não é um conceito, mas é instaurado à medida que os conceitos são criados. Com efeito, sequer podemos afirmar que é totalmente filosófico, mas pré-filosófico, uma vez que possibilita uma compreensão não-conceitual para a criação conceitual. É um corte no caos, que opera como crivo

(DELEUZE; GUATTARI, 2010). Dessa forma, podemos supor que não há um plano único, mas uma multiplicidade de planos, ou, pelo menos, formas de dispor um mesmo plano. Caracterizado pelo movimento infinito inesgotável em sua virtualidade, possui duas faces dobradas uma na outra em reversibilidade infinita: Pensamento e Natureza. Seus movimentos são traços diagramáticos, enquanto os dos conceitos são traços intensivos. São intuitivos, enquanto os conceitos são intenções.

A operação dos movimentos guardados pelo plano de imanência é feita pelo personagem conceitual. Este raramente aparece por si próprio, não se confundindo nem com o filósofo, nem com tipos psicossociais, apesar de destacarem acontecimentos dos contextos sócio-históricos para a conceituação. De acordo com os autores, o personagem conceitual é potência de conceito, manifestando uma aptidão do pensamento de se ver e perceber através de um plano de movimentos infinitos. Como agente de expressão do pensamento filosofante, está em uma relação recíproca com o plano de imanência; ora parece precedê-lo, ora segui-lo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Isso ocorre pela dupla operação em que participa: a coleta de determinações para a instauração do plano de imanência e a correspondência dos conceitos a essas determinações. Nesse sentido, não se confunde nem com o plano, nem com os conceitos. São os traços dos personagens conceituais que distinguem os planos e as condições em que estes são preenchidos pelos conceitos. Como exemplo de alguns desses traços estão os páticos, relacionais, dinâmicos, jurídicos e existenciais (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Já o conceito é uma singularidade que não varia, mas ordena as intensidades das variações dos movimentos do plano de imanência. É criado em resposta a um problema colocado, sendo sua verdade sempre relativa a sua criação. Por ser a configuração de um acontecimento por vir, o conceito não se refere a nada, senão a si próprio (autorreferencialidade). Da mesma maneira, não é discursivo, apesar de poder ser exposto proposicionalmente, o que lhe gera um empobrecimento de sentido. Por não preexistir e não ser jamais criado do nada, sempre remete a outros conceitos, uma vez que possui consistências interna e externa, pelos elementos que articula em zonas de indiscernibilidade. Por isso o conceito é relativo em suas estruturas, possuindo partes que também podem ser tomadas como conceitos, mas absoluto como todo. Pode-se afirmar que o conceito é um volume absoluto

composto de variações intensivas inseparáveis, disposto sobre um plano diagramático que seleciona intensidades do caos (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Tudo isso acaba por compor uma pedagogia do conceito. Esta realiza o movimento inverso da criação conceitual, partindo do conceito já criado para alcançar a experiência do problema que o anima. Parte da noção de que todo o conceito implica um problema que lhe dá sentido, para buscar a experiência sensível do problema, a única capaz de o colocar verdadeiramente. É necessário aprender a colocar adequadamente o problema, o que pode se dar pelo deslocamento de planos de imanência para outros campos problemáticos, pelo deslocamento de conceitos, ou até pela instauração de um novo problema – é somente assim que se darão as condições adequadas para a conceituação propriamente dita. Portanto, a pedagogia do conceito implica o duplo movimento de experimentar o problema e produzir o conceito (GALLO, 2012), operando em ambas as direções para uma melhor compreensão do processo. Desloca-se de um lado, da sensibilidade do problema para a tentativa de construção conceitual de uma solução que lhe seja satisfatória. De outro lado, parte das construções realizadas (conceitos) para compreender e sentir o problema que as anima. A ideia é trabalhar para desvelar os mistérios envolvidos na criação conceitual, os quais nem sempre são afirmados pelos autores em seus textos.

Isso implica numa compreensão da filosofia como aprendizagem, processo contínuo e imprevisível de passagem do não saber ao saber. Não se trata meramente de uma disciplina com conteúdos e uma coerência interna, mas uma prática, que envolve a mente e o corpo. É preciso estar sensível aos problemas para que a apropriação conceitual ocorra, o que se dá apenas pela experiência da filosofia enquanto atividade. Se, conforme Deleuze (2018), o aprendizado se dá através da interação com os signos, isto é, a partir da violência que os objetos do encontro causam ao pensamento quando este se percebe insuficiente para pensar a realidade, então é fundamental expor-se aos signos filosóficos e com eles interagir para que seja possível colocar o problema e daí sim buscar-lhes a solução. Esse processo não inclui a adequação a um modelo ideal pautado pela identidade, mas uma produção de diferença, que atualiza virtualidades imprevisíveis e singulares, as quais produzem subjetividades e modos de ser únicos. Em outras palavras, cada um constitui a sua própria relação com o aprendizado de forma única, na medida em que interage diretamente com aquilo que será aprendido. Nessa interação não se

trata de imitar o que se pretende aprender, mas de interagir através da sua própria diferença, produzindo movimentos que sejam capazes de entrar em harmonia com os signos com que se entra em contato.

Essa harmonia se dá sempre no heterogêneo, ou seja, na dessemelhança entre a resposta e o signo, uma vez que se trata sempre de uma relação de diferença entre dois entes²³. Os signos compreendem a heterogeneidade de três maneiras: (a) no objeto que o porta ou o emite e que apresenta uma diferença de nível com os demais; (b) em si mesmo, quando se diferencia e se apresenta como uma potência a ser atualizada; e (c) na resposta que solicita para sua significação. Por isso é que os movimentos do nadador não se assemelham aos movimentos da onda (DELEUZE, 2018), nem os conceitos se assemelham aos problemas que os animam: ambas as situações exigem a colocação de um problema e a produção de uma resposta a partir da atualização de virtualidades daquele que coloca o problema, o que resulta na produção de diferença, não identidade.

Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que torna toda a educação amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2018, p. 43).

Assim, no caso da filosofia, não se trata de repetir os discursos dos filósofos, mas de ser capaz de se situar nesses e apropriar-se deles, produzindo assim novos discursos e um modo de ser filosófico. De acordo com Gallo (2012), e seguindo o exemplo de Deleuze e Guattari (2010), em filosofia é preciso ser o rato no labirinto, que perde-se nas possibilidades da experiência e constrói por si próprio uma solução para seu desafio. Privilegiar uma resposta pronta (ser o sujeito fora da caverna de Platão) é apelar a transcendência da solução, já colocada desde sempre, a qual não possui vínculos claros com a realidade, muito menos uma significância intensa com o sujeito.

²³ Ente é aquilo que é, que está sendo. Tudo que podemos afirmar que é alguma coisa, é um ente.

Manter pouco investimento financeiro e simbólico na filosofia dá a impressão de ser uma aposta em um projeto de esvaziamento do pensamento crítico no sistema educacional e na sociedade. É privar os sujeitos de se relacionar com os planos filosóficos e com os conceitos que lhes habitam, dificultando que sejam desenvolvidas as competências necessárias à criação conceitual em profundidade, além do *gosto filosófico*, tão importante nessa atividade. Seguir com tal diretiva é investir no empobrecimento da capacidade reflexiva, limitando o debate público ao âmbito da opinião. Com isso, fica mais fácil que decisões sejam tomadas no calor da emoção, desconsiderando as implicações lógicas, éticas e políticas. Também há impactos na autonomia, uma vez que, sendo incapaz de conceituar por si próprio, o sujeito passa a depender da conceituação alheia, o que submete seu campo de decisões a um terceiro. Mais uma vez, o desinvestimento mais como projeto do que como acidente.

2.3. SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

A Filosofia é uma área que opera com textos. Por mais que em determinados momentos hajam debates, apresentações e preleções, todas são apenas diferentes formas de manipular textos. O texto armazena as ideias e deve ser trabalhado, interpretado, construído, para que seja compartilhado e compreendido. Trata-se de uma entidade virtual que não habita em um dispositivo, mas se atualiza das mais diversas formas, conforme é lido pelos leitores (MORAES, 2014). Sua leitura inclui um processo de não-leitura, isto é, um abrir mão daquilo que não é compreendido em função do compreendido, uma vez que nenhuma leitura de um texto é absoluta, apreendendo um sentido definitivo e inquestionável. Ler é sempre conectar fragmentos impressos no papel.

As passagens do texto mantêm entre si virtualmente uma correspondência, quase que uma atividade epistolar, que atualizamos de um jeito ou de outro, seguindo ou não as instruções do autor (LÉVY, 1996, p. 36).

A leitura, portanto, é um processo dinâmico, que pode ser linear ou não. Opera uma desconstrução e reconstrução do texto, dando-lhe sentido enquanto descobre significados. Esse processo pode ser guiado pelo autor, através de suas orientações e ordem de apresentação das informações, ou pode ser-lhe alheio, através de um processo de colagem, em que partes diferentes do texto são conectadas de formas inesperadas, produzindo resultados muito particulares.

Ler, além de produzir uma interpretação do texto, produz no leitor mudanças em sua constituição. Isso porque, ao executar essa atividade, estabelecem-se séries de associações entre o que é lido no momento e o que já fora lido, afetando o universo de sentido produzido em função de todas as leituras já realizadas. O objeto em jogo deixa de ser o texto para ser a constituição de si (LEVY, 1996), dado que o texto só pode ser interpretado em função da autointerpretação que o sujeito tem de si, ao mesmo tempo em que esta é afetada pelas interpretações dos textos que são realizadas. Enfim, trata-se de uma operação circular de mútua afetação, em que o texto e o leitor se afetam na medida em que a leitura é feita.

A questão passa a ser então a ordenação do nosso pensamento, a qualidade de nossos conceitos, a amplitude de nosso plano de imanência, em suma, tudo

aquilo que constitui nossa experiência de mundo mais cotidiana. É por isso que podemos aprender com um texto, crescer e ampliar nossa visão de mundo, tornarmo-nos mais exigentes e pouco levados pelos primeiros impulsos. Cada texto implica uma multiplicidade de novos modos de ser humano, principalmente quando se fala em textos filosóficos, que através de seus conceitos e planos de imanência, visam justamente definir aspectos fundamentais, como vida, existência, humanidade, entre outros. Não é à toa que muitos autores vêm se ocupando da questão sobre como ensinar Filosofia. Essa discussão se apresenta na forma de duas grandes correntes.

1) A primeira afirma que não é possível ensinar filosofia, apenas ensinar a filosofar. Essa posição defende que o ensino de filosofia não se reduz a mera transmissão de conteúdos filosóficos, mas deve incluir a participação ativa do estudante na construção do processo de aprendizagem. O estudante deve experimentar, interagir, se familiarizar com a prática filosófica para aprender. Isso porque os conteúdos de filosofia não seriam em si filosóficos, isto é, seriam estéreis sem um sujeito que os anime a partir de uma postura filosófica. Cabe, portanto, preparar o estudante para a atitude filosófica, dando aos conteúdos valor secundário e auxiliar. Seguindo o pensamento de Immanuel Kant, o aprendizado se dá a partir do uso das próprias faculdades envolvidas na matéria a ser aprendida, isto é, só é possível aprender a caminhar caminhando, calcular calculando, pensar pensando (RAMOS, 2007). No entanto, não se trata de uma mera desvalorização dos conteúdos, mas de uma operacionalização destes visando a plena formação do estudante, o qual está sendo formado não apenas para atender as expectativas da escola, mas para estar pronto para enfrentar os desafios da vida. Pode-se aprender a filosofar utilizando a razão em tentativas filosóficas já existentes, isto é, na obra de outros autores, porém, sempre mantendo a possibilidade de tensionamento filosófico daquilo que fora produzido.

Essa perspectiva tem grande influência do pensamento Iluminista, o qual defendia um pensamento livre, produzido por uma razão ativa e esclarecida, que não necessita se guiar por outros (RAMOS, 2007). Trata-se da exaltação da capacidade autônoma do pensamento, que, através de sua operação, pode levar ao autoaperfeiçoamento. Sendo o filosofar um exercício que se dá na razão pura, isto é, que pode ocorrer sem a influência de elementos externos à razão, sua prática deve ser autônoma, partindo do interior do sujeito, pois só assim estará conforme a

sua possibilidade mais própria que é a da racionalidade. No entanto, não se trata de um processo de um sujeito isolado, mas de um sujeito em contato constante com o outro, uma vez que é capaz de perceber-se a partir da perspectiva deste, superando os dados mais imediatos e subjetivos para pensar a partir de um âmbito objetivo e universal.

Assim como os conteúdos assumem papel secundário na formação em filosofia dos estudantes, também o professor o faz, na medida em que não se presta a portador de conhecimentos, mas de iniciador na prática filosófica. Ao professor, cabe estimular os alunos a pensar autonomamente, não deixando intervir elementos que não sejam oriundos do próprio exercício da racionalidade. Deve exercer sua autoridade na medida em que os estudantes ainda não estão aptos a exercer o pleno uso de sua razão, devendo ceder espaço para o exercício desta conforme se desenvolvam. Nessa perspectiva, a posição do professor está muito mais próxima de um curador do conhecimento do que de um mestre, uma vez que está à disposição do aprendizado ativo dos estudantes, e deve ser um facilitador desse processo. Deve provocar através de questões rigorosas, elaborar atividades e separar materiais que oportunizem a prática do pensar filosófico, organizar discussões para que haja o debate e aprofundamento dos temas – enfim, todo tipo de prática que coloque em atividade o ato filosofante. Nesse sentido, a função da educação é produzir o desejo no estudante de pensar por si próprio, não desejando se submeter ao pensamento de outro, mas buscando criticamente analisar tudo que lhe é proposto.

2) Já a segunda corrente afirma que o ensino de filosofia passa pelo ensino de história da Filosofia. Isso quer dizer que os conteúdos de filosofia já teriam um valor filosófico em si, e que o aprendizado deve passar pelo contato com esses. Tal corrente defende que é somente se relacionando com o que já fora produzido em termos de Filosofia que alguém poderá filosofar com qualidade, caso contrário poderá apenas divagar sem produzir nada de valor. Rege de fundo aqui uma compreensão da continuidade histórica dos saberes instituídos, e de sua necessária apropriação para seguir o movimento de compreensão do mundo. É importante, portanto, que os conteúdos anteriormente consolidados sejam conhecidos para que os saberes possam estar situados e fundados na linha da história.

Diferentemente da outra corrente, esta acredita que o ensino de filosofia possui um princípio e um ponto de chegada, além de uma ordem necessária de um a

outro que deve ser observada. Não se pode avançar sobre determinados assuntos sem que os anteriores estejam devidamente esclarecidos, uma vez que são princípios de compreensão dos próximos. Há, dessa forma, uma linearidade necessária da apresentação dos conteúdos.

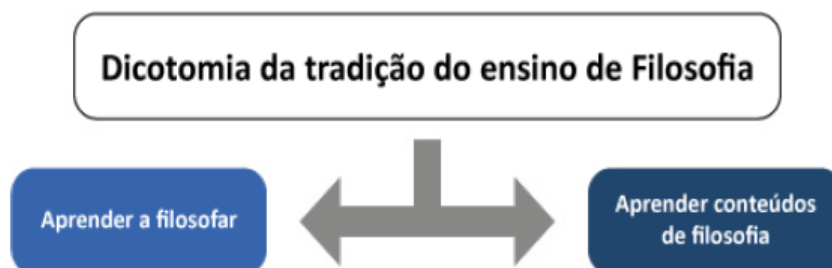
Estes devem ser expostos por um professor (detentor do conhecimento) e apropriados pelo estudante, que terá de se esforçar para compreender e se posicionar frente ao que lhe é exposto, além de tratar de desenvolver as competências intelectuais para lidar com os conteúdos aprendidos. Isso porque para esta concepção o ser humano não é capaz de aprender com o mero exercício de suas faculdades. É preciso que receba a orientação de um mestre, para que seja introduzido nos conteúdos daquilo que pretende aprender, até que esteja apto a exercer sua liberdade com autonomia. Portanto, o professor assume um papel de autoridade quanto aos conteúdos e sua apresentação, legando ao estudante um papel de “ainda não formado”, daquele que aguarda receber uma forma.

Essa forma, no entanto, não resultará da mera exposição dos conteúdos. Somente poderá despertar o ímpeto filosófico naquele estudante que tomar consciência de sua própria posição na relação que se constitui entre ele e o professor e entre ele e a história da Filosofia. É somente por esse processo de tomada de consciência (que nunca é solitário), que o sujeito poderá superar sua condição e elevar-se a uma nova forma de maior liberdade. Esse processo é importante porque os conteúdos da história da Filosofia representam não apenas o desenvolvimento histórico da filosofia, mas também os momentos e as formas que o pensamento assumiu durante a história. Portanto, ao tomar consciência de sua posição em relação a história da Filosofia, o estudante também toma consciência da forma do pensamento que vigora ou vigorou, o que abre a possibilidade da produção de um novo pensamento.

Apesar dessas duas correntes se originarem a partir de uma falsa dicotomia entre os pensamentos de Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, serviu para importantes debates na tradição metodológica, inspirando reflexões sobre a prática de sala de aula. Muitas foram as abordagens, tentando defender uma das perspectivas ou até conciliá-las, buscando integrar o que de melhor cada uma tem a oferecer. Há quem sustente que é preciso introduzir os conteúdos de história da Filosofia de forma a garantir um mínimo de familiaridade no estudante, para, a partir daí, serem trabalhados os conteúdos para a reflexão crítica

e o pensar filosofante. A Figura 5 resume a dicotomia criada na tradição do ensino de filosofia.

Figura 5 – A dicotomia criada na discussão tradicional do ensino de filosofia.



Fonte: Autor (2023).

A forma como essas correntes percebem o ensino de filosofia determinará o modo como o texto filosófico será trabalhado em sala de aula. Será respeitado como suporte de saberes esperando para ser desvelado, ou será visto como uma ferramenta de pensar, que deve estar a nosso dispor para ser utilizado? Muitas são as possibilidades que se abrem a partir de cada abordagem, afetando as possibilidades de aprendizado dos estudantes. Toda aula funciona, produzindo alguma forma de aprendizado. A questão é que algumas aulas se apresentam como mais potentes que outras na capacidade de arrebataram os alunos e os integrá-los aos conteúdos, produzindo conhecimento. A preocupação daquele que se dedica a discutir metodologias é encontrar o ponto de equilíbrio na mobilização do texto para que produza a fluência filosófica esperada. Não se trata de formar grandes filósofos, mas formar pessoas com pensamento crítico e capacidade de reflexão com consistência.

De acordo com Moraes (2014), uma das tarefas do professor de Filosofia é ensinar a captar as virtualidades do texto, para com isso habilitar os alunos a atualizá-lo em uma leitura, que, se bem trabalhada, pode ser ao mesmo tempo múltipla e singular. Isso é importante porque cada vez mais a sociedade tem cobrado que os sujeitos sejam capazes de dar conta de uma interatividade muito maior entre os mais diversos recursos disponíveis, valorizando uma organização rizomática do pensamento, e não mais apenas linear e fragmentária.

No entanto não há garantias, muito menos fórmulas certas que garantam bons resultados, apenas práticas que favorecem a aquisição de determinadas competências em detrimento de outras (por exemplo, o contato com o texto da obra

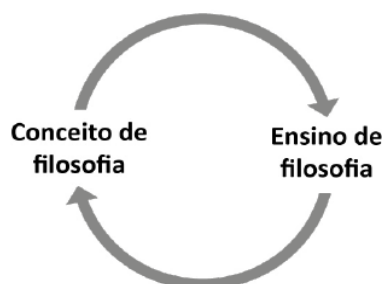
do autor oportuniza que o estudante experiencie as dificuldades de leitura de uma obra com escrita rigorosa, porém também favorece que ele possa desenvolver sua capacidade de interpretação e pensamento lógico, conforme acompanha a linha argumentativa do autor). Por isso é tão importante pensar sobre os fundamentos da própria prática antes de propor planejamentos de atividades, já que muitas vezes os resultados das aulas podem não ser alcançados simplesmente porque a estrutura das atividades favorece determinadas competências em vez de outras. O fato é que em algum momento esse tipo de decisão será tomada, seja consciente ou inconscientemente, e necessariamente irá incluir o professor, os estudantes, a orientação pedagógica da escola e a estrutura à disposição para as aulas.

Esse mesmo tipo de decisão servirá tanto para as aulas presenciais quanto para as aulas digitais, uma vez que a abordagem da disciplina segue o mesmo princípio, por mais que varie o suporte e a dinâmica dos elementos. O princípio é a relação com o texto e a influência recíproca que estabelece com o leitor estudante, o qual não apenas lê e interpreta o conteúdo, mas é afetado em sua organização existencial. Pode priorizar a formação para o filosofar, a história da Filosofia, ou ainda uma outra organização do conteúdo, sendo mais ou menos potente conforme o contexto de sua aplicação. Já o suporte pode variar entre a presencialidade, e todas as características que a acompanham, e a mediação do conteúdo por um suporte digital, como celulares e computadores. Quanto a dinâmica dos elementos, refere-se ao modo como os conteúdos, o tempo, o espaço, as presenças, entre outros, são distribuídas durante o acontecimento das aulas.

Porém, existe uma dificuldade inerente ao processo de tomada de decisão sobre o modo como será estruturada a aula de filosofia. É importante lembrar com Freire (2011) que o processo de ensinar envolve fazer escolhas, que podem implicar a manutenção de práticas de dominação ou a instauração de práticas de liberdade. No caso do ensino de filosofia, o impacto dessas escolhas aumenta, uma vez que o próprio conceito de filosofia é um problema filosófico. Ou seja, não havendo um conceito unívoco, o ensino de filosofia pressupõe uma compreensão do que seja filosofia, já que a mera separação entre temáticas e autores, entre correntes filosóficas e períodos é resultado de escolhas que favorecem determinados aspectos em detrimento de outros. Tudo isso se complexifica ainda mais quando consideramos que os conceitos de aprender e ensinar derivam exatamente da perspectiva filosófica que fundamenta a prática pedagógica. Em síntese, o ensino de

filosofia parece compor um complexo, no qual cada um de seus elementos se afeta em uma zona de indiscernibilidade, onde cada um participa da determinação do outro e do todo, não havendo uma definição em si. Ao mesmo tempo, é preciso que seja dada uma resposta a esse problema, o que se resolverá de forma consciente (com uma resposta explícita), ou inconsciente (com uma alternativa irrefletida). A Figura 6 ilustra a implicação entre os conceitos de filosofia e ensino de filosofia..

Figura 6 – A mútua implicação entre o conceito de filosofia e o ensino de filosofia.



Fonte: Autor (2023).

Não se trata apenas de questões didáticas, mas de questões filosóficas e políticas (CERLETTI, 2009). Portanto, cabe considerar o que perpassa o ensino de filosofia, tentando mapear as articulações entre professor e aluno na relação ensinar-aprender-filosofar. Para além das discussões de metodologias de ensino, é preciso também remeter a questão para o âmbito de fundamentação, isto é, para a definição de ensino de filosofia. É somente pela apreciação do problema nesse nível, que soluções à prática educativa em filosofia podem ser pensadas, evitando práticas docentes técnicas e irrefletidas.

Em vez de falar em caminhos metodológicos para enfrentar o problema do ensino de filosofia, Alejandro Cerletti em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009) propõe quatro momentos que seriam característicos deste enquanto um problema filosófico. São momentos que ao se desenvolverem em sala de aula, respondem as perguntas “quem?”, “por que?”, “que?” e “como?” do ensinar filosofia. Não se tratam de momentos fechados em si, mas de um conjunto dinâmico em que uns se integram aos outros.

O primeiro momento é reflexivo crítico, no qual está em questão o professor enquanto ensinante. Aqui emerge tudo aquilo que compõe a subjetividade daquele que conduzirá o processo filosófico em sala de aula, suas concepções e pré-conceitos, bem como os conceitos de “filosofia”, “filosofar” e “ensino de filosofia”.

Também entra em cena a relação entre o conteúdo e a forma de ensiná-lo (CERLETTI, 2009), uma vez que isso determinará se se trata de um ensino filosófico.

O segundo momento é o da fundamentação. Aqui surge a questão de porquê ensinar Filosofia, junto com toda a problematização que esta questão carrega. É o momento de construção do projeto pedagógico-filosófico que orientará a prática docente em sala de aula, o que ocorrerá implícita ou explicitamente (CERLETTI, 2009). Não que necessite ser uma resposta definitiva, até porque os diversos elementos envolvidos são caracterizados pela contingência, mas deve oferecer as mínimas definições necessárias para a construção dos recursos didáticos, como nível de ensino e contexto social, por exemplo.

O terceiro momento é o didático, e corresponde às perguntas “que?” e “como?” ensinar filosofia. Trata-se do momento de organização da proposta didática a ser posta em prática, dependendo totalmente dos dois momentos de definição anteriores. Aqui, além da determinação dos conceitos, entra em jogo os parâmetros institucionais os quais as aulas entrarão em diálogo, dado que não existe um planejamento didático que esteja desconectado do planejamento institucional da escola. É preciso considerar neste momento para quem as aulas são planejadas e com quem o planejamento será posto em prática, sendo somente através da integração dessas partes que resultará o êxito didático.

Por fim, o quarto momento é o do novo momento reflexivo, ou de retorno ao primeiro momento em um outro nível. Corresponde ao movimento de crítica permanente sobre os fundamentos da prática de sala de aula, a qual volta sempre ao princípio após sua atualização em um determinado contexto. Esse momento é importante para manter vivo o problema filosófico do ensino de filosofia, uma vez que mantém sempre aberta a questão, rejeitando que o problema seja encerrado sob uma ou outra forma.

Ao professor cabe reconhecer que em filosofia não se parte de uma posição objetiva, isto é, de que não há um ponto de apoio que justificaria todas as práticas docentes, e que, portanto, sempre são necessárias escolhas diferentes que visem o aprendizado. Sempre se está comprometido com alguma perspectiva filosófica, mas esta nunca será absoluta e inquestionável, pelo contrário, estará sempre regida pelo caráter da contingência. Dessa forma, cada professor acaba também filosofando, na medida em que determina para sua prática o conceito de filosofia a que estará

filiado. Tal definição não resulta de uma formação baseada em simples disciplinas voltadas à prática docente (CERLETTI, 2009), mas de uma formação ampla, que se inicia já no momento em que o professor se encontra na posição de aluno, isto é, de todas as experiências que possam contribuir para a formação de um rico repertório de saberes e práticas em filosofia.

Um professor bem formado em filosofia é aquele capaz de resolver o problema do ensino desta em diversas situações diferentes, avaliando os pressupostos filosóficos dos conteúdos, metodologias e práticas, operando-os de forma a garantir um aprendizado filosófico. Porém, o professor não deve esquecer jamais que o mais essencial em filosofia não pode ser ensinado (CERLETTI, 2009), que é justamente o seu aspecto filosófico, o que gera uma tensão na prática docente em função de uma impossibilidade fundamental. Isso porque o aprendizado em filosofia nasce da experiência própria dos estudantes com o conteúdo filosófico, a qual se dá sempre no heterogêneo e coloca-se num âmbito pré-representacional, isto é, da experiência pura. Em suma, pode-se mostrar a porta, mas é o estudante quem deve tratar de atravessá-la.

De acordo com Simone Galina, no artigo O ensino de filosofia e a criação de conceitos (2004), nem os próprios conteúdos da disciplina de Filosofia são passíveis de serem determinados previamente, uma vez que dependem do caso específico para adequarem-se a uma experiência propriamente filosófica ou não. Dessa forma, mesmo a opção de basear o ensino de filosofia na história da filosofia pode implicar em um ensino não filosófico. Dessa forma, vemos que uma concepção que não compreenda o ensino de filosofia como um problema filosófico encontra-se fragilizada, pois poderá contar com pontos de irreflexão e ingenuidade. Assim, poderá colocar o pensamento filosófico como o fim da disciplina, sem definir o que pertence ou não a este. Ou ainda, afirmar que basta o contato com os conteúdos para desenvolver as competências filosóficas esperadas, sem articular esses para uma potencialização dessa prática. Enfim, trata-se de buscar uma resposta ao desafio de como articular o texto em uma aula de filosofia que esteja consciente do seu alcance. Uma resposta que seja capaz de oportunizar ricas possibilidades de uma legítima experiência filosófica.

Dessa forma, uma possível forma de manter ativo o aspecto filosófico do ensino de filosofia é a operação dos acontecimentos como fontes para a elaboração de problemas (GALINA, 2004). É através desse investimento que se podem trazer

os mais diversos temas para o centro do fazer filosófico e ativar as potências criadoras de conceitos em seu mais elevado grau. Isso porque um acontecimento exige um conceito para se determinar e se afirmar, o que serve de convite à atividade filosófica.

É nesse sentido que Silvio Gallo, na obra *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio* (2012) propõe discutir o ensino de filosofia. Sua proposta é pensar uma apropriação conceitual por parte dos estudantes que os permita operar com os conceitos em diversas aplicações diferentes. Sugere, portanto, o ensino de filosofia como uma oficina de conceitos, na qual haveria o manejo dos conceitos já criados para a resolução de problemas, e a criação de novos conceitos para responder a problemas específicos. Exatamente por essa ênfase no conceito, acredita que o ensino de filosofia exige uma didática específica, que deve levar em consideração o tempo e os caminhos da criação conceitual.

Gallo (2012) pensa um ensino de filosofia como resistência. Primeiro, como resistência à instrumentalização da Filosofia pelo aparato legal, que a toma como um meio para a formação de sujeitos aptos ao exercício da cidadania [Lei de diretrizes e bases da educação nacional] (BRASIL, 1996), para uma formação crítica da cultura ocidental [Parâmetros Curriculares Nacionais] (BRASIL, 1999) ou para a capacitação lógico-argumentativa e ética dos estudantes [Base Nacional Comum Curricular] (BRASIL, 2018). Sempre vista como um meio, não como um fim em si mesma, a filosofia acaba perdendo algo essencial, que é o fato de estar para além do âmbito da utilidade. O ideal filosófico é que se filosofe pelo simples fato de se filosofar, não submetendo o pensamento a qualquer expectativa prévia que se tenha. Nesse sentido, Gallo (2012) propõe o ensino de filosofia como um fim em si mesmo, que busque se libertar dos ditames que lhe sejam alheios e enfoque o trabalho de conceituação enquanto tal. Portanto, visa resistir à instrumentalização, às opiniões generalizadas e à cobrança por maior velocidade do tempo presente. “Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos: ‘conheço filosofia e sou cidadão’, em vez de ‘sou cidadão *porque* conheço filosofia” (GALLO, 2012, p. 22, grifos no original).

No entanto, o ensino de filosofia também é resistência à opinião. Isso porque pensar é uma tarefa difícil, que exige dedicação e esforço por parte do sujeito, o qual se vê confrontado com a ausência de explicações e com a cobrança de suprir esta

lacuna. Não se trata da simples produção de uma resposta, mas do surgimento de uma nova ideia, que seja capaz de atender ao problema que lhe corresponde. Esse processo é o que dá sentido ao mundo, que organiza os movimentos caóticos dos elementos que o habitam em determinadas formas compreensíveis e significativas. Por isso sua dificuldade, pois para pensar é preciso encarar o caos e extrair dele acontecimentos, o que significa colocar tudo em questão, inclusive aquele que observa. Nesse processo as ideias são fugazes, nos escapando constantemente. Isso nos aproxima da ausência de formas e determinações o que nos constrange e assusta, uma vez que nos aproxima de uma situação de incompreensão do mundo ao nosso redor.

É para fugir disso que nos apegamos nas ideias prontas, já pensadas, que poupam esforços ao mesmo tempo em que reconfortam no berço do agora conhecido e familiar. Vivemos imersos no universo das opiniões, e cada vez mais somos estimulados a adotá-las em vez de exercitarmos nossa capacidade de pensar. São programas de televisão, mensagens e vídeos pela internet, tudo tentando determinar o modo como devemos ver e experimentar o mundo. Poucos são os momentos em que somos convidados a um autêntico exercício de pensamento, que nos desloca de nossos eixos e muda nossa orientação. No entanto, a fuga do caos oferecida pela opinião é um engodo, uma vez que esse não pode ser vencido (GALLO, 2012). Resta apenas aprender a conviver com esse, buscando extrair possibilidades de pensamento através da arte, da ciência e da filosofia.

O exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos (GALLO, 2012, p. 25).

Contudo, não basta indicar a necessidade de resistir, é preciso mostrar vias possíveis de resistência. Para isso, Gallo (2012) indica dois níveis da educação, a maior e a menor. A educação maior corresponde a macropolíticas e formas de organização que determinam os processos educativos desde cima, ou seja, se refere a construção de modelos a serem seguidos pelas unidades educativas. É o planejamento que se pratica nos ministérios e secretarias (GALLO, 2012), e acaba sendo reproduzido nas salas de aula pelos professores. Já a

educação menor é aquela praticada na escala micro, entre as quatro paredes da sala de aula, e envolve a produção de uma dinâmica educativa própria, que se coloca para além dos planejamentos da educação maior. Trata-se de uma possibilidade que nem sempre se dá, manifestando-se na forma de resistência. É somente quando educador e estudante decidem produzir algo diferente do que lhes é imposto como modelo, que surge a menoridade: “[...] uma educação menor instala-se no interior de um espaço escolar produzido e gerido pela educação maior, mas como um vírus, oferecendo resistência e roendo por dentro essa educação maior” (GALLO, 2012, p. 26).

De acordo com Gallo (2012) é passado o momento de justificar o ensino de filosofia, isto é, sua permanência em sala de aula. Devemos agora nos dedicar em resistir às influências externas que tentam sufocar um ensino propriamente filosófico. Para isso é preciso ressituar o ensino de filosofia para que dialogue com a vida e o cotidiano, algo que é afastado pela educação maior, na medida em que determina filosofias e intenções específicas a serem trabalhadas desde fora da sala de aula. É preciso que a filosofia faça sentido e mude a vida dos estudantes, pois somente assim é que poderá ser devidamente apropriada por estes. Dessa forma, pesam menos a quantidade de conteúdos de filosofia assimilados pelos alunos, e mais as potências criativas e inventivas da filosofia.

Conforme Gallo (2012), são dois extremos de aulas que devem ser evitados: o de uma aula inócua, que serve apenas para afastar os alunos da filosofia, uma vez que conta somente com a apresentação de conceitos e correntes de pensamento desvinculadas da experiência própria dos estudantes – uma aula erudita, baseada na ideia de transmissão de conhecimentos, de que é possível gerar compreensão apenas pela exposição dos conteúdos; e o de uma aula vulgar, em que em nome de facilitar o entendimento ou de tornar o conteúdo mais agradável, abre-se mão da potência criativa da filosofia em função de aulas comunicativas ou de diálogos vazios – é o tipo de aula entregue à opinião e esvaziada em termos de conceitos e que não articula problemas. É somente com o concurso do trabalho cotidiano do professor que um ensino de filosofia criador e significativo para os estudantes poderá ocorrer.

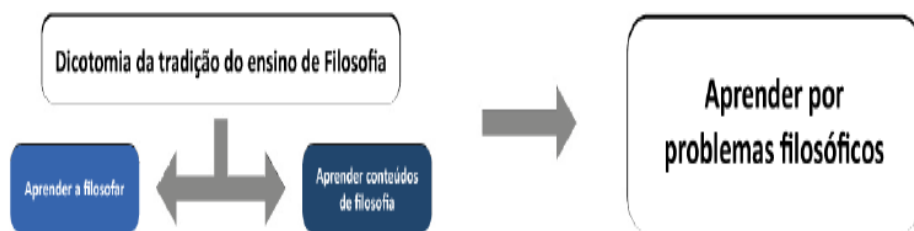
No entanto, normalmente, no ensino de filosofia, há um foco no processo de “ensinar”, uma vez que é assumido que aquilo que é aprendido só o é por ter sido ensinado. Isso constitui uma lógica da explicação, que faz com que o estudante não

produza o conhecimento a partir de seu aprendizado, mas o reproduza, na medida em que repete um pensamento já previamente pensado. Dessa forma o aluno não consegue prescindir do mestre, já que não se apropria dos problemas que produzem o conhecimento em si, estando sempre dependendo de uma explicação “esclarecedora”. Porém, por si a filosofia é uma disciplina que desafia essa lógica, dado, por definição, partir de uma solução já dada é agir antifilosoficamente. A filosofia é caracterizada pelo sentimento de ignorância, pela incapacidade de fornecer uma resposta definitiva. Nesse sentido, conta mais para ela a experiência do problema, em toda as suas potências de solução, do que a mera explicação das soluções possíveis.

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

Todo esse processo guarda uma imprevisibilidade, uma ausência de controle, por fundar-se no agenciamento do sujeito com o problema que experimenta. Para Gallo (2012) a objetividade do modo como os elementos na relação filosófica se organizam, faz com que não seja possível antever os resultados que foram produzidos, o que demanda um planejamento didático específico. Não é devido aplicar métodos generalistas, que se fundem na coerção do estudante a um programa específico, sob pena de perder-se assim o caráter filosófico da aula. O ensino de filosofia demanda uma liberdade e um respeito às singularidades, algo que muitas vezes não é visto em disciplina alguma. É preciso que o estudante possa experimentar por si próprio, e no seu tempo, os problemas, os quais são sempre únicos e singulares. Ao professor cabe, enquanto filósofo (operador de conceitos), tornar-se um não-filósofo para alcançar seus alunos e com eles compartilhar as possibilidades filosofantes (GALLO, 2012). Deve ser capaz de indicar-lhes a que pontos da existência cotidiana se referem os conceitos, e como a prática de conceituação é fundamental para as mais simples vivências que possuímos. É preciso sair da filosofia para, através da experiência dos problemas, voltar a ela, agora aptos à experiência dos conceitos. A Figura 7 ilustra a posição de Gallo (2012) como alternativa às demais.

Figura 7 – Alternativa à dicotomia tradicional.



Fonte: Autor (2023).

2.4. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CIBERCULTURA

Quando falamos em uso de tecnologia, não necessariamente estamos nos referindo à utilização dos aparatos digitais. Computadores, aparelhos celulares e programas de computador são recursos tecnológicos, porém fazem parte de um pequeno grupo frente ao amplo espectro de possibilidades que o conceito de tecnologia abarca. Em outras palavras, muitos são os usos possíveis da tecnologia porque são múltiplos os objetos tecnológicos, abarcando desde equipamentos eletrônicos até canetas esferográficas ou martelos de madeira. A tecnologia representa o desenvolvimento da técnica em certos contextos (PINTO, 2005). Vejamos melhor o que isso significa e como se dá a relação entre ambas.

Para começar a falar sobre tecnologia é importante que antes pensemos o que é a técnica, pois aquele conceito depende deste. Para isso, propomos visitar o que Álvaro Vieira Pinto²⁴ desenvolveu a esse respeito no primeiro volume de sua obra O conceito de tecnologia (2005). Para ele a essência da técnica é “a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente” (PINTO, 2005, p. 175), isto é, é uma forma de agir sobre o mundo que visa produzir determinado efeito que supere determinada condição. Tal condição a ser superada sempre se manifesta na forma de uma contradição, seja do ser humano com a natureza (biológica), ou com outros seres humanos (sociais). O fato é que manifesta um interesse na resolução de um problema: como coletar água de um rio? Como organizar um sistema político equitativo? etc. Trata-se, portanto, de uma série de atos intencionais e lúcidos, em que é manifestado o caráter inventivo do ser humano. Corresponde ao grau de consciência com que o ser humano representa para si a relação que possuiu com os meios materiais ou ideais de que dispõe para pôr em atividade a consecução de determinado fim (PINTO, 2005). É através da técnica que é integrada a racionalidade objetiva da natureza com a racionalidade subjetiva do ser humano, num puro ato criador, que transforma os elementos em torno de sua efetivação.

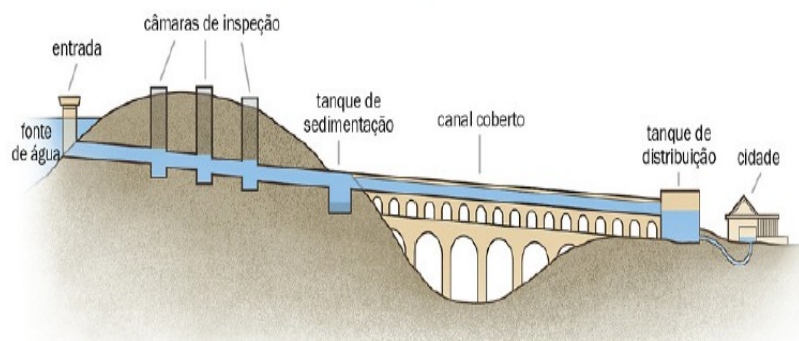
É o ato que fundamentalmente deve ser julgado 'técnico', ou não. E entre os atos, aquele que direta e mais originariamente

²⁴ Filósofo brasileiro que articulou sua filosofia materialista e dialética em torno do conceito de trabalho, discutindo a situação do subdesenvolvimento para tentar produzir um caminho para o desenvolvimento nacional. Discutiu largamente o conceito de técnica e tecnologia, bem como suas implicações culturais, sociais e políticas.

recebe esta qualificação é o de produzir. Sendo um ato definidor da existência humana, porque exprime a condição primordial da conservação dela, permitindo ao ser vivo conservado raciocinar sobre si, é a ele que compete natural e originariamente a qualificação 'técnico'. Ao conceituá-lo como a característica de uma ação, e a isso se resume todo o conteúdo do termo 'técne', o homem quer exprimir que o ato realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente (PINTO, 2005, p.175).

No entanto, a ação técnica não é uma característica específica dos tempos contemporâneos, que com seus rápidos desenvolvimentos produziu grandes modificações no mundo. É preciso reconhecer os grandes avanços técnicos das antigas civilizações, que com suas próprias condições, resolveram grandes contradições de seu tempo. A nível de exemplo, podemos citar o sistema de aquedutos romano (Figura 8), que através de um genial trabalho de engenharia tornou possível a transposição de grandes volumes de água para o abastecimento da população. Como negar que esse tipo de obra não era técnica, uma vez que produziu algo novo na solução de uma contradição? É nesse sentido que pode ser chamada de ingênua a perspectiva que acredita que a técnica é algo recente (PINTO, 2005), e que não pertenceria a própria essência do ser humano enquanto um existencial, uma vez que desconsidera criticamente o processo dialético que perpassa a ação técnica no mundo, tomando esta como uma substância e não como uma atividade humana. “A pergunta pela técnica tem de ser respondida de acordo com a forma correta em que se impõe enunciá-la: que papel desempenha a técnica no processo de produção material da existência do homem por ele mesmo?” (PINTO, 2005, p. 155).

Figura 8 – Aqueduto romano.



Fonte: Portal JW (Consulta em maio de 2022).

Tudo isso é um escândalo para a Filosofia de autores como Martin Heidegger (2007), que afirma que a técnica é meramente um modo de desvelar o ser que tem se tornado dominante, e que afasta o ser humano de uma experiência mais original com o mundo. Porém, mais uma vez, a técnica não é um fenômeno externo aos seres humanos, nem possui um início determinado. Ela sempre acompanhou a existência destes, sendo empregada possivelmente para fins construtivos ou destrutivos, dependendo de quem a põe em atividade. Dessa forma, refere-se à técnica de uma forma mais geral, colocando-a virtualmente ao alcance de todos, uma vez que é um determinante existencial. Assim, cada um de nós é um ser técnico, que possui a possibilidade de modificar o mundo para produzir novos modos de existência. Portanto, haveria duas perguntas equivocadas: uma é sobre a origem da técnica e a outra sobre aonde esta nos levaria (PINTO, 2005). A primeira porque a técnica sempre nos acompanhou, e a segunda porque é um produto da transformação do que o ser humano realiza na natureza, não tendo uma ação ou intenção.

No entanto, por mais que se estenda o alcance conceitual da técnica, na prática esta não se encontra ao alcance de todos, sendo desigualmente distribuída na sociedade em função de suas classes e outras formas de categorização. Isso porque temos que lembrar que a técnica não é neutra (PINTO, 2005), ela está sempre a serviço de determinadas forças com seus próprios fins. A técnica possui um caráter modal, isto é, ela condiciona a modalidade de ação que o verdadeiro agente (ser humano) irá dispor para enfrentar as contradições que se deparará. Tudo isso estará sempre condicionado à configuração social em que os agentes estão inseridos, o que lhes possibilitará melhores ou piores formas de enfrentamento dos problemas. Entra em cena a grande questão que perpassa o desenvolvimento capitalista: se a técnica é feita socialmente, por que não retorna socialmente, mas visa apenas os interesses de alguns? Talvez seja por ter havido um processo de ideologização da técnica, que carrega esta de valores, determinando que seja reservada somente a poucos, e fazendo com que chamemos de tecnologias somente algumas coisas e outras não. Dessa forma é que passamos a considerar como tecnológicos apenas os dispositivos eletrônicos ou digitais, e não os produtos advindos de outras origens, como objetos de marcenaria ou porcelana. Isso coloca os trabalhadores destas últimas áreas em uma posição inferior ao das demais, afastando-os do retorno adequado ao trabalho que desempenham. É também

através dessa ideologia da técnica que é pervertido o duplo aspecto conservador e revolucionário da técnica, o qual afirma que esta é conservadora na medida em que sugere a repetição dos mesmos atos para a produção dos mesmos efeitos conhecidos, e revolucionária, uma vez que a força estacionária justamente a impele a buscar novas formas de produzir novos ou os mesmos efeitos por outros meios, com eficiência e facilidades aumentadas. Há uma assimilação dessa característica pelo modelo capitalístico, que acaba por naturalizar a obsolescência dos produtos técnicos, afirmando como natural o processo em que as coisas tendem a ser superadas e devem ser repostas por novas versões. Isso se funda num ciclo de reposição, que não permite que os produtos tenham uma vida útil longa em função do ritmo de consumo que deve ser constante. Assim, se os produtos não naturalmente deixam de funcionar adequadamente, devem ser substituídos em função do lançamento de novas tecnologias, as quais são afirmadas como mais funcionais e eficientes.

Essa ideologia da técnica reforça negativamente o estado de maravilhamento causado pelos efeitos dos produtos técnicos. Isso porque o desenvolvimento técnico por si já tende a causar um espanto no ser humano quando este se percebe estranho aos produtos que produz ou experimenta. Esse estranhamento, que se assemelha ao espanto filosófico, se dá pela perda da prática habitual de transformação material da realidade (PINTO, 2005), o que opera uma inversão da naturalidade desta. Em outras palavras, sendo o que é natural relativo a cada contexto, e considerando que no contexto contemporâneo o natural é estar cercado de produtos técnicos, o estranhamento da técnica se dá quando o natural deixa de ser reconhecido enquanto tal, passando a tornar-se estranho ao sujeito que dele participa. O sujeito deixa de simplesmente se utilizar dos aparatos técnicos para indagar sobre sua origem, propósitos, utilidade, enfim, todo tipo de indagação ontológica que possa ocorrer. Este maravilhamento acaba por tornar-se ideológico quando vem para reforçar uma determinada concepção de natureza, a dos aparatos técnicos, em detrimento de uma outra, a da vida biológica, que acaba sendo compreendida como com pouco valor caso não seja transformada pela ação humana. Com isso, aqueles que não possuem recursos para participar do jogo de trocas capitalistas, estão fadados a uma condição de inferioridade frente aos que dela participam.

O trabalhador das áreas pobres, sem acesso aos bens de conforto, vê com desolação a verdadeira natureza e se envergonha por viver em contato com ela, porque é induzido a julgar 'natureza' o que representa apenas um produto ideológico da percepção do mundo pelos grupos sociais afortunados das regiões industrializadas presentemente dominantes" (PINTO, 2005, p. 37).

Por isso a importância de pensar o conceito de tecnologia, uma vez que a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, isto é, a mudança das condições em que o trabalho é realizado, passa por uma mudança na forma como o mundo é manuseado. Mas muito fala-se sobre tecnologia e pouca precisão conceitual há sobre sua definição, parecendo não existir um conteúdo inequívoco nesta. Álvaro Vieira Pinto (2005) apresenta quatro acepções do termo tecnologia para começar a pensar sobre o tema: (1) O primeiro sentido é o mais próximo do etimológico, em que a tecnologia se revela propriamente como o "logos da técnica", ou seja, a teoria, a ciência e o estudo sobre a técnica, sobre os modos de produzir determinado produto. Sendo a técnica um dado da realidade que exerce um efeito sobre o mundo, é natural que haja um campo de estudo específico para indagar sobre esse dado, o qual é, por sua vez, o campo da tecnologia. Esta encontra-se dispersa entre as mais diversas áreas, não compondo um corpus comum que a configuraria enquanto uma ciência propriamente dita, o que pode facilitar para que incompreensões se desenvolvam a seu respeito. Este primeiro sentido é o que abrirá à compreensão dos demais, uma vez que é o primordial e mais fundamental desses. Deve servir como o ponto de saída para qualquer discussão sobre a tecnologia, uma vez que opera a integração entre a perspectiva teórica e a prática.

(2) O segundo sentido é o mais popular, em que a tecnologia equivale pura e simplesmente à técnica. Aqui os termos técnica e tecnologia são intercambiáveis, o que pode gerar grandes equívocos filosóficos e sociológicos. Acaba sendo o sentido mais corrente, o qual muitas vezes é empregado pelos especialistas para se fazer entender, mas deve-se sempre ter consciência de seu caráter equívoco e pouco preciso. Deriva principalmente dos sujeitos técnicos (especialistas na realização de determinadas atividades) que não possuem um embasamento teórico sólido, permanecendo com uma compreensão ingênua sobre o tema, ou dos filósofos de profissão, que não compreendendo os aspectos práticos por trás do processo técnico, acabam por reduzir essa atividade.

É lamentável que os técnicos autênticos, os homens de fábrica e do planejamento da produção, se vejam na contingência de optar entre exprimirem por intuições inábeis o que têm, com razão, a dizer, sobre a técnica ou dar ouvidos aos filósofos de profissão, ou aos divulgadores irresponsáveis, não menos incapazes de oferecer uma compreensão correta (PINTO, 2005, p. 225).

(3) O terceiro sentido é o de tecnologia como o conjunto de técnicas de que dispõe determinada cultura ou civilização. Trata-se da acepção que é referida quando se pretende indicar o grau de desenvolvimento técnico de determinada sociedade, aplicando-se tanto às culturas antigas como as atuais. Corresponde a uma forma de ordenação das sociedades, em que umas podem ser colocadas como desenvolvidas e, portanto, numa posição de centralidade nos processos sociais, enquanto as demais são tidas como atrasadas, dessa forma instaurando-se na periferia do desenvolvimento civilizatório. Assim, com essa simples tentativa de determinação do grau de desenvolvimento de um povo, cria-se as condições ideais para que a quarta e última acepção da técnica se manifeste, a tecnologia como ideologia da técnica.

(4) Por fim, o quarto sentido expressa a ideologização da técnica, em que esta manifesta formas de separação e justificação de desigualdades entre os seres humanos, uma vez que se funda na separação entre o que de fato pode ser considerado tecnologia ou não, a partir de uma concepção de natureza que se distingue da natureza biológica. Este sentido possui estreita conexão com o primeiro sentido, uma vez que as condições sociais atuais permitem que seja feito um uso da discussão sobre a técnica, sua relação com a ciência e o papel que possui na vida dos seres humanos para fins puramente ideológicos (PINTO, 2005). É fato que a verdadeira teoria da técnica deverá surgir dos próprios técnicos ao apropriarem-se do trabalho que executam, e não de pensadores de ofício que venham pensar essa atividade de fora de seu campo de ação. No entanto, o processo de ideologização da técnica faz com que ou pseudointelectuais ou determinados técnicos arbitrariamente escolhidos sejam tomados como representantes da técnica em discussões sobre o tema, afirmando o que cabe a esta e quais as possibilidades de suas aplicações futuras. São sujeitos que muitas vezes afirmam que somente a técnica pode salvar a humanidade, curando todas as desgraças que possa estar submetida, retirando toda a responsabilidade da estrutura social vigente. “Segundo este modo de pensar, não foram as condições sociais determinantes da

possibilidade do emprego da mão de obra escrava que geraram a escravidão, e com esta o baixo nível de produção nas civilizações da Antiguidade. Foi o oposto” (PINTO, 2005, p. 231). Por essa razão que essa concepção da técnica pode ser perigosa à sociedade, pois com esse tipo de afirmação se serve de uma nuvem de fumaça para disfarçar o conteúdo fortemente ideológico por trás dessas afirmações. Com isso, inocenta-se os verdadeiros responsáveis das desigualdades sociais e se justifica que persista o “progresso” técnico sob a desculpa de se modificar para melhor as condições sociais. A Figura 9 apresenta as quatro concepções da tecnologia.

Figura 9 – Quatro concepções de tecnologia.



Fonte: Autor (2023).

Dessa forma, olhando para essas quatro acepções, podemos perceber que é a tecnologia quem ditará o desenvolvimento técnico de uma determinada sociedade, já que ditará os aspectos teóricos por trás da prática exercida pelos sujeitos técnicos, determinará o grau de desenvolvimento técnico geral da sociedade e também organizará esta em função de uma nova concepção de natureza e de um aparato ideológico próprio. A tecnologia também será responsável por orientar o desenvolvimento cultural da sociedade, uma vez que os produtos técnicos vêm para inserir novos costumes e valores entre os sujeitos. É o caso do carro, por exemplo, que traz toda uma cultura da velocidade, da liberdade e da manutenção e modificação dos veículos, o que acabou por afetar significativamente o comportamento de grande parte da população.

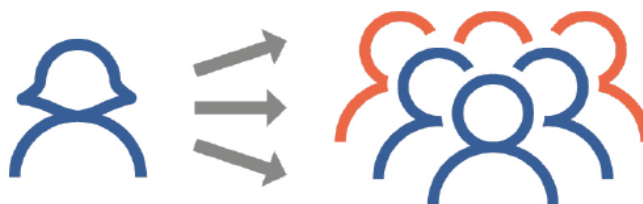
Constatamos, portanto, que a tecnologia é a teoria epistemológica da técnica, mas que também pode expressar o grau de desenvolvimento técnico de um povo em um determinado momento de sua história, o que demonstra a imbricação existente entre a tecnologia, a sociedade e a cultura. Partindo disso olhamos para o advento das tecnologias digitais e percebemos que não houve meras influências e modificações transitórias sobre a sociedade, mas a instauração de toda uma nova forma de cultura, que modificou intensamente o modo como nos relacionamos com o mundo. Esse movimento se deve muito a tomada de iniciativa de jovens interessados em explorar formas inovadoras de comunicação, que diferem das mídias tradicionais, e traz importantes aspectos positivos, os quais podem e devem ser explorados (LÉVY, 2000). Não apenas porque só hajam coisas boas a respeito dessa nova onda de desenvolvimento, mas porque as mudanças já se impõem nos diversos âmbitos de nossa existência, sendo importante que compreendamos o que se passa para sermos capazes de conduzir o movimento a bom termo.

Mas do que estamos falando propriamente? Trata-se da noção de ciberespaço (LÉVY, 2000). Este é o horizonte de possibilidades criado pela interconexão mundial de computadores (internet) e por suas memórias. É uma nova compreensão de “espaço” que surge para expressar o ambiente em que nos deslocamos virtualmente através das redes. Trata-se de um universo com sua lógica própria e estrutura de conexão, indo além da estrutura de suporte material de sua operação, abarcando todas as informações que o compõe e os usuários que nele interagem. “A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização” (LÉVY, 2000, p. 25), pois produz todo um cenário de possibilidades impensáveis pelas culturas anteriores. É pela noção de ciberespaço que é ampliada a superação das limitações espaço-temporais, permitindo que formas de pensamento ubíquo possam se dar.

Através do ciberespaço é que um movimento disruptivo se inicia, uma vez que é lançada toda uma nova forma de se relacionar com a informação. Uma das modificações operadas pelas tecnologias digitais na comunicação é a da produção de uma nova forma de comunicação específica. A princípio poderíamos falar em duas formas de comunicação tradicionais, a “um-todos” e a “um-um”. A “um-todos” se refere a comunicação baseada em centros difusores, que enviam uma mensagem que é recebida por diversos receptores diferentes – é o caso da televisão e do rádio, que transmitem sua programação para seus vários ouvintes sem uma

resposta destes pelo mesmo meio. Trata-se de uma perspectiva em que há uma passividade em um dos polos comunicacionais, dado que a transmissão é unidimensionada. Alguém emite uma determinada informação sem a possibilidade de verificar a recepção e a reação pelo aparato comunicativo. Apenas pode verificar esse tipo de dado por vias exteriores, como pesquisas de opinião ou plataformas de mensagens. É, portanto, uma forma de comunicação com baixa interatividade, permitindo ao receptor pouco além da escolha entre receber ou não a informação. A Figura 10 ilustra essa forma de comunicação.

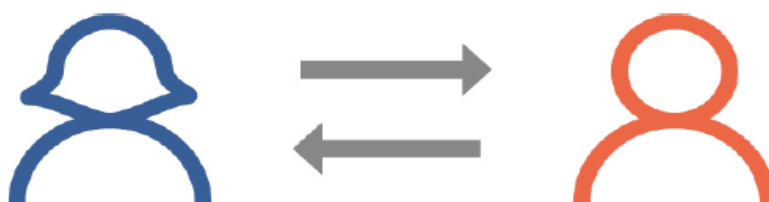
Figura 10 – Forma de comunicação “um-todos”.



Fonte: Autor (2023).

Já a “um-um” trata da forma de comunicação ponto a ponto, em que há uma relação de troca de informações entre as partes exclusivamente – é o caso do telefone ou do correio. Aqui há uma equiparação entre as duas partes em comunicação, em que ambas podem compartilhar das mesmas possibilidades de interação. Há um equilíbrio entre os estados de passividade e atividade, o que garante a igual possibilidade de recepção e resposta. Estas podem ser medidas já durante o processo comunicativo, não sendo necessário apelar a instrumentos externos como complementos do processo. Contudo, tal forma de comunicação é restrita às partes envolvidas, não sendo possível ampliá-la sem uma perda de interatividade, uma vez que seria transformada na forma “um-todos”. A figura 11 ilustra essa forma de comunicação.

Figura 11 – Forma de comunicação “um-um”.



Fonte: Autor (2023).

No entanto, há uma forma de comunicação original do ciberespaço, que é a “todos-todos”. Esta se trata da comunicação coletiva em comum, em que são postos em relação múltiplos pontos, que agem como receptores e transmissores simultaneamente – aqui podemos citar as conferências eletrônicas ou os fóruns de discussão online. É uma forma que parece sintetizar as duas formas anteriores, dado que traz o grande alcance comunicativo da “um-todos” com a alta interatividade da “um-um”, possibilitando um formato em intenso fluxo informacional, em que as partes estão em trocas constantes. Aqui todos são receptores e difusores em grande escala, distribuindo informações para todos simultaneamente. Rompe-se a linearidade da comunicação tradicional em função de um modelo de comunicação em rede, em que todos se conectam para participar da transmissão da informação. Já a Figura 12 representa essa estrutura em rede dessa forma de comunicação.

Figura 12 – Forma de comunicação “todos-todos”.



Fonte: Autor (2023).

O ciberespaço também fez surgir duas novas formas de dispositivos informacionais (LÉVY, 2000), isto é, de modos de relação entre os elementos da informação. Além das já conhecidas mensagens com estruturas lineares (em que há uma sequência determinada para a decodificação, como nos filmes ou nos livros clássicos) e mensagens com estruturas em rede (em que há pontos de entrada e saída, com uma parte conduzindo a outras, como nos dicionários e enciclopédias), surge com o ciberespaço o mundo virtual e a informação em fluxo. O primeiro corresponde a uma disposição das informações em um espaço contínuo, dependendo da exploração de um agente para sua descoberta (LÉVY, 2000). Trata-se de verdadeiros mundos, em que o usuário deve imergir para fazer emergir as informações, entrando em conexão com as possibilidades que este mundo oferece

para isso. Já a informação em fluxo expressa dados que permanecem em constante modificação, tendo de ser filtrados e selecionados de diversos canais interconectados que podem ser percorridos. Com isso, a informação nunca para de se atualizar, podendo ser acompanhada em tempo real pelo usuário.

Por sua dinâmica, o ciberespaço acaba por conectar a humanidade de uma forma nunca antes possível, colocando-a em uma relação instantânea e de alta interatividade. Pode-se falar até que a rede constituída pela totalidade do ciberespaço é tão integrada que não constitui a soma de todos os computadores que dela fazem parte, mas sim um único computador, sem limites e sem contornos, cujo centro está em toda parte e sua circunferência em lugar algum (LÉVY, 2000). Nunca antes foi tão fácil alcançar informações, conhecer lugares e pessoas, e ter contato com o novo. Isso abre a possibilidade para o compartilhamento de ideias, problemas e vivências, criando um cenário perfeito para que uma nova concepção de cultura possa emergir. Vivemos a era da cibercultura.

Para Lévy (2000), a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal que, diferente das formas de cultura anteriores, não se funda sobre uma determinação de sentido totalizante, mas sobre a própria indeterminação de um sentido global. Ou seja, é uma cultura descentralizada, em que as fontes de sentido conectam entre si em uma estrutura de rede não-hierárquica – essa rede não produz um sentido totalizante a partir da união das partes, mas permanece sempre em aberto para que novos sentidos sejam produzidos e passem a habitar esse universal. A cibercultura, portanto, especifica um conjunto de práticas, técnicas, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2000), os quais não são remetidos a um conjunto totalizante que aprisionaria seu sentido, mas se interconectam justamente em função de suas singularidades e diferenças.

A cibercultura possui uma relação com o virtual, estando duplamente ligada a esta noção. Diretamente, uma vez que o processo de digitalização da informação para sua transmissão ou armazenamento aproxima-se muito do processo de virtualização. Trata-se de quase liberar totalmente os dados de seu suporte espaço-temporal, operando uma mudança quantitativa em sua estrutura. Isso se dá tanto na forma das mídias físicas quanto nos dados armazenados na rede. A fotografia que vemos na tela do computador, ou a música que escutamos no celular não ficam armazenadas da forma como as experimentamos nas memórias desses

equipamentos. Toda a informação digitalizada é convertida em código binário e mantida nesta condição até ser decodificada. Essa operação é muito similar aos processos de atualização e virtualização. Como já fora mencionado, o virtual se refere a toda a potência que o ente possui em seu devir, em seu processo de transformação e vir a ser outra coisa. É o campo problemático inacessível em que os diversos elementos estão em coexistência, aguardando para serem atualizados por uma solução do problema surgido. O processo de atualização é exatamente isso, a disposição dos diversos pontos virtuais em uma determinada configuração, operando uma resolução e a emergência de uma forma de ser. A informação armazenada na memória de um dispositivo é inacessível diretamente ao usuário, uma vez que não pode ser manualmente decifrada e diferenciada. É preciso uma aplicação capaz de interpretar o código e abrir seu conteúdo, o que não deixa de ser um processo de atualização.

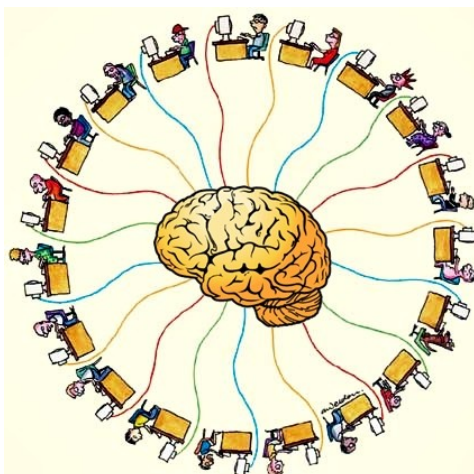
No entanto, a cibercultura também está indiretamente ligada ao virtual. Isso porque o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não apenas o da informação (LÉVY, 2000). A comunicação segue o desenvolvimento de seu próprio processo de virtualização, que passa pela invenção da escrita, do rádio e do telefone, as quais já traziam a interatividade e a superação das distâncias dentro de seus próprios processos de virtualização. Porém, com o advento do ciberespaço uma nova etapa é instaurada, com o surgimento da possibilidade, até então inédita, de que um grande número de pessoas possa se coordenar e contribuir para a construção de uma grande memória comum, independentemente da localização e da diferença de horário que possuam (LÉVY, 2000). Acentua-se, assim, uma virtualização que já vinha se desenvolvendo no tempo, e que acaba não atingindo somente a forma como nos comunicamos, uma vez que atinge também as instituições, a economia e a vida em sociedade como um todo. Tudo passa a ser engolido por esse processo de virtualização acelerado pela emergência do ciberespaço, remetendo as substâncias, os processos e os territórios a seus campos problemáticos, desvinculando-os de suas condições espaço temporais.

Esse processo generalizado de virtualização é o que oferece suporte para que a inteligência coletiva se desenvolva e mobilize ainda mais a cibercultura. Isso porque a inteligência coletiva possui um caráter socializante, participativo, emancipador e descompartmentalizante, que vai ao encontro do processo

virtualizante continuado pela cibercultura. Refere-se a uma inteligência distribuída por toda a parte, resultado da coordenação de competências dos seus constituintes para a realização do bem coletivo. Em outras palavras, é o resultado da conexão e interação das diversas inteligências individuais que se coordenam ao compartilhamento de saberes. Essa coordenação das inteligências ocorre justamente com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (BEMBEM; SANTOS, 2013).

A inteligência coletiva é um movimento disruptivo, que põe em xeque as antigas técnicas na lida com a informação, as quais se baseavam no trabalho individual e no gerenciamento informacional centralizado. Agora a ênfase passa a estar no coletivo, onde muitos passam a realizar o trabalho simultaneamente, refinando e aperfeiçoando o produto para que sejam alcançados os melhores resultados. As informações mudam sua forma de gerenciamento e distribuição, passando a ser transmitidas em fluxos e orientadas aos usuários. O saber passa a ser reconhecido em toda a humanidade, com todos os indivíduos sendo capazes de contribuir para a construção dessa rede de conhecimento. Isso traz uma ideia de valorização da inteligência coletiva, que resgata um aspecto positivo de cada um que dela participa. Com isso, não se tem uma proposta especificamente vinculada a cognição, mas uma preocupação com a mobilização das competências dos indivíduos, para que busquem o reconhecimento e o enriquecimento mútuo dos envolvidos nessa proposta (BEMBEM; SANTOS, 2013). A Figura 13 ilustra a estruturação da Inteligência Coletiva.

Figura 13 – A inteligência coletiva.



Fonte: Wikipedia (Consulta em 04 de maio de 2022).

Sobre a inteligência coletiva, podemos afirmar com Lévy (2000) que não pode ser decretada ou imposta a partir de nenhuma forma de poder centralizador. Ela é o que é em função da participação igualitária entre todos os usuários do ciberespaço, que em função de suas diferenças de inteligência, conectam-se para contribuir na construção de uma grande inteligência coletiva. Não há, portanto, consumidores da inteligência coletiva, mas participantes responsáveis por sua constituição. Há uma ênfase na capacidade ativa dos usuários, que contribuem para o todo a partir de suas pequenas ações individuais. Também é possível afirmar que a inteligência coletiva é mais um problema em aberto do que algo esperando para ser implementado. Ou seja, de que guarda uma problematicidade própria a ser resolvida nas diversas formas de atualização, e que não manifesta uma determinada definição absoluta e inquestionável. Pertence a ela essa abertura, que serve de motor a sua invenção e desenvolvimento. Uma terceira afirmação possível é a de que os suportes técnicos não garantem a atualização das virtualidades mais positivas ao desenvolvimento humano. O ciberespaço oferece um horizonte para que os mais diversos interesses possam se manifestar, sem garantias de que essas manifestações visem o bem coletivo. É possível que se desenvolva de forma a representar uma ameaça à população mundial. Justamente essa imprevisibilidade é o que mantém em aberto as potencialidades de seu desenvolvimento.

Sobre a relação com o saber, Lévy (2000) pontua três constatações das mutações já perceptíveis no contexto da cibercultura. A primeira é a de que a velocidade de aquisição de conhecimentos não acompanha o ritmo de sua aplicação, o que implica que os saberes adquiridos no começo da carreira profissional de alguém estarão desatualizados ao fim desta. A segunda constatação é de que, em função desse agressivo processo de desatualização, a busca de saber durante o período de trabalho torna-se constante, uma vez que novos problemas tendem a se afirmar. Por fim, o ciberespaço oportuniza que funções cognitivas humanas sejam modificadas ou amplificadas: assim temos a ampliação da memória pelos bancos de dados e hiperdocumentos, a simulação de estímulos sensíveis pelos sensores digitais, a amplificação do raciocínio pelo emprego de inteligências artificiais etc. Tudo isso implica que novos modelos de ensino devem ser pensados, os quais privilegiem menos estruturas lineares e hierarquizadas, em função de espaços de conhecimento, os quais oportunizam um aprendizado aberto e em fluxo, capaz de responder aos problemas que o motivam, de forma singular e evolutiva.

Dito tudo isso, podemos nos perguntar, o que ocorre com o ensino de filosofia no contexto da cibercultura? Essa pergunta é relevante pois no acelerado processo de virtualização potencializado por essa, um importante elemento para o ensino de filosofia também é virtualizado. Refere-se aqui à virtualização do texto, que remetido ao seu campo problemático torna-se hipertextual, ou seja, mais que textual.

O texto clássico apresenta uma linearidade em sua leitura, que conduz o leitor a construir uma ideia a partir de uma passagem sequencial pelo texto, que passa a ser atualizado de uma determinada forma enquanto é lido. Ou seja, o leitor opera uma atualização das virtualidades que o texto retém, porém está de certa forma condicionado pela estrutura do próprio texto, que possui um início, meio e fim. Portanto, nesse sentido, ler significa atravessar o texto em seu encadeamento próprio, limitado pelas balizas interpretativas que este oferece.

Já o hipertexto é um texto estruturado em rede, composto por nós e elementos de ligação entre estes (LÉVY, 1996), em que não há uma linearidade determinada. Trata-se de um texto virtualizado, em que as diversas partes dele se encontram conectadas entre si sem necessariamente possuir um início especificado, aguardando para serem concatenadas através de um processo de atualização. Aqui não se trata apenas de fazer a travessia pelo texto já estruturado, mas de construir o próprio texto na medida em que são feitas escolhas conforme se navega pelas diversas partes deste. É um tipo de texto que oferece uma maior liberdade na leitura, uma vez que permanece sempre inacabado, dado que o movimento entre os nós não tem fim. “[...] A hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (LÉVY, 1996, p. 43).

De acordo com Lévy (1996) o hipertexto dá continuidade a um processo de artificialização da leitura, que principiou com a implementação dos espaços em branco entre as palavras, os acentos gráficos, os sinais de pontuação, parágrafos, sumários etc. Tudo para articular o texto para além de sua linearidade, enriquecendo e dinamizando a leitura. A continuidade desse processo se dá na medida em que o hipertexto opera uma exteriorização do texto, remetendo a processos virtualizados de produção deste. É assim que é dada tamanha articulação ao texto que chega ao ponto de confundirem-se os papéis de autor e leitor, ou interioridade e exterioridade, já que se torna inteiramente dinâmico e aberto às múltiplas vias de acesso. Essa é a diferença entre ler um livro e navegar em um site da internet: no primeiro lê-se da

primeira à última página, enquanto no segundo passa-se não-linearmente de página em página, conforme é lido o texto.

É importante frisar, no entanto, que um texto não será considerado hipertextual meramente por passar por um processo de digitalização (LÉVY, 1996). É preciso mais do que isso. O texto deve ser construído em uma estrutura não linear, que possibilite o acesso às suas partes a partir de diversos outros pontos do texto. É preciso que haja pontos de entrada e saída ao longo desse, o que justamente garantirá a interconexão entre os nós. Caso não seja assim, será apenas um texto que passou por um processo de virtualização, não estando inteiramente integrado às potências da cibercultura. É preciso também que os programas para a leitura também possam oferecer uma experiência adequada ao hipertexto, sendo capazes de vencer a linearidade em detrimento de uma experiência mais dinâmica. Nesse sentido entram em cena ferramentas de busca integradas, vinculação entre partes do texto e anotações de diversos tipos. Por fim, também é importante considerar o suporte digital, que coloca em conexão a leitura individual com os diversos textos dispersos ao longo da rede através de hiperlinks dispostos pelos diversos leitores/autores. Isso possibilita diversas novas escritas e produções coletivas (LÉVY, 1996).

Tudo isso coloca um importante desafio ao ensino de filosofia, já que o processo de hipertextualização não se dá autonomamente. É preciso que sejam pensadas estratégias didáticas articuladas com o texto em formato hipertextual, o que demanda a conversão dos saberes disciplinares e fechados em saberes-fluxos²⁵. Vivemos na era da complexidade e da transdisciplinaridade, portanto, o nosso modo de relação com os saberes não pode mais ser linear ou puramente textual. É preciso ser hipertextual para tornar o pensamento contemporâneo de seu próprio tempo (CÂNDIDO, 2005). Dessa forma, os professores de filosofia têm de optar por manter uma aula tradicional e desatualizada, focada no texto, ou por explorar as potências da cibercultura na construção de suas sequências didáticas.

²⁵ A noção de saber-fluxo se refere a fluidez dos processos de transformação do conhecimento atual, que é marcada por fluxos contínuos de mutação, não mais pela rigidez das estruturas fundadas. O conhecimento mantém-se sempre em aberto e instável, não sendo possível prever os seus próximos desdobramentos. As universidades e centros de pesquisa perdem o monopólio da produção do conhecimento, dado que este passa a ser compartilhado e disseminado por diversos meios diferentes.

Caso opte pela segunda opção, isso permitirá que a razão se desterritorialize das páginas impressas e seja dotada de novas potencialidades até então imprevisíveis. O conhecimento passará a se manifestar em redes não lineares, em que o leitor, ao mesmo tempo em que lê, também é autor, pelas escolhas que faz ao navegar pelas diversas conexões que os textos apresentam. Isso abrirá a possibilidade para que o conhecimento filosófico seja também multimídia, manifestando-se por diversos meios diferentes, como palestras síncronas, vídeos, podcasts e até mesmo imagens. No entanto, tudo isso não se tratará de uma mera superação das outras linguagens, tornando-as dispensáveis (CÂNDIDO, 2005), mas de um acréscimo de possibilidades que, com certeza, acabará abalando a centralidade dos antigos modelos. Até porque ainda será o texto a ser trabalhado em aula, apenas sendo abordado de forma radicalmente diferente, após passar por um processo de virtualização. Trata-se da transformação de um processo linear, centralizador e de baixa participação, em um processo educativo em rede, descentralizado, de construção coletiva e interativa.

3. TÓPICOS PARA PENSAR A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA

O problema do ensino de filosofia recebe elementos complicadores quando levamos em consideração o impacto que as tecnologias digitais podem exercer sobre ele. Não que seja uma situação indesejada, pois justamente o que se pretende aqui é gerar uma mudança nas práticas até então realizadas. Ao adicionar novos elementos a serem considerados, pretende-se aumentar a potência desse campo virtual, criando um cenário em que novas soluções possam ser atualizadas. Esse processo de produção de solução não tem um caminho único, dependendo de todo um contexto de interações, em que entram em cena os professores, estudantes, escola e tudo o mais que participa direta ou indiretamente do ensinar e aprender.

Dessa forma, cada inovação no ensino de filosofia estará diretamente conectada a seu contexto, não havendo soluções que sejam universalmente aplicáveis sem adaptações. Estas, inclusive, são a chave do processo, pois justamente são as responsáveis por dar vida às novas possibilidades do ensino, pois produzirão sentido e alinharão o que se propõe à realidade vivida. É uma situação semelhante a do conceito, o qual sempre responde a um problema específico, mas que pode ser ativado em outros planos de imanência desde que seja adaptado e ajustado para tal (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Um dos sinais de um bom filósofo é sua capacidade de ativar e reativar conceitos em outros planos; o de um bom professor, é a capacidade de adaptar metodologias e o conteúdo ao contexto em que ensina. Não podemos perder de vista, portanto, que no caso do ensino de filosofia com tecnologias digitais ainda se trata de um problema filosófico (GABRIEL et al, 2020).

Apesar de estarmos impedidos de fornecer respostas últimas a questão, podemos levantar tópicos que podem potencializar a integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia. Esses devem servir como balizas para que as soluções possam ser criadas, não as determinando completamente, nem limitando sua forma. Também não se trata de determinar os princípios últimos, os quais seriam únicos e imutáveis, mas de apontar possibilidades coerentes, capazes de modificar práticas. Nesse sentido, nada impede que novos tópicos possam ser apontados, ou que sejam modificados os que aqui foram apresentados.

Eis os tópicos levantados a partir da discussão anteriormente realizada:

(a) A compreensão de filosofia como atividade de criação conceitual: O primeiro tópico se refere a uma forma de compreensão da própria filosofia, de seu conceito e daquilo que significa filosofar. É sabido que cada sistema filosófico possui seu próprio conceito de filosofia, que emerge de forma coerente e articulada com os demais conceitos. Muitas são as possibilidades, que implicam em múltiplos entendimentos do que seja filosofar e ensinar filosofia. Sempre acaba por se tomar uma decisão (seja ela consciente ou não), o que condicionará os resultados da prática a ser realizada. No caso do ensino de filosofia, se se espera contribuir para que os estudantes assumam um papel ativo frente ao mundo, respondendo a seus desafios de forma crítica e envolvida, então é melhor buscar uma compreensão de filosofia que seja orientada à ação, tendo um caráter mais prático. Dessa forma, a noção de filosofia como criação conceitual oportuniza uma apropriação ativa do conteúdo filosófico, na medida em que o estudante não apenas deve decorar conteúdos, mas deve também ter a oportunidade de criar seus próprios conceitos. É uma abordagem que rompe com a ideia de que a filosofia deve ser reflexão, contemplação ou comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Apela para um sentido ativo, em que ela é colocada ao alcance de todos.

Isso coloca a filosofia na direção do ciberespaço, uma vez que este cobra do usuário um engajamento durante a navegação. Isto é, é preciso que o usuário esteja ativamente envolvido em buscas, criação de perfis em redes sociais, elaboração de imagens ou vídeos, redação de textos etc. É preciso constantemente produzir sentido no ciberespaço, agregando materiais e hipertextos em função de pontos de convergência e interesse. E essa produção, por mais que não seja deliberada, como na construção de um website, já se dá no próprio ato de navegar, uma vez que o usuário faz opções e constrói um sentido próprio a partir das páginas que visita. Cada clique, funciona como uma ponte entre conteúdos distintos, que não estão muitas vezes próximos entre si, senão pelo interesse do leitor. Como Lévy (1996) afirma, a leitura hipertextual é dinâmica, fluída e descontinuada, inventada não apenas pelo autor, mas pelo leitor que dela se apropria e cria sentido a partir das escolhas que realiza.

Dessa forma, a formação filosófica entendida a partir desse viés aproxima-se muito do contexto da cibercultura, uma vez que parecem compartilhar da mesma abertura à multiplicidade e às potências produtoras de sentido. Aqueles que

filosofam, assim como aqueles que navegam na internet, são convidados a criar expressando-se através desse ato. Não que isso se dê sempre de forma ampla, com grandes processos criadores, mas não podemos negar que as pequenas interações e experiências já configuram uma participação criativa. Criamos constantemente na internet, os mais diversos objetos – por que não seríamos capazes de criar conceitos da mesma maneira? Aproximando-se de Álvaro Vieira Pinto (2005), é preciso reconhecer a contradição imposta pela situação em que nos encontramos, utilizando-se da técnica para produzir efeitos que modifiquem o mundo. Ou seja, não é uma questão de encontrar ao acaso os caminhos para a integração das tecnologias digitais e o ensino de filosofia, mas de conscientemente inventar as técnicas certas para que isso se torne possível, o que pode implicar em uma forma radicalmente diferente de se fazer filosofia, como criações coletivas, hipertextuais e descentralizadas.

Essas técnicas podem incluir formulários interativos, construção de documentos simultâneos, mapas conceituais digitais, nuvens de palavras, enfim, toda uma gama de recursos que estão disponíveis e podem contribuir fornecer subsídios à experimentação de problemas e à criação conceitual. Evidente que não bastam esses recursos, pois é preciso contar com os aparatos conceituais dos filósofos para sustentar as experiências criadoras, para que estas não se deem no vácuo. Cabe lembrar que todo conceito ou sistema filosófico faz referência a outros conceitos ou sistemas, sendo fundamental ter esse suporte e vínculo com outras filosofias. Assim, é preciso pensar em formas de orientar as ações criadoras se valendo dos recursos digitais articulados com o que já foi produzido em filosofia, integrando a um só tempo prática e teoria, de modo a criar uma técnica pautada por seu próprio contexto.

Toda essa abertura criativa não implica que todos produzirão conceitos bem-feitos, que possuam uma coerência interna e externa suficiente para responder aos problemas que lhes inspiram. Mas, pelo menos, que cada um se reconhecerá como um criador de conceitos em potencial, assumindo uma postura crítica frente aos conceitos que são apresentados, tendo o ímpeto de buscar experimentar os problemas que os animam para os compreender e verificar se são adequados aos fins que lhes são dados.

(b) A importância da experiência dos problemas para o processo criador: O segundo tópico se refere a relação dialética existente entre o problema e a solução,

que está por trás do processo de atualização, conforme apresentado por Deleuze (2018) e Lévy (1996). O problema manifesta-se no âmbito do virtual, servindo de motor para o processo de diferenciação, que opera a passagem entre estados heterogêneos. Ou seja, é no campo problemático que se inicia o processo de transformação de algo em outra coisa, a qual não estava prevista na forma anterior. Isso se dá dessa forma, pois não é possível prever todas as interações que se dão, muito menos separá-las integralmente para descrevê-las. Por exemplo, não é possível determinar como se dará o desenvolvimento de uma árvore a partir de sua semente, uma vez que uma série de fatores ambientais irão intervir ao longo de todo seu desenvolvimento e marcarão cada momento de sua existência. O campo problemático da árvore é um conjunto de tendências que aguarda a oportunidade para ser atualizado, ao entrar em interação com qualquer elemento do ambiente que a circunda. É preciso restringir o alcance do pensamento aos limites da complexidade, resistindo a tentação do universal. Assim, não é possível prever os movimentos do devir, pois tudo interfere e se afeta reciprocamente num grande ato criador.

Sendo a conceituação um processo criador (DELEUZE; GUATTARI, 2010; GALLO, 2012; PINTO, 2005), é fundamental que aquele que conceitua experimente o problema ao qual se dedica a responder, pois só assim será capaz de produzir um acontecimento coerente com o problema ao qual se vincula. Isso porque nessa experimentação passa a ocorrer um processo de atualização de tendências filosofantes do sujeito, que através de seu próprio campo virtual passa a produzir acontecimentos na forma de conceitos. É importante lembrar que um problema bem colocado já aponta a sua solução (DELEUZE; GUATTARI, 2010), sendo importante, portanto, ter a vivência de seu caráter problemático para lhe responder adequadamente. No entanto, essa experimentação não se dá apenas no âmbito da razão, pois guarda um caráter estético. Isso porque o pensamento não está desvinculado do corpo, sendo constituído e manifestado na relação deste com o mundo. Dessa forma, os problemas filosóficos devem também ser experimentados corporalmente, tocando a existência mais imediata do filósofo com a realidade. Em outras palavras, é preciso ser afetado pelos problemas, não bastando o conhecimento proposicional para sua compreensão (GALLO, 2012).

Essa experimentação não possui um manual ou regras que determinem como deve se dar. Na escola não é diferente. Tudo pode servir como veículo para que o

estudante seja capaz de perceber como o problema se manifesta e exige a busca de uma solução. Pode ocorrer através de uma exposição dialogada, da leitura de textos selecionados ou da realização de atividades interativas via computador. Tudo são signos passíveis de serem desdobrados e significados. Reconhecidamente, uma das principais abordagens é a estética, sendo amplamente utilizada por professores para mobilizar os estudantes, sensibilizando-os a uma aplicação concreta do problema. Assim, poemas, fotografias ou filmes são utilizados para suscitar a discussão e visualizar uma representação artística dos conceitos. Todos esses artifícios servem para aumentar a potência do agenciamento filosófico que se constitui em sala de aula, adicionando variáveis para a multiplicação dos resultados. Assim, é mais provável que cada integrante da turma venha a experimentar os problemas a sua maneira, uma vez que não é única a abordagem empregada.

Nesse contexto, os recursos digitais se afirmam como interessantes aliados nesse processo de sensibilização e experimentação, dado que oportunizam novas formas de acesso à realidade. Agora é possível obter informações mais rapidamente do que jamais fora antes, através dos sistemas de buscas e dos portais de informação. Também é possível encontrar as mais diversas conhecer lugares distantes, ou ter acesso a criações artísticas raras, tudo ao alcance de um toque. Isso sem considerar as experiências de realidade virtual e todo o apelo estético que inspiram, transportando o usuário para mundos alternativos, com suas próprias regras e dinâmicas de acontecimentos. Tudo isso pode contribuir para que o conceito possa ser localizado e situado das mais diversas formas e nos mais variados meios, oportunizando uma compreensão muito mais ampla e profunda que as fontes artísticas e textuais oferecidas tradicionalmente em sala de aula.

(c) O hipertexto como a virtualização do texto e nova possibilidade de se trabalhar os conteúdos filosóficos: Eis a nova fronteira em termos de organização da informação e do pensamento, que rompe com a linearidade tradicional em nome de um novo processo de leitura ativa e dinâmica, passando a se organizar em uma estrutura de rede, em que as diversas partes do texto se encontram conectadas umas às outras de forma descentralizada (LÉVY, 1996). É uma nova possibilidade de se pensar o texto e toda a relação que se estabelece com o leitor, que deixa de estar numa posição passiva e passa a, de certa forma, também inventar o texto. Com isso, abre-se o horizonte para que sejam reconsideradas as práticas das

disciplinas que tradicionalmente operam com textos, já que soluções inovadoras podem ser produzidas.

No caso da filosofia, o texto opera como retenção do conceito, como veículo de transmissão deste através do tempo, que se liberta das limitações da memória e da oralidade para pretender a eternidade. O conceito não é proposicional, como afirmam Deleuze e Guattari (2010), mas pode ser expresso através do texto, e o é na quase totalidade do trabalho feito por filósofos e professores de filosofia. É através do texto, em suas mais diversas formas, que o alcance das criações filosóficas é expandido, podendo atingir um grande público, que pode também ter a oportunidade de experimentar os problemas filosóficos e conhecer os conceitos. Todo o trabalho feito pelo filósofo envolve o texto de alguma forma, seja na escrita, no debate, nos seminários etc.

Mas como não poderia deixar de ser, ao libertar-se das limitações da oralidade, o texto acaba por perder uma das potências desta, que é a da dialogicidade. Isto é, o texto não dialoga com seu leitor, o que implica que cabe a este decifrar e encontrar os sentidos que orientam sua leitura. Não há como expandir o texto por conta de sua finitude, das limitações que tem que assumir para tentar manter-se idêntico ao longo do tempo. Ao leitor de filosofia, cabe seguir a linha argumentativa do filósofo, que ordena seus conceitos de modo a produzir uma obra rigidamente estruturada. Ou seja, não há intervenção do leitor no modo como a estruturação se dá, pois esta segue uma lógica fechada, que não permite saltos. Tal linearidade é baseada numa imagem de pensamento hierarquizada, em que as partes se ordenam em função da forma binária do todo, compondo diferentes graus de proximidade do princípio unificador que dá sentido a tudo. Assim, o texto segue uma hierarquia construída a partir de um princípio ordenador, que permeia e dá sentido a toda a obra.

Tudo isso implica que para pensar em um ensino de filosofia hipertextual é preciso considerar formas alternativas de ordenação do pensamento, que não estejam tão orientadas a ideia de totalidade, mas que considerem a possibilidade da indeterminação de um sentido global. Isto é, que não haja uma unidade de sentido aplicável a totalidade das partes, não sendo possível determinar absolutamente o todo. É o que se dá com o ciberespaço, que não possui uma totalidade determinável, apenas pontos de entrada possíveis para a produção de novos sentidos. Estes são produzidos pelos blogs, websites e demais conteúdos criados, os quais adicionam mais um ponto nessa trama cibernética, conectando-se a outros

conteúdos para produzir novos caminhos possíveis no ciberespaço. Assim, seguindo essa lógica, um ensino de filosofia hipertextual deve dispor dos conteúdos, conceitos e problemas de forma não hierárquica, inter-relacionando-os entre si, num entrelaçamento que possibilite diversos acessos diferentes por parte dos estudantes. O importante é manter uma abertura na relação entre os estudantes e os textos (ou hipertextos), de modo que também possam sempre os acessar de novas maneiras. Dessa forma, os conteúdos não permanecem fechados em si, restando sempre o convite para que novas abordagens, a partir de outras perspectivas, possam se dar.

Como forma de exemplificar o uso dos recursos do hipertexto neste contexto, o relevante estudo de Stegmann, Weinberger e Fischer (2006) demonstrou que é possível adquirir conhecimento argumentativo a partir da utilização de *scripts*²⁶, que organizam e automatizam a construção de argumentos, contra-argumentos e refutações. O estudo considerou a construção de argumentos simples, em que os participantes deveriam construir formulações que sustentassem determinada posição, ou de sequências argumentativas, mais complexas e desafiadoras. Observou-se que a estrutura da proposta, baseada em *scripts* de computador facilitou a diferenciação dos diversos elementos que constituem um argumento, bem como seu encadeamento numa sequência argumentativa, através de dicas e caixas de entrada. Através de diversos testes (antes e depois da aplicação do instrumento), chegou-se à conclusão de que a utilização dos *scripts* pode melhorar a qualidade formal de argumentos simples ou de sequências argumentativas em discussões online, o que é muito significativo no contexto em que vivemos.

(d) A comunicação “todos-todos” trazida pelo ciberespaço: Falando mais propriamente das inovações produzidas pelo advento das tecnologias digitais, um importante elemento é o surgimento da modalidade de comunicação “todos-todos”, conforme apresentado por Pierre Lévy (2000). Esta é uma nova forma de compreender a comunicação, que se afirma na própria lógica da cibercultura, sendo indesejável para qualquer discussão das tecnologias digitais que se pretenda atual e conectada. Como já fora anteriormente apresentado, trata-se da instauração de uma comunicação não-linear, em que todos se comunicam com todos simultaneamente, com cada um assumindo o papel de receptor e transmissor de mensagens. A troca é imediata e as interações podem vir de qualquer ponto da rede, agregando à

²⁶ E informática, um script é um conjunto de funções para que uma determinada função seja executada em um aplicativo.

construção da comunicação de forma imprevisível. Essa forma de comunicação em rede já marca o modo como grande parte das interações na internet se dão, através dos comentários em publicações nas redes sociais, nos grupos de debate ou nos fóruns online. Onde há a possibilidade de grande participação de usuários simultaneamente, há a comunicação “todos-todos”.

No entanto, esse modo de comunicação também possui seus problemas, criados justamente em função de sua estrutura. Um dos mais conhecidos é o das fake news²⁷. Basicamente, trata-se da disseminação de notícias falsas em grande escala, baseando-se na desinformação dos usuários e no apelo emocional para gerar um grande número de compartilhamentos. Publicações muito compartilhadas passam a ser entendidas como relevantes, e são repassadas para cada vez mais usuários. Dessa forma, mentiras são massivamente disseminadas e milhares de pessoas enganadas. A filosofia pode contribuir no combate as fake news através de do ensino de virtudes intelectuais, isto é, bons hábitos na construção do conhecimento, como a verificação de fontes, a criticidade frente as informações, e a busca pela transmissão de conteúdos embasados. É importante que os estudantes sejam expostos a esse tipo de questão, pois só assim terão a oportunidade de construir suas próprias técnicas para lidar com as correntes de desinformação que atravessam a internet atualmente. Com isso, poderá ser afastada a ideia de um maravilhamento frente a tecnologia (PINTO, 2005), possibilitando que um olhar crítico possa ser desenvolvido.

Tradicionalmente o ensino de filosofia é caracterizado pelo modo de comunicação “um-um”, em que o professor ensina exclusivamente para um estudante, ou “um-todos”, em que o professor comunica o conteúdo para uma turma, sendo a aula expositiva o ideal de ensino. Tendências para a perspectiva de uma aprendizagem mais ativa, contribuíram para que o estudante tivesse mais autonomia na construção do conhecimento, enfraquecendo o modelo de ensino centrado no professor. Dessa forma, passa-se a valorizar desde a exposição dialogada como forma de apresentação dos conteúdos em sala de aula, até a utilização da metodologia de sala de aula invertida, tudo para empoderar os estudantes e retirá-los da passividade do antigo sistema. No entanto, apesar de todo esse movimento, parece não haver iniciativas para a produção de um ensino de filosofia baseado na comunicação “todos-todos”. O motivo pode ser a estrutura linear do sistema de

²⁷ Do inglês literalmente “notícia falsa”.

educação, a baixa apropriação dos recursos digitais, ou ainda o desinteresse e a insegurança em rever as práticas consolidadas. O fato é que é uma forma de comunicação amplamente utilizada, com uma série de ricas possibilidades, que não é tão explorada pela educação.

(e) Os processos cocriativos de construção da inteligência coletiva: O último tópico se refere aos espaços de criação coletiva oportunizados pela emergência da cibercultura, nos quais os sujeitos colaboram, baseados em seus interesses, para a construção de uma grande inteligência coletiva que reúne todas as pequenas contribuições que cada um oferece individualmente a partir de suas diferenças (LÉVY, 1998). Trata-se do processo criativo orientado pela comunicação “todos-todos”, em que as contribuições são realizadas e percebidas por todos em tempo real, estando a disposição para que novas contribuições sejam feitas sobre as anteriores. É um puro exercício de criação descentralizado, em que cada um pode cooperar com seus conhecimentos particulares para a construção de um todo coerente. Assim, o conhecimento é de todos, mas de ninguém – pois é resultado do esforço coletivo para a produção de um bom material, sem pertencer, contudo, a nenhum sujeito em específico. Como exemplo de aplicação desse tipo de processo cocriativo, podemos citar a Wikipédia²⁸, que é uma enciclopédia online escrita de maneira colaborativa por seus usuários. Essa possui um sistema em que os usuários escrevem, verificam e atualizam as informações e as fontes utilizadas para a redação dos artigos, visando garantir a máxima correção dos dados. Não há uma centralização das decisões, senão em grupos temáticos que são formados pelos próprios usuários. Ou seja, é um processo horizontal baseado nos interesses e contribuições feitas à produção do conhecimento.

Pensar esse tipo de processo no ensino de filosofia passa pela aceitação de uma outra posição da figura do professor. Os processos cocriativos de construção do conhecimento implicam que o professor não esteja mais no centro dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que cabe aos estudantes um maior protagonismo na sua relação com o conhecimento. Deve se estabelecer uma relação mais horizontal, em que pesem menos as diferenças de posição entre os atores. Assim, professor e estudante passam a cooperar para a construção de um trabalho coletivo, no qual cada um contribui a sua maneira para a realização do todo. O professor apoia o trabalho como um facilitador, mediando o acesso a materiais e a

²⁸ <https://pt.wikipedia.org/>

explicações pertinentes. Já o estudante engaja-se na busca ativa em fontes confiáveis para a construção dos conhecimentos. A avaliação é feita de forma coletiva, a partir de critérios que visem a correção das informações – como a correspondência às fontes e adequação do texto.

É importante para essa perspectiva de construção cocriativa dos conhecimentos que haja a possibilidade de acesso e alteração do que já fora produzido até o momento. Assim, é importante que professor e estudante disponham de uma estrutura mínima para que possam acompanhar o trabalho e fazer suas contribuições. Existem algumas plataformas online de edição de texto que permitem múltiplos acessos e o acompanhamento em tempo real das alterações feitas, permitindo a rápida interação entre seus usuários²⁹. No entanto, nada impede que o mesmo seja feito através de um blog ou website, em que os estudantes possam editar as publicações ou as páginas publicadas.

O significativo desses espaços de cocriação é a oportunidade que surge de uma criação conceitual em conjunto, em que os estudantes podem experimentar e testar diferentes configurações para os conceitos. Assim, o grupo pode se apropriar da criação conceitual e criticamente criar conceitos que respondam as demandas que experimentam, aproximando-se do que afirma Álvaro Vieira Pinto (2005). Cada um avalia o que já foi produzido e faz uma contribuição, somando à solução final que se procura alcançar. Porém, não se trata simplesmente de alcançar um consenso, um ponto de conciliação entre diversas opiniões diferentes, mas de buscar pensar como uma só inteligência, que se defronta com um problema filosófico e se vê incitada a responder-lhe. Dessa forma, não é um determinado sujeito tentando convencer seus colegas de um ponto de vista em específico, mas um conjunto de sujeitos visando pensar um problema a partir de um ponto de interesse em comum – o que desloca o objetivo da conquista individual para o da conquista coletiva, em função da obra que é produzida. Assim, resulta um trabalho de criação conceitual enriquecido, produzido a partir da multiplicidade orientada por um objetivo específico, capaz de produzir conceitos que atendam grupos inteiros, uma vez que foram produzidos coletivamente por estes.

Estudos indicam que a construção colaborativa de discursos argumentativos pode fortalecer e enriquecer a aprendizagem conforme os estudantes se engajam na produção e testagem de hipóteses contrárias, na estrutura da construção de

²⁹ Como o <https://docs.google.com> e <https://pad.riseup.net>

conceitos e dos processos metacognitivos que a envolvem (NUSSBAUM, 2008; ASTERHAN; SCHWARZ, 2009; SCHWARZ et al, 2000). O determinante parece ser justamente a contraposição de posições, que opõe determinadas concepções do problema na busca de uma solução sólida e consistente – o que normalmente se dá em grande parte dos casos, conforme apontam os estudos. Dessas oposições surge a necessidade de justificar e buscar dar solidez a posição defendida por cada parte, o que mobiliza o pensamento criativo e o repertório de cada estudante, possibilitando que o novo possa ser pensado, seja sob a forma de uma síntese dialética das diversas posições, seja sob a forma de uma terceira posição ainda insondada. Isso reforça a consideração da importância do trabalho coletivo ao desenvolvimento do pensamento, como forma de potencializar processos e agilizar a aquisição de determinadas competências de forma dinâmica e praticamente orientadas. Não que todo o trabalho realizado deve se dar a partir de uma coletiva, mas apenas é preciso considerar os bônus do trabalho dessa natureza, que podem oportunizar ricas oportunidades de aprendizado aos estudantes.

Como já foi mencionado, não se pretende esgotar a discussão sobre o ensino de filosofia integrado às tecnologias digitais com a breve indicação desses tópicos. Primeiro, porque seria impossível, dada a natureza do problema abordado, que configura um problema filosófico, restando sempre em aberto e podendo ressurgir nas mais diversas formas e configurações diferentes. Segundo, porque o avanço tecnológico não cessa de produzir novas formas de existência e visões de mundo, o que inviabiliza a proposta de uma solução definitiva, dado que o contexto pode rapidamente ser alterado, caducando assim o que foi proposto. Dessa forma, o que se pretende aqui é suscitar um pensamento a partir de um contexto específico, para que haja uma reflexão situada e capaz de produzir novos olhares sobre os acontecimentos presentes. Assim, sensibilizado ao problema, qualquer um poderá pensar por conta própria estratégias a serem empregadas, respondendo de forma orientada ao seu próprio contexto. Isso porque não existe a solução, mas sempre uma solução, que pode ou não estar integrada ao contexto em que se aplica. A era da reprodução de respostas prontas chegou ao fim. É preciso ser inovador no contexto da cibercultura.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o caminho metodológico para a realização desta pesquisa, visando explicitar os movimentos e escolhas realizados.

A realização de uma pesquisa envolve fazer escolhas em função do objeto e da finalidade do estudo. Essas escolhas determinaram o modo como a pesquisa foi desenvolvida, bem como os resultados que foram alcançados. No caso do presente trabalho, trata-se de investigar as relações possíveis entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia, visando não apenas articular teoricamente o problema, mas pensar em construir uma proposta de solução que permita verificar as possibilidades e potencialidades do pensado. Nesse sentido, as escolhas relacionadas ao aporte teórico e a metodologia a ser empregada buscam estabelecer caminhos para consecução desse objetivo.

4.1. SOBRE A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Existe um problema por trás da definição de filosofia: o fato de seu conceito já ser por si só um problema filosófico. Ou seja, sua definição permanecerá sempre em aberto, e dependerá do plano filosófico do qual se parte para discuti-la. Com isso, não é possível fornecer uma resposta que seja definitiva, encerrando completamente a questão. Sempre haverá a possibilidade de que esta venha a ressurgir em novo plano, reacendendo toda a discussão. É dessa forma que se torna possível falar na definição de filosofia de Aristóteles, de Descartes, de Heidegger... Cada uma nasce no plano filosófico de seu autor, estando intimamente conectada aos demais conceitos que nesse são criados, pondo em atividade toda uma lógica própria de operação, que lhe dá coerência e sentido.

Mas ao mesmo tempo em que há essa indefinição em termos absolutos, é inescapável que venhamos sempre a definirmos de alguma forma. Isso porque ao falarmos sobre filosofia já estamos comprometidos com alguma determinada concepção do que esta seja, por mais que não venhamos a ter clareza e criticidade completa sobre essa definição. Assim, ao falar sobre o que pertence à filosofia, estou de algum modo a definindo, excluindo determinados aspectos em detrimento de outros. Estamos presos a necessidade de defini-la, mas também a impossibilidade de encerrar a totalidade de seu sentido. Não ter consciência desse duplo aspecto é assumir uma concepção ingênua do que seja filosofia, bem como

das consequências que sua definição implicará nos demais conceitos a serem criados.

Tal problema envolvendo o conceito de filosofia pode e deve ser discutido de forma aberta nos debates acadêmicos ou nos textos filosóficos, no entanto deve receber um grau mais concreto de resolução quando se trata de discuti-lo na Educação. O problema da necessária incompletude da definição, que por si só já é complexo, torna-se ainda mais quando é cobrada uma resposta possível para a aplicação da filosofia em sala de aula na forma de ensino. Assim, se já não havia uma resposta definitiva para o que é filosofia, conseqüentemente não haverá para o que seja ensinar filosofia, o que, no entanto, não pode impedir que uma resposta seja dada. É preciso tomar uma importante decisão, mesmo que irrefletida, a qual acabará por condicionar todo o processo. Mas que decisão tomar?

Para ajudar a uma tomada de decisão, talvez seja interessante considerar um aspecto contextual de sua prática. É fato que o contexto escolar normalmente abarca uma grande variedade de autores e correntes de pensamento, visando apresentar os diversos conceitos e problemas filosóficos a partir de seus pontos de vista, seja de uma perspectiva da prática filosófica ou da história da filosofia. São apresentados e trabalhados lado a lado pensamentos de diversos períodos históricos, influências, construções conceituais, enfim, toda uma variedade que visa oportunizar uma ampla visão sobre o conjunto da produção filosófica ocidental. Em nenhum momento é esperado que o professor declare como única concepção correta a de determinada figura, invalidando todas as demais. Pelo contrário, espera-se que este exalte a diversidade e estimule o livre pensamento, baseado em argumentos válidos em busca da verdade. Dessa forma, para não ignorar a variedade dos sistemas filosóficos em suas intensidades e singularidades, parece que o mais coerente e interessante seja partir de uma definição de filosofia que valorize a diferença e a multiplicidade, que seja capaz de organizar a experiência de modo a situar todas as produções filosóficas (inclusive a sua própria) em um plano horizontal e não hierárquico, ou seja, rejeitando qualquer forma de superioridade de determinada perspectiva sobre as demais.

Nesse sentido, as obras em conjunto de Deleuze e Guattari apresentam interessantes pontos de lançamento para pensar o ensino de filosofia. Isso porque ao proporem uma concepção geográfica desta (DELEUZE; GUATTARI, 2010), colocam as construções filosóficas em um mesmo horizonte, vinculando-as ao seu

local de surgimento sem as hierarquizar. Dessa forma, oferecem uma concepção filosófica capaz de explicar a possibilidade das diversas outras concepções sem apelar aos conceitos de “certo” ou “errado”. Trata-se de diferenças regionais influenciadas pela complexidade inerente da relação entre o filósofo e seu contexto. A filosofia deixa de ser encarada como uma instituição ou disciplina e passa a ser entendida como uma atividade, de criar conceitos para responder a problemas que surgem da experiência em determinado contexto. Assim, é reforçada uma abertura ao filosofar, que acolhe todas as criações filosóficas, por mais que não pertençam ao eixo hegemônico. Todos podem filosofar, mas nem todos serão grandes filósofos. Estes foram aqueles capazes de produzir conceitos consistentes, aptos a serem postos em atividade para pensar e repensar a realidade. Tudo isso pode oportunizar um espaço plural em sala de aula, em que os estudantes tenham acesso aos diversos autores e correntes de pensamento de forma mais aberta e sensível. Também pode contribuir para emponderá-los, tirando-os de uma posição de passividade e ofertando a possibilidade de que atualizem suas potências filosóficas e se ponham a experimentar problemas e a criar conceitos.

Dessa forma, considerando que este trabalho versa sobre o ensino de filosofia, é utilizada a definição de filosofia apresentada na obra “O que é filosofia?” de Deleuze e Guattari (2010). Em consonância com este referencial, é trazida a articulação entre virtual e atual, e de problema e solução, da obra “Diferença e Repetição”, de Deleuze (2018), importantes para complementação da questão da possibilidade do conceituar. Baseado nisso, tornou-se natural que fossem buscados autores que também operassem com o conjunto de conceitual deleuze-guattariano. Por isso as escolhas pelas obras de Lévy (1996; 1998; 2000) para a discussão das tecnologias digitais, da virtualização e da cibercultura, e da obra de Gallo (2012), Cerletti (2009) e Galina (2004), para a discussão do ensino de filosofia. A obra de Álvaro Vieira Pinto (2005) foi escolhida por suas aproximações possíveis com a obra deleuze-guattariana, principalmente no aspecto da criação. As demais obras foram escolhidas por sua aproximação em algum nível com as bases filosóficas determinadas, buscando-se evitar assim contradições ou pontos de tensões entre os autores.

Com isso, todo o referencial deste trabalho orbita de alguma forma o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscando alcançar uma maior consistência e coerência. Almeja-se dar uma resposta que seja satisfatória ao

problema da indefinição do conceito de filosofia ao mesmo tempo em que se abra a discussão sobre seu ensino e as tecnologias digitais de forma suficiente. Não parece razoável simplesmente fazer uma miscelânea de textos filosóficos que não são articuláveis entre si apenas pelo fato de tratarem de determinada temática. É preciso buscar um ponto de equilíbrio entre as escolhas feitas, para que toda a proposta do trabalho seja desenvolvida sobre um mesmo plano. Por isso é fundamental buscar essa articulação, para que os conceitos sejam postos em operação de maneira mais funcional possível.

4.2. A ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Almeja-se com este trabalho explorar um ensino de filosofia que seja mais atual e interessante para o público ao qual se destina, ou seja, estudantes do Ensino Médio. A proposta é integrar as experiências relacionadas às tecnologias digitais vivenciadas e integrantes do cotidiano escolar com o ensino de filosofia de modo a atualizar práticas, inserindo as reflexões no contexto da cibercultura. O tema é relevante e oportuno, especialmente no contexto contemporâneo onde as inovações seguem ocorrendo, alterando não apenas os recursos técnicos de que dispomos, mas também a cultura de seu uso e aplicação. É importante, portanto, que a filosofia seja inserida nessa nova cultura que emerge, a qual trouxe profundas e significativas alterações no modo como experimentamos o mundo e o conhecimento. Em tempos onde a percepção se eclipsa pelo deslumbramento das tecnologias digitais, onde emergem crenças de um futuro onde o trabalho será realizado por máquinas e sistemas de inteligência artificial, onde o humano parece perder força, o ensino da filosofia, na perspectiva aqui proposta, oferta um caminho para pensar acerca do papel e da importância da humanidade na construção do tecido social.

Para isso, este trabalho visa não apenas discutir teoricamente o problema, mas também elaborar alternativas práticas que visem testar a potencialidade da ideia – possui, portanto, uma natureza exploratória. A proposta é verificar a viabilidade da integração das tecnologias digitais e do ensino de filosofia, visando elaborar uma boa saída para potencializar essa prática. No entanto, essa elaboração não se dará exteriormente ao seu contexto de aplicação, com o pesquisador trazendo uma atividade pronta para o professor aplicar de forma passiva com os estudantes. Em verdade, trata-se de um processo cocriativo, em que pesquisador e professor se reúnem para juntos criarem uma situação prática relacionada a essa

atualização do ensino de filosofia, o que acaba por agregar os aspectos contextuais de sala de aula, bem como a experiência daqueles que estão na linha de frente do processo de ensino. Com tudo isso não se pretende dar uma solução final ao problema, apenas oferecer um caminho possível dentro do contexto de aplicação, para que reflexões possam ser feitas e conclusões possam ser tiradas.

Existem diversos empecilhos que se colocam à pesquisa a partir do próprio contexto de aplicação da solução, tais como a organização da instituição, a formação dos professores e a colaboração dos estudantes. Neste sentido, o objetivo deve ser operar a metodologia de forma a maximizar o ganho de informações apesar das limitações de qualquer experimento em particular (COLLINS, 1992). Por isso, como forma de organização e sistematização desse processo criativo, foi escolhido o Design-Based Research (DBR), que é uma metodologia que opera a conexão entre a ciência e sua aplicação através do design (HOADLEY; CAMPOS, 2022). Esta metodologia se assemelha bastante com o Design-Science Research, porém com a principal diferença de ser orientada às tecnologias educacionais e de visar contribuir teoricamente com princípios de design para a construção de artefatos. Basicamente trata-se de uma abordagem interativa para a fundamentar princípios de design para criar soluções pedagógicas colaborativas mais ajustadas às características dos sujeitos e de seus aspectos culturais (LOZADA, 2022), potencializando e incrementando o resultado das atividades realizadas. Possui, portanto, uma ênfase prática que articula a teoria para a resolução de um problema, oportunizando a superação dos abismos entre a pesquisa e seus contextos de aplicação. Para isso, articula os diversos recursos disponíveis, superando a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa (MATTA *et al.*, 2014), tudo para abordar da maneira mais completa possível os acontecimentos estudados.

A metodologia do Design-Based Research possui como principais características: (a) o caráter pragmático e fundamentado, isto é, visa sempre resolver um problema real (do mundo ou teórico) pelo desenvolvimento de novos e pragmáticos conhecimentos (FAHD *et al.*, 2021), influenciados pela demanda do contexto e pelas teorias pré-existentes. Está sempre ligada aos acontecimentos e seus contextos, visando responder e intervir de forma direta e eficiente. Portanto, valoriza a capacidade de uma solução alterar o mundo efetivamente, aproximando-o do objetivo proposto no começo do processo de criação daquela. Mais importante

que a solução seja coerente ou válida, é que seja capaz de responder ao problema na prática com seus desdobramentos e complexidade.

(b) A iteratividade e flexibilidade também são importantes aspectos dessa metodologia, pois o conhecimento é construído através de ciclos recursivos de análise, design, desenvolvimento, avaliação e ajuste, o que propicia um refinamento dos artefatos produzidos para que respondam da melhor forma possível ao problema que lhes inspira a criação. Todo esse processo exige flexibilidade por parte dos pesquisadores, pois é fundamental para a aplicação de uma metodologia baseada em design que haja uma flexível revisão deste durante o processo (COLLINS, 1992). Isso significa aplicar e avaliar se o artefato está funcionando como esperado e, caso não esteja, buscar ajustar sua estrutura para que responda de uma forma mais adequada aos objetivos propostos inicialmente. Esse processo passa pela coleta de informações, que devem ser tratadas de forma igual, não importando se se referem a fracassos ou êxitos. Somente com a análise dessas é que são pensadas estratégias de correção e ajuste, para aumentar a efetividade do produto. É importante, portanto, documentar as falhas e as tentativas de revisão, bem como os resultados dos experimentos, pois assim foi possível reconstruir o cenário em que se deu o desenvolvimento do artefato.

(c) Também é importante destacar o caráter integrativo dessa abordagem, que se vale da mistura de múltiplos métodos para fundamentar o conhecimento em evidências e fornecer maior integridade ao processo (FAHD *et al.*, 2021). O mesmo pode ser dito das especialidades que devem ser mobilizadas, pois para contribuir na superação das restrições que o contexto possa trazer, é importante contar com múltiplas especialidades para dar conta de todos os aspectos. Algumas vezes uma só pessoa pode concentrar múltiplas dessas habilidades, mas o fato é que essas perspectivas são fundamentais (COLLINS, 1992). Tudo isso é importante pois os acontecimentos na Design-Based Research colocam-se como complexos, ou seja, de que seus diversos aspectos não são inteiramente dissociáveis, sendo necessária uma abordagem integrativa para apreendê-los de forma mais abrangente. Assim, um artefato educacional não pode ignorar os aspectos sociais, psicológicos ou tecnológicos em sua aplicação, sendo importante possuir condições para tratar de todos esses aspectos.

(d) Trata-se de uma metodologia interativa, pois os professores devem assumir o papel de co-investigadores no processo de desenvolvimento da pesquisa,

não mais como sujeitos de pesquisa passivos, fornecedores de dados. Aqui, devem ser ouvidos nas restrições que possam fazer para o bom funcionamento do artefato desenvolvido, ou nas questões que acreditam ser relevantes de serem respondidas (COLLINS, 1992). Sua opinião é fundamental em todas as etapas do processo, desde a criação do artefato, passando pela aplicação, até sua avaliação e aprimoramento para novas aplicações. Deve, portanto, ser um parceiro do investigador, estando em contato constante para que os trabalhos sejam conduzidos de forma a atender às demandas que o contexto exige.

(e) Essa metodologia apresenta um forte caráter contextual, pois não perde de vista em nenhum momento o contexto a que se refere. São constantemente avaliados os efeitos da aplicação, bem como se o artefato produzido está operando ou não. Para isso, é importante que sejam avaliados os resultados de desempenho de múltiplas inovações em um mesmo local e em vários locais diferentes (COLLINS, 1992). Em um mesmo local porque são preservadas as mesmas variáveis, como o corpo docente e discente, infraestrutura etc., o que permite fazer comparações específicas. Já em locais diferentes é importante pois permite uma variação dessas variáveis, oportunizando comparações mais amplas e gerais. Também é fundamental que a avaliação seja objetiva, sem buscar validar resultados já esperados (como os testes para verificar se uma determinada tecnologia funciona ou não). É preciso orientar-se pela pergunta de quão bem um artefato funciona e sobre quais condições, testando este artefato em comparação com outros, para verificar seus efeitos práticos concretos. Somente assim é possível um distanciamento maior do produto e uma avaliação um pouco mais objetiva.

(f) Os resultados da aplicação dessa metodologia são sempre duplos, pois entregam uma solução prática ao problema abordado, além de teorias que contribuam aos princípios de design (FAHD *et al.*, 2021). Isso significa que não se trata de produzir um artefato para uma mera execução técnica, mas de produzir também uma reflexão sobre a estrutura, operação e efetividade deste, visando identificar quais princípios são postos em operação durante sua ação, e como é possível abrir caminhos para que haja aprimoramentos.

De acordo com Fahd *et al.* (2021), a metodologia do Design-Based Research consiste em quatro etapas durante sua execução:

(1) Análise: foca na investigação e compreensão do problema, na viabilidade de soluções e na definição de objetivos. No escopo deste trabalho, para esta etapa

foi realizada a consulta a referenciais teóricos das áreas envolvidas; e uma revisão sistemática de literatura realizada em diversos portais de periódicos, utilizando as chaves de pesquisa “ensino de Filosofia”, “tecnologias digitais” e “criação de conceitos”. Isso forneceu uma compreensão da situação da discussão sobre a integração entre o ensino de Filosofia e as tecnologias digitais, além de esclarecer que aparato conceitual é mais interessante para orientar o processo. Tudo isso, aliado ao diagnóstico trazido pelos professores de Filosofia participantes do projeto, permitirá traçar objetivos coerentes e bem estruturados.

(2) Design e construção: início do processo propriamente criativo, em que, consultando a literatura e os princípios de design vigentes, é iniciada a elaboração de uma solução. Para esta pesquisa, esta etapa contemplará reuniões com dois professores de Filosofia, que junto com o autor, elaborarão um artefato a ser aplicado em sala de aula, visando responder às demandas que esses encontram em sua atividade docente cotidiana. A proposta é que seja um processo de construção em que a palavra final seja a dos professores, uma vez que são eles os habilitados a verificar a adequação que foi proposta ao seu contexto. Todo esse processo não desconsidera todo o aporte teórico trabalhado na primeira etapa. Pelo contrário, este foi sempre revisitado e utilizado como baliza para a etapa de criação.

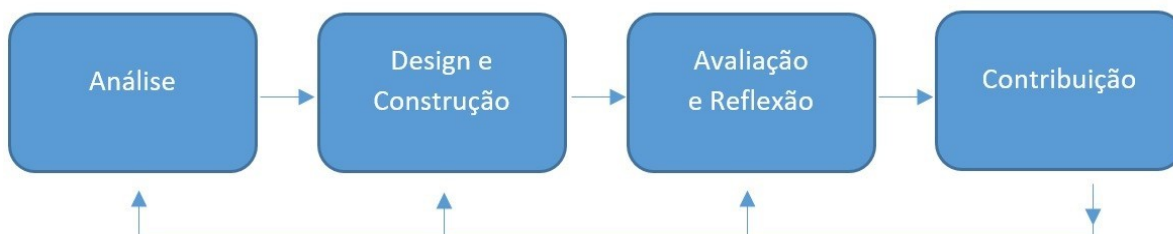
(3) Avaliação e reflexão: processo de avaliação da efetividade da solução proposta e de seu refinamento, de modo a responder aos problemas que emergem conforme o processo se desenrola. Aqui é que o ciclo iterativo se dá, entre o processo de prototipagem e sua revisão e refinamento, visando alcançar a máxima eficácia do produto. Neste trabalho, esta etapa foi dividida em três partes: inicialmente foi acompanhada a aplicação do artefato pelo pesquisador em sala de aula, para que sejam feitos registros e tomadas notas sobre seu funcionamento. Foram empregados instrumentos avaliativos para verificar a opinião dos estudantes sobre as atividades. Também é solicitado ao professor que tome notas e se posicione sobre a operação da solução educacional aplicada, fechando assim um amplo ciclo de observação: pesquisador-estudante-professor. Após tomados os registros e impressões dos diversos atores, estes são analisados de forma a buscar elementos para fundamentar aprimoramentos no artefato. O método de análise empregado foi o de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), que consiste na unitarização dos blocos de sentido do *corpus* analisado, de forma a reagrupá-los em categorias para fazer emergir novos sentidos. Trata-se de uma “[...]”

construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 145). Com essa análise realizada, são feitas novas reuniões com os professores de filosofia para discutir o novo cenário e realizar os ajustes necessários. Por fim, é realizada uma nova rodada de aplicação, em que são aplicados os meios de avaliação para outro ciclo de análise e revisão do artefato.

(4) Contribuição: a última etapa é a da produção de princípios de design que façam avançar o conhecimento teórico e prático, produzindo intervenções em ambas as esferas. Esta etapa corresponde à reflexão que é feita do processo como um todo, avaliando os princípios que colocaram em atividade toda a realização feita. A partir dessa contribuição pode-se retornar a qualquer etapa do processo para estabelecer um novo ciclo de refinamento do artefato, aprimorando-o conforme os últimos achados alcançados.

Todo o processo está ilustrado na Figura 14:

Figura 14 – Etapas de aplicação da DBR.



Fonte: Adaptado a partir do modelo de Fahd *et al.* (2021).

Com essa estrutura teórico-metodológica acredita-se que se pode dar conta de forma ampla o problema da integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia, problematizando essa a partir da prática e buscando posicionar uma solução que responda à complexidade da questão. Assim, busca-se evitar simplificações e distorções nos resultados, não atentando contra as instâncias dos acontecimentos.

4.3. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

É importante que em qualquer pesquisa sejam observados os critérios éticos para balizar o bom andamento dos trabalhos. Isso porque é fundamental para a investigação que esta esteja adequada aos padrões de boas práticas científicas, garantindo um tratamento digno aos sujeitos de pesquisa. É preciso manter-se atento para o fato de que não se está a trabalhar com objetos inanimados, que podem servir como meros meios, mas com sujeitos com uma dignidade própria, que com sua complexidade e valores intrínsecos, devem ser vistos como fins em si mesmos. Os sujeitos de pesquisa contribuem com dados, na medida em que participam das pesquisas, porém não devem ser reificados nesse processo. Por mais que sejam tomados temporariamente como meios, jamais o serão efetivamente, sendo importante observar e assegurar isso.

Diretrizes foram criadas para estabelecer critérios para as pesquisas que são realizadas, baseando-se principalmente no modelo biomédico. Porém, considerando a variedade de abordagens e perspectivas das mais diversas áreas, se gerou uma inadequação desse modelo em algumas situações, pois ou inviabilizava as pesquisas ou não oportunizava um tratamento adequado aos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, foram necessárias adaptações e ajustes. É o caso da Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que visa garantir diretrizes adequadas às Ciências Humanas e Sociais, adequando as orientações a um modelo ético próprio.

Esta inicia apontando os casos que não se enquadram na necessidade de registro e avaliação de práticas éticas, como pesquisas de opinião anônimas e que trabalhem com dados públicos. Em seguida define os termos fundamentais para a pesquisa, para que não haja dúvida em seu entendimento. Entre os termos definidos estão “consentimento livre e esclarecido” e “confidencialidade”, relacionados diretamente com as autorizações de participação nas coletas de dados. A Resolução também define os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, descrevendo os deveres do pesquisador frente ao tratamento dos sujeitos de pesquisa e dos dados produzidos. Apresenta também o processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido, estabelecendo que se trata da consolidação de uma relação de confiança que é estabelecida entre pesquisador e os participantes da pesquisa, de forma clara, objetiva e aberta. Essa relação deve ficar registrada através de um meio que garanta as informações básicas da

pesquisa, bem como seus potenciais riscos. Por fim, a Resolução apresenta aspectos do registro do projeto de pesquisa nas plataformas devidas, além de definir a responsabilidade do pesquisador como indelegável e indeclinável, que compreende a responsabilidade por todo o processo de pesquisa (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

No âmbito desta pesquisa foram dois grupos de sujeitos de pesquisa envolvidos. Inicialmente foram dois professores, que participarão de reuniões periódicas para a construção de um artefato educacional a ser aplicado em sala de aula, o qual explore as possibilidades da integração entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais. Essas reuniões tiveram duração de uma hora cada, havendo a discussão de diversos pontos relacionados ao trabalho, tendo em seu registro garantido o anonimato dos participantes. Além das reuniões, um dos professores participou da aplicação da atividade em sala de aula, acompanhando seu desenvolvimento junto aos estudantes.

Quanto a participação dos estudantes neste projeto, essa se dividiu em duas espécies: a primeira de natureza teórico-prática, associada à atividade construída pelos professores junto ao pesquisador, em que os estudantes fizeram uso de computadores e celulares para executar determinadas tarefas, como buscas e criações imagéticas, articulando a filosofia e as tecnologias digitais. Já a segunda forma de participação se referiu ao preenchimento de um questionário online para a coleta das impressões dos estudantes quanto a sua participação na atividade. Neste sentido, pode-se afirmar que não houve risco aos sujeitos de pesquisa, uma vez que as ações foram realizadas em sala de aula sob a supervisão do professor responsável, com a utilização de material da escola, o qual passa por constante avaliação de segurança.

Quanto as informações levantadas durante a coleta de dados, os sujeitos de pesquisa tiveram sua identidade preservada durante todo o processo, não sendo expostos nem na realização deste estudo, nem em publicações relacionadas. No caso dos questionários, estes não exigiram identificação, garantindo o anonimato dos estudantes. Toda e qualquer intervenção junto aos estudantes recebeu a ciência e autorização da escola.

Considerando a estrutura da presente pesquisa, se fez necessário seu registro junto aos órgãos éticos competentes. Nesse sentido, o projeto foi submetido ao Comitê Científico da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul, o qual avaliou a metodologia e a proposta e julgou adequada a abordagem apresentada, sustentando que todos os critérios éticos estavam sendo contemplados e respeitados, podendo a pesquisa ser posta em prática sem danos aos sujeitos de pesquisa. A figura 15 é a resposta da Comissão Científica.

Figura 15 - Resposta da Comissão Científica

The screenshot displays the SIPESQ - Sistema de Pesquisas interface. At the top, there is a navigation menu with options: Minha Atuação, Projetos de Pesquisa, Estruturas de Pesquisa, and Relatórios. Below this, a breadcrumb trail reads 'Busca de Projeto de Pesquisa > Edição de Projeto de Pesquisa'. A horizontal menu contains several tabs: Dados Gerais, Estruturas Relacionadas, Dados em Inglês, Equipe, Financiamento, Resultados Obtidos, Documentos CC, and Envio para Análise CC. The main content area shows the following information:

- Projeto:** 10963 - Do ensino de Filosofia para o ensino de filosofia@: Tesisas possíveis e necessárias
- Status de Análise Atual - Comissão Científica:** Projeto de Pesquisa reconhecido pela Comissão Científica em 15/06/2022, como um Projeto de Pesquisa que atende aos requisitos da Comissão Científica.
- Envio para Análise da Comissão Científica:** O projeto deverá ser encaminhado novamente para análise quando um novo documento for anexado.
- Status de Análise Atual:**
 - Comissão Científica:** ESCOLA DE HUMANIDADES
 - Status:** Projeto de Pesquisa reconhecido pela Comissão Científica em 15/06/2022, como um Projeto de Pesquisa que atende aos requisitos da Comissão Científica.
 - Data da Análise:** 15/06/2022

Fonte: Autor (2023).

5. A PROPOSTA E SEUS DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS

A proposta desta pesquisa foi investigar as possíveis interlocuções da integração das atividades associadas ao uso de tecnologias digitais e o ensino de filosofia, indo para além do âmbito teórico ao oferecer uma proposta de intervenção na prática. O objetivo é produzir um “artefato educacional” que seja capaz de responder aos problemas que surgem nos contextos reais de sala de aula, em toda a sua complexidade e especificidade. Para isso, optou-se pela utilização de uma metodologia que não apenas escuta os professores como meros fornecedores de dados, mas que os coloca como parceiros ativos do próprio processo do pesquisar. Assim, em vez de receberem um produto pronto para ser aplicado e testado em suas salas de aula, os professores assumem o papel de cocriadores, tendo sua experiência valorizada e sua voz ouvida na elaboração do artefato educacional. Isso é importante pois conhecem os estudantes e as necessidades que se impõe durante os processos de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, relevantes figuras para este trabalho. Por isso, desde o princípio do processo de construção do artefato os professores estão envolvidos. Ao todo são dois professores participantes desta pesquisa, um atuando como professor de Filosofia na rede privada de ensino e outra atuando como professora de informática numa instituição de atendimento socioeducativo, ambos possuindo formação em Filosofia.

Como forma de inserir os professores no processo criador, foram realizadas reuniões periódicas, para que possa se dar uma dinâmica de trocas mais direta. Essas reuniões aconteceram durante o processo de análise do contexto, criação, avaliação dos resultados e refinamento do artefato, tudo para garantir que todas as impressões possam ser compartilhadas e encaminhadas para o aprimoramento do artefato educacional. As reuniões se deram via plataformas de videoconferência, aproveitando o máximo dos recursos que essas oferecem, visando também superar as distâncias geográficas entre os participantes do estudo.

Nas primeiras reuniões foram discutidos os referenciais teóricos trazidos pelo pesquisador em confronto com a experiência dos professores, tudo isso para verificar a adequação da bibliografia, bem como os pontos de partida para a construção do artefato. A ideia é que no entrecruzamento de prática e teoria, seja consolidado um fundamento sólido para embasar o processo criativo, uma vez que foi analisado o contexto, o problema e as demandas que se impõem para sua

solução. Durante esse processo de análise foi definido onde e quando seria aplicado o artefato educacional, uma vez que os contextos dos dois professores diferem muito. Também foi preciso considerar a infraestrutura digital das instituições participantes, para tomar uma decisão quanto ao alcance do artefato a ser construído, pois dependendo das limitações, ficam inviabilizadas determinadas opções de ação. Isso pode impor que sejam buscadas alternativas para a realização do trabalho, como o ensino desplugado ou a utilização dos aparelhos celulares dos próprios alunos, caso possuam. Também é nesta etapa que foram consideradas as turmas que foram mobilizadas no processo de aplicação do artefato, sendo importante que sejam bem conhecidas para facilitar no processo de avaliação dos resultados. É fundamental ter esse panorama analítico, pois é somente com a devida colocação do problema que pode ser pensada uma solução que adequadamente lhe responda.

Passado tudo isso, estará posto o cenário o qual deve ser enfrentado, podendo agora partir para a etapa de criação. Esta já principia nessas mesmas reuniões, sendo seu produto discutido e tensionado à luz de sua aplicação vindoura. Nesta etapa é que foram escolhidas as plataformas, os meios, os conteúdos, as dinâmicas de funcionamento do artefato e as formas de avaliação de seu desempenho. O objetivo é chegar em sala de aula com uma proposta madura e bem planejada, oportunizando aos estudantes uma experiência rica em termos filosóficos. Baseado nos referenciais teóricos escolhidos, foram inicialmente sugeridas para a construção do artefato os tópicos anteriormente apresentados: a compreensão de filosofia como atividade de criação conceitual; a importância da experiência dos problemas para este processo criador; a comunicação “todos-todos” trazida pelo ciberespaço; o hipertexto como a virtualização do texto e nova possibilidade de se trabalhar os conteúdos filosóficos; e os processos cocriativos de construção do conhecimento.

Encerrada a etapa criativa, partir-se-á à etapa de aplicação. Aqui, foi mantido o diálogo com os professores, uma vez que essa etapa foi acompanhada pelo pesquisador presencialmente. Isso possibilitará que ajustes possam ser acertados no momento da aplicação, visando maximizar a qualidade dos resultados. Concomitantemente, foi iniciada a etapa de avaliação, com a coleta de impressões por parte do pesquisador e de um dos professores, além da opinião dos estudantes através dos meios construídos durante o processo de design do artefato. Os

estudantes são a outra face da pesquisa, o público para o qual se destina todo o esforço de criação aqui proposto. Por isso devem também ser ouvidos, principalmente nas etapas de refinamento do artefato, pois é a partir do desenvolvimento de seu aprendizado que se poderá medir de forma geral a qualidade do que fora construído. É por isso que as etapas de avaliação são tão importantes, pois é o momento de escutar o outro lado, reconhecendo suas experiências, vivências e expectativas.

Com os dados e impressões das aplicações recolhidas, o pesquisador poderá analisar e tornar a discutir com os professores formas de aprimorar o artefato educacional produzido. Foram retomadas as reuniões para debater os resultados da análise textual discursiva (ATD) das respostas dos estudantes, confrontando-os com as observações do professor e do pesquisador. Tudo visando construir um cenário fiel a realidade de sala de aula. E é justamente neste que as alterações foram fundadas, sendo reconsiderados o referencial teórico, a plataforma, a dinâmica de aplicação, e qualquer outro aspecto que tenha se mostrado deficitário na potencialização do ensino de filosofia. A partir dessa reconsideração, foram implementadas modificações no artefato educacional, preparando-o para uma nova rodada de aplicação em sala de aula, que seguirá a mesma dinâmica da primeira: coleta de observações por parte dos professores e pesquisador, e da opinião dos estudantes, análise dos resultados através de análise textual discursiva e discussão dos resultados com os professores.

Por fim, foi feito um balanço dos resultados obtidos, visando pensar em princípios de design que possam orientar a construção de outros artefatos. A ideia é preparar os achados para compartilhá-los, possibilitando que outros interessados também possam construir suas próprias intervenções educacionais, integrando o ensino de filosofia e tecnologias digitais. Com isso estará feita a dupla entrega deste trabalho: prática, com o artefato educacional, e teórica, com os princípios de design que emergirão durante o processo de construção do artefato. Isso porque, tão relevante quanto o resultado final do artefato, é importante explicitar as particularidades de sua construção, pois somente assim é que se oportuniza que outras pessoas possam se apropriar do que fora produzido, podendo envolver-se ativamente em sua construção, reconstrução e adaptação. Apenas apresentar um recurso educacional pronto para ser aplicado é operar numa lógica de cartilha de passo a passo, na qual o leitor apenas reproduz uma série de procedimentos

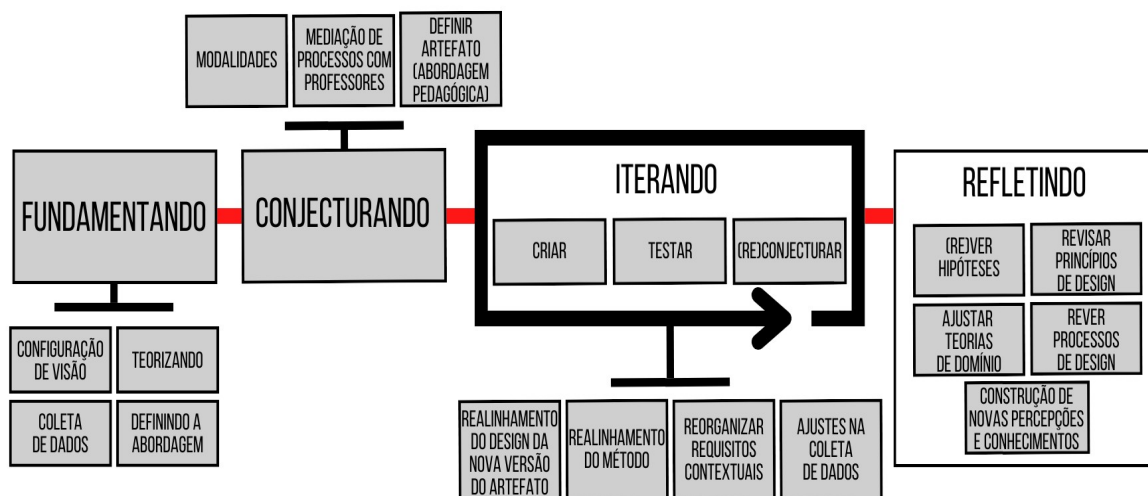
irrefletidamente para alcançar um determinado resultado. É preciso gerar apropriação para que o artefato seja capaz de responder aos desafios reais de sala de aula.

Dessa forma, realizamos dois ciclos de aplicação da metodologia, realizando uma dupla validação do artefato construído. No primeiro ciclo, houve uma validação com os dois professores de filosofia, sendo um responsável pela turma em que se dará a aplicação e outro como especialista externo, dando sua contribuição a partir de sua perspectiva distante do contexto. Isso permitirá uma avaliação enriquecida e mais abrangente, possibilitando ajustes mais precisos na criação. Passado esse ciclo, em que se cumprirá as quatro etapas do Design-Based Research, se iniciará o segundo ciclo, que corresponderá a validação do artefato no contexto escolar, em que a partir dos dados produzidos pelos estudantes, se analisará a eficiência da proposta e possíveis ajustes que poderiam ser realizados.

Percebe-se com todo esse proceder, o esforço em constituir uma dinâmica intensa de diálogo, mantendo sempre em atividade esse espaço de trocas e de avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido. A proposta, com essa grande carga de encontros, foi manter os professores engajados no processo, oportunizando que assumam o papel de cocriadores que se espera deles. Somente com essa constante presença em todas as etapas do processo é que se torna possível sua participação em decisões importantes de criação. É preciso estar presente e participativo para ser capaz de responder às demandas que vão surgindo. É por isso que nenhuma decisão do pesquisador foi posta em atividade sem passar pelo crivo dos professores, sempre buscando um alinhamento das análises e das expectativas de todos. Dessa forma, aumentam as chances de que seja produzido um produto capaz de responder aos problemas reais de sala de aula, sendo plenamente utilizável para os fins a que se destina.

A Figura 16 apresenta a configuração de aplicação da metodologia a esta pesquisa.

Figura 16 – Mapa da estrutura metodológica



Fonte: adaptado de Hoadley & Campos (2022).

A seguir é apresentado o processo de elaboração do artefato educacional, descrevendo as reuniões e os versionamentos dos produtos desenvolvidos.

6. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO

Nesta seção apresenta-se o processo de desenvolvimento do artefato educacional, partindo desde a etapa de análise contextual até o levantamento dos princípios de design que emergiram durante os ciclos de aplicação e os relatos das reuniões com os professores. Entre os relatos são colocadas as versões dos artefatos produzidos justamente em função das reuniões. Optou-se por essa distribuição das informações para facilitar a compreensão do processo de criação realizado, permitindo ao leitor acompanhar as razões das decisões tomadas.

6.1. PRIMEIRO CICLO

O primeiro ciclo de aplicação do Design-Based Research desta pesquisa se refere a análise contextual realizada pelo pesquisador em conjunto com os dois professores participantes, bem como ao levantamento das necessidades para a construção de uma proposta pedagógica e a validação da atividade construída pelo pesquisador. Como já fora mencionado, trata-se de uma primeira validação do artefato, que contou com a experiência do professor da turma em que esse foi aplicado e com a olhar atento e externo de uma professora especialista. Com isso, a proposta ganhava consistência para ser posta a campo para uma segunda validação, dessa vez com os estudantes – que ocorreu no segundo ciclo.

6.1.1. Primeira reunião

A primeira reunião serviu para as apresentações dos participantes, do projeto de pesquisa e para o alinhamento metodológico e conceitual. É uma etapa importante, pois é quando os sujeitos têm a oportunidade de se conhecer, compreender a proposta e a dinâmica das atividades e tirar dúvidas quanto ao aparato teórico mobilizado para dar sustentação ao trabalho. Com essa etapa bem consolidada se torna possível dar seguimento aos trabalhos de forma consistente e sincronizada, avançando nos debates e na conjunção de ideias. O primeiro encontro ocorreu através da plataforma Google Meet³⁰, com duração de uma hora.

³⁰ Acessível em <http://meet.google.com>

Após as devidas apresentações dos participantes, o pesquisador questionou qual o uso que já fora feito dos recursos digitais nas aulas de filosofia ministradas pelos professores, visando fazer um levantamento dessas práticas. Simone³¹ afirma já ter elaborado uma atividade envolvendo fotografia, em que os estudantes levantaram um tema, entregaram algumas imagens e, por fim, prepararam uma exposição do que foi produzido. Já Sócrates questionou o que está sendo compreendido por tecnologias digitais, pois desenvolveu uma gama de atividades e abordagens com os mais diversos meios ao longo de sua trajetória. Como resposta obtém que se trata da abordagem técnica que se utiliza de aparatos digitais, como computadores, celulares, o ciberespaço (internet), robôs, entre outros, sendo compreendida de maneira abrangente. A partir desse entendimento, Sócrates afirmou fazer um extenso uso desses recursos em suas aulas, como buscas, manipulação de imagens, utilização e realização de filmes, jogos e mapas interativos. Sempre articulando os recursos aos conteúdos trabalhados. Ficou combinado que Sócrates encaminharia algumas das atividades realizadas para o pesquisador, a fim de compor um acervo.

Na sequência o pesquisador fez uma breve apresentação da pesquisa, pontuando seu contexto, o problema, a questão orientadora, o referencial teórico e a metodologia. Durante a apresentação do problema, surgiu a questão se há a necessidade de substituir as práticas não-digitais que vêm sendo desenvolvidas no ensino de filosofia. Em discussão, o pesquisador pontuou que não há problema em a filosofia ser trabalhada de forma não-digital, uma vez que tal abordagem funciona há muito tempo – a proposta da pesquisa é produzir uma diferença, não uma superação. Desse ponto, os professores também afirmaram que esse diálogo entre as tecnologias digitais e filosofia já é feito muitas vezes de forma intuitiva, isto é, sem a sistematização de um método. Na maioria das vezes é baseado apenas na experiência prévia dos docentes, sendo planejado através da tentativa e erro ao longo das aulas. A pesquisa vem para oferecer a esses docentes subsídios para fortalecer suas práticas em sala de aula, dando mais segurança na elaboração de suas atividades.

Já ao fim da apresentação, na parte metodológica, surgiu a questão do que de fato está sendo entendido por “artefato”, e qual a diferença desse conceito para o

³¹ Os nomes aqui apresentados são fictícios, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

de “produto”. Houve uma breve discussão, sendo esclarecido que o “produto” é algo acabado, entregue e finalizado, enquanto o “artefato” guarda uma dinamicidade, permanece em aberto, sempre passível de ser aprimorado. Isso alinha-se com a própria proposta da Design-Based Research, que não é a de produzir uma pesquisa de larga escala, pronta para ser implementada de forma ampla, mas de ser algo focado em um contexto específico, respondendo a uma determinada problemática, produzindo daí princípios de design a serem adaptados em outros contextos (COLLINS, 1992). Uma outra importante questão foi levantada pelos professores, que é a de produzir um artefato que não onere o docente que for aplicá-lo depois, uma vez que é comum os regimes de trabalho com grande carga horária, que não permitem muito tempo de preparação de aulas. Dessa forma, é preciso construir um artefato de fácil manejo, que não exija um grande esforço docente.

Ficou acertado que Sócrates disponibilizará algumas turmas à aplicação do artefato a ser construído, as quais foram escolhidas na próxima reunião. Quanto a isso, surgiu o questionamento sobre a liberação da escola, e sobre o vínculo do pesquisador junto a esta. Os professores foram informados que foi entregue à escola uma carta de apresentação e autorização, garantindo que o vínculo do pesquisador seja estritamente acadêmico. Também foi levantada a questão quanto a apropriação futura do artefato, ou seja, se o uso terá alguma limitação autoral. O pesquisador informou que o artefato foi de uso público, podendo qualquer um apropriar-se e fazer uso dele.

Por fim, o pesquisador apresentou a dinâmica dos próximos passos. Inicialmente seriam feitas reuniões para análise do contexto e definição de parâmetros para a construção do artefato educacional. O pesquisador ficará responsável por elaborar um protótipo a ser apresentado na reunião seguinte. Nesta, seriam levantadas sugestões de correção e ajuste, as quais seriam implementadas pelo pesquisador e novamente apresentadas em reunião. Sendo aprovado, o artefato é aplicado em sala de aula. Os dados obtidos da aplicação foram analisados pelo pesquisador e apresentados aos professores, para, em seguida, julgar a necessidade de correções e adaptações para uma nova rodada de aplicação. Os professores concordaram com a dinâmica proposta, e ficaram todos no aguardo da próxima reunião.

6.1.2. Segunda reunião

A segunda reunião iniciou com a proposta de definição de três aspectos fundamentais para a consecução dos objetivos da proposta: em que turma seria feita a aplicação do artefato, o que seria construído e qual a forma de avaliação dos resultados alcançados. Essas três definições são construídas sequencialmente uma sobre a outra, não sendo possível pular etapas do processo. Assim, só é possível planejar o artefato sabendo para que turma será aplicado, e somente é possível pensar o processo avaliativo tendo como referência o artefato planejado.

Inicialmente, visando alcançar um resultado de um desempenho filosófico mediano, pensou-se em escolher o segundo ano, em função de sua trajetória “média”, não estando nem no início nem no fim do Ensino Médio. Considerou-se também realizar a aplicação em duas turmas diferentes, para ter parâmetros de comparação das experiências. No entanto, considerando as turmas com que trabalha, Sócrates sugeriu que fossem escolhidas turmas de primeiro ano, em função da adesão destas ao novo modelo de Ensino Médio³², que teve sua implementação iniciada no ano de 2022. Acredita trabalhar com duas turmas bem interessantes aos propósitos da pesquisa: duas turmas de primeiro ano de uma mesma escola, uma com 10 estudantes e outra com 30. A turma menor é mais tranquila, respondendo bem as propostas feitas. Já a maior é mais agitada, exigindo um esforço maior do professor para que realizem as atividades. Parece ser um contexto heterogêneo, capaz de oferecer resultados plurais e significativos para uma avaliação ampla das atividades desempenhadas.

Quanto aos conteúdos que essas turmas vêm trabalhando, no primeiro trimestre é feita uma revisão do que foi visto durante o Ensino Fundamental, no caso Filosofia Antiga. Assim, são revisitados as diversas correntes e autores que marcam o surgimento da filosofia ocidental, bem como os aspectos contextuais desse surgimento. Desses conteúdos, o pensamento de dois autores é revisto de forma breve, Platão e Aristóteles, pois estes são retomados quando se avança o estudo do neoplatonismo e do neoplatonismo, já numa inspiração medieval. Dessa forma, por conta da data da reunião coincidir com a metade do primeiro trimestre, ficou decidido que o conteúdo a ser trabalhado seria de Filosofia Medieval, Agostinho de Hipona ou

³² O novo modelo de Ensino Médio que passa a valer a partir de 2022 no Brasil distribui as disciplinas tradicionais em áreas do conhecimento, visando trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar.

Tomás de Aquino, a ser definido conforme forem encaminhados os trâmites burocráticos envolvendo a apresentação e liberação da proposta pela escola e a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade. Nesse meio tempo, já foi construída uma proposta inicial, a qual foi discutida e posteriormente aprofundada conforme for definido o conteúdo em específico.

Sobre a proposta propriamente dita, foi construída uma atividade que possa ser aplicada duas vezes durante o ano, possibilitando que se cumpra o ciclo de avaliação e aprimoramento pela metodologia de Design-Based Research. No entanto, o problema é que os conteúdos não voltam, não sendo trabalhados duas vezes. À primeira vista, a solução poderia ser construir um modelo formal replicável, o qual seria apenas preenchido com conteúdos para operar. Porém, isso não realizaria a integração do conteúdo filosófico com as tecnologias digitais, uma vez que haveria uma mera transposição de uma linguagem na outra, sem um trabalho de tradução. Cabe lembrar que a relação de cada metodologia com o conteúdo é única, configurando uma integração propriamente dita. Replicar metodologias acaba por inviabilizar esse processo. Assim, deve ser pensada uma estratégia para que a atividade possa ser replicada.

Para iniciar a construção da atividade, o pesquisador sugeriu utilizar como balizas os cinco tópicos extraídos do conjunto do referencial teórico preparado para a pesquisa. A saber: (a) a criação conceitual, enquanto abordagem que rompe com a ideia de que a filosofia deve ser reflexão, contemplação ou comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 2010), apelando para um sentido ativo, em que ela é colocada ao alcance de todos; (b) a experiência dos problemas, enquanto processo de atualização de tendências filosofantes do sujeito, que através de seu próprio campo virtual passa a produzir acontecimentos na forma de conceitos; (c) o hipertexto como nova forma de relação com o texto, como uma nova possibilidade de pensá-lo e toda a relação que se estabelece com o leitor, que deixa de estar numa posição passiva e passa a, de certa forma, também inventar o texto (LÉVY, 1996); (d) a comunicação todos-todos, que é uma nova forma de compreender a comunicação, que se afirma na própria lógica da cibercultura (LÉVY, 2000), sendo indesejável para qualquer discussão das tecnologias digitais que se pretenda atual e conectada; e (e) a cocriação, que se refere aos espaços de criação coletiva

oportunizados pela emergência da cibercultura, nos quais os sujeitos colaboram, baseados em seus interesses.

A partir desses tópicos foi pensada uma proposta de criação de sites, em que os estudantes teriam de elaborar uma apresentação constando da biografia do filósofo, o contexto de seu pensamento, vídeos curtos com a exposição dos conceitos, uma contextualização do pensamento do filósofo com o contexto contemporâneo e uma seleção de materiais relevantes para compreensão do tema. Contudo a introdução à linguagem HTML³³ demandaria um tempo precioso de aula, inviabilizando que os conteúdos pudessem ser adequadamente aprofundados. Dessa forma uma troca de recurso pareceu estratégica. Assim considerou-se a realização da atividade através de plataformas que automatizam a construção de sites, como o Google Sites³⁴. No entanto, surgiu um outro aspecto a ser considerado, que é a quantidade de aulas necessárias para a aplicação da atividade, uma vez que é preciso dar tempo para as explicações necessárias, bem como para a realização das práticas. Lembrando que se a atividade for curta, pode-se ter problemas de domínio tecnológico e conceitual, não realizando os aprofundamentos necessários. Assim, a ideia de construção de sites foi descartada por demandar muito tempo na preparação e explicação do uso da plataforma, o que não atende as demandas da atividade a ser proposta.

É levantada a possibilidade de aplicação de um modelo adaptado de sala de aula invertida, em que professor colocaria um problema e sugeriria uma abordagem, fornecendo materiais para que os estudantes se apropriassem em casa para iniciar a construção das soluções. Os resultados alcançados seriam trazidos para a aula para serem discutidos e compartilhados com a turma. No entanto, Sócrates afirma que a atividade não poderá contar nota, uma vez que já realizou uma atividade avaliativa com as turmas neste trimestre, portanto, isso deve ser considerado na sua construção, pois acredita que haverá impacto sobre o engajamento dos estudantes. Pelo perfil das turmas, acredita que dificilmente realizariam os estudos prévios necessários, inviabilizando que tal abordagem prosperasse. Assim, é preciso pensar em um modelo de atividade que possa ser executado inteiramente em sala de aula.

³³ O HTML (HyperText Markup Language) é a base da construção de hipertextos na internet, possibilitando a construção de websites e a inserção de conteúdos.

³⁴ Acessível em <http://sites.google.com>

Como sugestão para a construção da atividade, Sócrates afirma que não aborda o pensamento específico de cada autor, mas pega as linhas gerais de seu pensamento e as desdobra, apresentando suas implicações e ocorrências no mundo. Também faz leituras comentadas de textos produzidos por ele, para que os estudantes tenham contato com formas de escrita mais rigorosas e conceituais. Apesar disso, deixa totalmente livre para que a atividade explore outras possibilidades de abordagem do conteúdo, diversificando as vivências filosóficas dos estudantes.

Quanto a questão da avaliação do desempenho da atividade, ficou definido que esta se dará a partir de um questionário via Google Forms³⁵, que deverá ser respondido pelos estudantes ao final da atividade. A ideia é que estes respondam em sala de aula, para garantir que se alcance uma quantidade razoável de respostas. Deixar para que o questionário seja respondido em casa pode gerar desmotivação, não gerando o engajamento necessário para o envio das respostas. O pesquisador ficou responsável por construir um modelo de questionário a ser apresentado em futuras reuniões.

Por fim, ficou definido que o pesquisador elaboraria uma versão protótipo de uma atividade, baseada nos pontos que foram levantados, para apresentar na próxima reunião. A partir daí, seriam considerados ajustes e o processo de avaliação dos resultados.

6.1.3. Terceira reunião

Como combinado na segunda reunião, o pesquisador apresentou uma proposta de atividade baseado no que foi discutido até então. Foi introduzida de forma geral a atividade que se divide em quatro etapas distribuídas em dois dias: três etapas sendo realizadas em sala de aula e uma em casa. Por conta disso, Simone acredita que etapa a ser realizada em casa não funcionaria, uma vez que a atividade não vale nota, lembrando o que Sócrates defendeu na última reunião. Afirma que os estudantes não teriam motivação para a realização de alguma tarefa em casa sabendo que não seriam avaliados com pontuação. Sócrates concorda, afirmando existir uma “cultura da nota”, que mobiliza os estudantes e os estimula a trabalhar. Acredita que se houvesse pontuação, esta daria um bom empurrão para a

³⁵ Acessível em <http://forms.google.com/>

realização da atividade. A sugestão foi acrescentar um dia no cronograma da atividade. Assim, a atividade contará com três dias, sendo todas as atividades realizadas presencialmente nas dependências da escola. Fora esse detalhe, a atividade foi bem recebida pelos professores, gerando expectativa quanto aos resultados que poderá gerar.

O pesquisador questionou Sócrates quanto a possibilidade de utilização de telefones celulares nas dependências da escola. Esse informou que é possível essa liberação durante a atividade, ressaltando que não há impedimento neste sentido. Isso é importante, uma vez que os telefones poderão ser utilizados em uma das etapas da proposta, servindo como alternativa ao uso do computador. Sócrates também ressaltou que é possível a utilização dos espaços compartilhados da escola, como o pátio ou o ginásio, desde que seja planejado com antecedência para que seja solicitada a liberação. Essa informação é relevante pois uma das etapas da atividade consiste num processo criativo, então é interessante que os estudantes possam contar com mais espaços para isso, principalmente para que os grupos possam criar com relativo silêncio. Todos os grupos realizando a etapa criativa em sala de aula poderia gerar tumulto e agitação, o que atrapalharia a boa condução da tarefa.

Ficou acertado para a próxima reunião que o pesquisador prepararia uma apresentação, a qual seria utilizada para explicar aos estudantes o que deverá ser realizado. Também ficou definido o ajuste na atividade inicialmente mencionado, com a adição de mais um dia em seu cronograma.

A seguir, é apresentada a versão já corrigida da atividade.

6.1.4. Primeira versão do artefato consolidada

É importante considerar que a proposta deste trabalho é investigar a integração das tecnologias digitais com o ensino de filosofia mediante a instauração de práticas inovadoras que possibilitem um novo olhar sobre as possibilidades desse ensino. Pretende-se produzir uma diferença, que atualize novos modos de ser e que possa ser posta em atividade conforme o contexto seja favorável. Ou seja, não se pretende abrir mão de toda uma tradição do ensino de filosofia, que vigorou e funcionou até hoje, apenas se busca enriquecer o aparato prático e conceitual para fornecer mais subsídios e enriquecer a dinâmica de sala de aula. Dessa forma, o

professor terá a opção de explorar outras perspectivas, mais alinhadas ao contexto digital contemporâneo, instigando nos estudantes o pensamento crítico e curioso através dos recursos digitais.

No entanto, dadas as características do contexto da proposta (inserção no ciberespaço e na cibercultura), foi identificado de saída que esta acabaria por ser radicalmente diferente das práticas a muito consolidadas, que inclui, entre outras práticas, o trabalho com o texto e exposições dialogadas. Seria preciso reconsiderar os momentos de sensibilização (experiência dos problemas) e de criação conceitual (experiência dos conceitos), de modo a se valer das potências próprias dos recursos digitais. Assim, buscou-se uma forma de sensibilização que não fosse passiva, em que o estudante meramente recebesse impressões para que fosse capaz de pensar os problemas. Vivemos num contexto de excesso de informação e estímulos, sendo natural que passemos a buscar aquilo que nos interessa de modo a filtrar o fluxo de informações. Esse processo é marcado pela atividade do sujeito, que estabelece suas próprias conexões e produz sentido à medida que navega. Pensando nisso, é que se considerou a experimentação dos problemas filosóficos como uma atividade, em que os estudantes desenvolvem e aprofundam esse processo à medida em que se lançam na busca da compreensão do problema. É conforme interação com o problema de modo a buscar suas reverberações no mundo, que passarão a experimentar a necessidade de sua solução sob a forma de conceitos. Agora não basta apresentar notícias de jornal ou obras de arte para serem discutidas, é preciso deixar que os estudantes explorem e busquem por si mesmos, e, através da tentativa e do erro, encontrem os próprios acessos aos problemas. Aqui o professor deixa de ser o detentor do saber para assumir uma postura de mediador dos estudantes com seus achados, contribuindo para que estes desenvolvam uma relação própria com o conhecimento. Portanto, serve como um balizador das construções realizadas, apresentando as implicações dos problemas e conceitos, indicando materiais e tirando dúvidas. Essa virada é importante pois dialoga com a dinâmica do ciberespaço, que desloca o peso da assimilação de informações e experiências para o da operacionalização destas. Ou seja, como já temos acesso a uma quantidade incalculável de informações, não é necessário mais reter tudo na memória, resta apenas aprender a lidar com toda essa potência e saber orientar esses recursos à consecução dos fins desejados.

Quanto a criação conceitual, esta tradicionalmente está vinculada ao texto, ferramenta de trabalho básica do filósofo. Isso porque o texto por excelência retém o conceito no tempo, extraíndo-o do movimento de passagem para o lançar na imortalidade da palavra escrita. Dessa forma, tradicionalmente o texto foi a principal maneira de retenção do conceito e de sua transmissão através do tempo, uma vez que manifestava uma grande precisão expressiva. Contudo, no contexto da cibercultura, o texto é transformado, passando a ser fluído, descontínuo, remontado a cada leitura que dele é feita (LÉVY, 2000). O texto transforma-se em hipertexto, perdendo sua linearidade em função de uma nova organização em rede, em que os diversos nós da trama textual conectam entre si a partir das escolhas realizadas pelo leitor (LÉVY, 1996). Assim, não há uma única via de leitura, mas múltiplos acessos possíveis, conectando e reconectando o texto interna e externamente. Com isso, surge uma nova possibilidade de se pensar a criação conceitual: hipertextual, descontínua mas em íntima conexão com suas partes e com seu fora, estabelecendo fontes de sentido a partir de sua instauração. Processo dinâmico, em que o texto (ou a conceituação) nunca está totalmente acabado, sempre aberto a modificações, adaptações e transformações.

No entanto, cabe lembrar que o conceito não é proposicional, não é a palavra, mas pode ser expresso através dela (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Nesse sentido, não há a necessidade de se restringir a prática de criação conceitual ao gênero textual, podendo um conceito ser expresso através de outras mídias, como vídeos, áudios e infográficos. Temos que lembrar que o conceito guarda uma relação com a imagem, quando, por exemplo, a imagem tenta construir imagens de pensamento, o que não há nada abstrato (DELEUZE, 1992). Segue-se o mesmo processo de propor a resolução de um problema a partir de sua experimentação, com a diferença apenas no conteúdo expressivo e na forma de pensar essa solução, que deve ser compatível com a mídia escolhida para tal. Assim, os estudantes podem ser desafiados a operar com conceitos através de vídeos, em que devem produzir roteiros e editar o material de modo a explicar determinados aspectos. Ou ainda, podem ter de produzir mapas mentais, em que articulam diversos conceitos em uma rede de significado, expressando suas articulações e interações. Trata-se de criação de criação conceitual, pois se está situando conceitos sobre planos de imanência, porém através de outros veículos de retenção da memória, o que ocasiona

inovadoras possibilidades criadoras. Assim, o texto tem sua posição de centralidade deslocada, ganhando espaço também o hipertexto e as construções sonoras e imagéticas.

A partir dessas considerações, percebeu-se que estaria implicada também uma inversão na relação recurso-reflexão. Isso porque no ensino de filosofia tradicional a reflexão se dá no início do processo, sendo seguida posteriormente pela busca de recursos que expressam o estudado no mundo. Assim, os estudantes experimentam os problemas abstratamente, conhecendo os conceitos sem ter claro os referentes que esses operam. Ocorre que isso gera a dificuldade de ressituar a filosofia no mundo, seu papel e importância, uma vez que os problemas não emergiram da experiência cotidiana, mas foram incutidos de um contexto extramundano. Para evitar isso a proposta de ensino integrada às tecnologias digitais propõe que a relação com os recursos se dê no início do processo, garantindo que o estudante possua materiais suficiente para a partir daí fazer a reflexão. Em sua postura ativa de experimentação dos problemas, o estudante irá explorar o mundo de forma a tentar identificar a manifestação de evidências, discutindo com seu professor para verificar a aderência de seus achados aos problemas propostos.

A opção pelo trabalho em grupo deve-se aos achados em diversos estudos que afirmam os ganhos em aprendizagem pelo trabalho coletivo, em que os estudantes são estimulados a argumentar e contra-argumentar para sustentar suas posições, tensionando percepções e produzindo alternativas mais próximas dos objetivos a que se pretende alcançar. Um exemplo destas pesquisas é Schwars et al (2000), que afirma ser verdadeira a posição de que “dois errados produzem um certo, quando argumentam juntos”, ou seja, de que de duas pessoas com concepções equivocadas sobre um mesmo ponto tendem a alcançar respostas certas quando são postas a discutir o problema juntas. As condições para que isso se dê são de que as partes discordem entre si, tenham diferentes estratégias de abordagem do problema e de que possam ser realizados testes de hipóteses ao longo do processo. No caso da presente proposta de atividade, essas condições são satisfeitas quando os estudantes terão de discutir para escolher quais as melhores evidências para o problema exposto pelo professor, o que poderá gerar discordâncias e a necessidade de argumentação entre o grupo; também quando

cada integrante do grupo poderá definir seus próprios critérios de busca das evidências; e por fim, quando poderão testar suas hipóteses tirando dúvidas com o professor quanto a aderência dos achados ao conteúdo apresentado. Com isso, as chances de ser alcançada uma aprendizagem enriquecida aumentam, conforme os estudantes engajam-se em processos argumentativos e experimentativos.

Baseada nessas considerações, segue abaixo a primeira proposta de atividade:

É uma atividade programada para acontecer em três períodos. A proposta incluiu um momento de introdução ao tema, seguido pelas etapas de experimentação do problema e criação conceitual, para finalizar com uma síntese do que foi construído. Foram necessários para a atividade computadores, ou celulares, com acesso à internet, dispositivos de gravação de vídeo ou áudio, e projetor. Seguem abaixo uma descrição de cada uma das etapas.

(1) Inicialmente seria feita uma breve apresentação do problema filosófico e dos conceitos que o permeiam. A proposta é que seja uma introdução superficial, fornecendo o mínimo para que os estudantes possam situar-se no conteúdo. Para isso, o professor pode se valer da lousa para pequenos apontamentos, mas deve priorizar o diálogo, para melhor sensibilizar os estudantes e avaliar se o mínimo de compreensão foi atingido. Em certo sentido, aqui ainda vigora a compreensão tradicional do ensino de filosofia, porém essa é apenas uma das etapas do processo, não determinando o todo da prática. Alcançado o objetivo esperado, que deve demorar no máximo 15 minutos, avança-se à próxima etapa, a qual serve de ponto de virada na compreensão de ensino de filosofia, operando a transição entre o ensino tradicional e o digital.

(2) Essa transição consiste em desafiar os estudantes para que busquem evidências do conteúdo recém apresentado no ciberespaço, isto é, em filmes, séries, redes sociais, jogos, plataformas de vídeos, blogs e jornais. Em grupos, os estudantes escolherão uma dessas categorias e passarão a explorar o recurso através do computador ou celular, discutindo entre si e com o professor para verificar a aderência dos achados ao conteúdo recém exposto. As dúvidas que forem surgindo seria resolvidas nessa relação de troca entre pares e com o professor, oportunizando a construção do conhecimento. Com isso, se consolidará

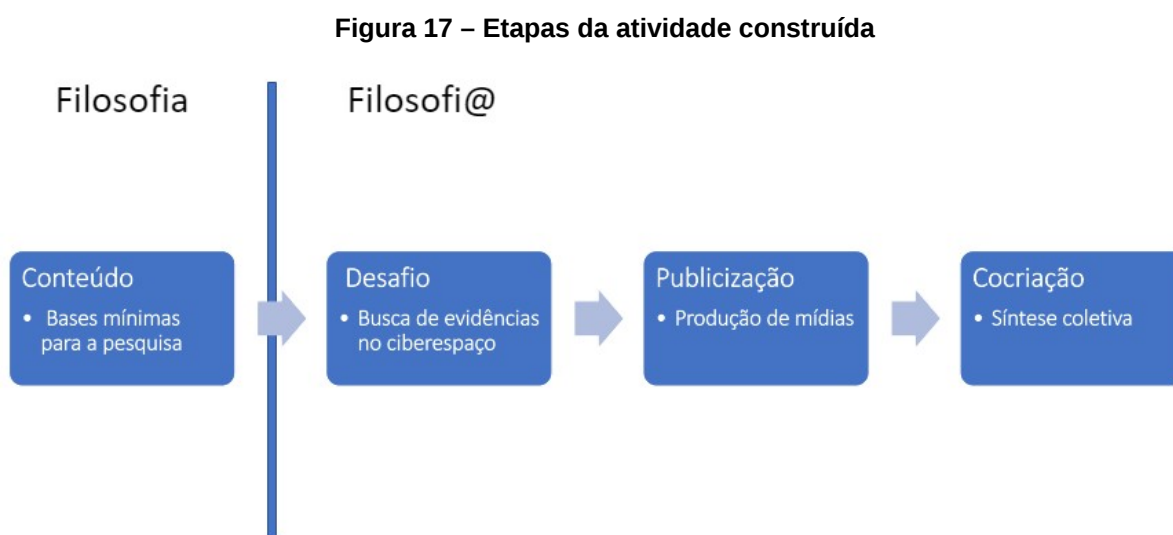
um ambiente propício à experimentação e ao diálogo, em que, através da tentativa e do erro, cada um poderá perceber os limites de sua compreensão e o que fazer para expandi-la. Nesta etapa parte-se dos hábitos dos estudantes para a indicação da participação da filosofia nestes, tornando mais claro o caráter concreto do fazer filosófico. Dessa forma, fica mais evidente o porquê filosofar, bem como sua importância frente ao mundo. Esta etapa está programada para durar até um período, podendo ser aberta a possibilidade dos estudantes terminarem a pesquisa em casa.

(3) Encontradas as evidências da manifestação dos conceitos no ciberespaço, os grupos terão de eleger uma delas para realizar a publicização através de um produto, que poderá ser um podcast, vídeo, infográfico, mapa mental ou hipertexto (site ou blog). Se a segunda etapa corresponde a experimentação do problema, esta etapa é a de criação conceitual. A proposta é que os estudantes manipulem os conceitos e os situem em seu plano de imanência através de outras formas de expressão, de mídias próprias do ciberespaço, integrando os recursos digitais ao fazer filosófico que desempenham. Esse tipo procedimento é próprio do mundo virtual, que torna sensíveis as relações mais abstratas, dando a compreender as obscuridades por meio de imagens (LÉVY, 1998). No caso do grupo optar por realizar podcast ou vídeo, os estudantes utilizarão os dispositivos de captura de som e vídeo (que pode ser um celular) para apresentar qual evidência foi escolhida e porque esta evidência melhor responde ao problema proposto pelo professor. Ao todo os estudantes terão de limitar sua produção a quatro minutos. No caso de optarem por um infográfico ou mapa mental, os estudantes poderão acessar plataformas na internet ou programas de edição de imagens, para também apresentar sua evidência. Caso optem por hipertexto, os estudantes deverão criar um site ou blog apresentando sua evidência. Para essa etapa também está programado um período de atividade, com os alunos podendo fazer suas criações em sala ou no pátio da escola.

(4) A última etapa é a de troca, em que é feita a síntese do que foi encontrado e produzido pelos grupos. É o momento em que a turma deve convergir num processo cocriativo, para definir qual a evidência mais aderente ao conceito e qual é a melhor forma de publicização desta. Para isso, são projetadas e compartilhadas as produções e, na sequência, é aberto um espaço de diálogo para a discussão dos

resultados. É aqui que o professor poderá consolidar o conhecimento, tirando as últimas dúvidas que tenham restado, garantindo que os estudantes tenham se apropriado suficientemente dos conceitos trabalhados. Esta etapa está programada para ser executada em um período.

A Figura 17 ilustra o todo do processo:



Fonte: Autor (2023).

Por fim, como uma etapa extra de fechamento, foi planejado um momento em que os estudantes pudessem exercitar criticamente as habilidades desenvolvidas ao longo do processo, observando em seu cotidiano por evidências que também apontassem para os conteúdos trabalhados. Dessa vez, no entanto, tal busca pretende avaliar o grau de domínio dos conteúdos aprendidos, estimulando que sejam postos em prática em contextos ainda mais próximos dos vivenciados pelos estudantes. Isso garantirá a consistência necessária para que a atividade possa ser fechada e possa ser suficientemente avaliada em sua efetividade.

Para isso, seria solicitado para que os estudantes realizem em casa uma pesquisa em suas redes sociais de manifestações dos conceitos trabalhados em aula, através de postagens e comentários, selecionando os que melhor expressam os conteúdos filosóficos. Os achados deverão ser separados e encaminhados diretamente ao pesquisador, que avaliará a aderência do material ao conteúdo, podendo, assim, ter mais critérios da efetividade da proposta de atividade. Como condição dessa etapa, está a necessidade do material enviado preservar a

identidade dos autores das postagens, além de também ser preservada a identidade dos estudantes participantes.

6.2. SEGUNDO CICLO

O segundo ciclo inicia imediatamente após a avaliação da proposta pedagógica pelos professores participantes, confirmando que estava adequada para ser posta em prática junto com os estudantes. Dessa forma, este ciclo se refere propriamente a aplicação, com a construção do questionário para produção de dados, com a análise dos resultados obtidos e com o levantamento dos princípios de design da proposta.

6.2.1. Quarta reunião

Na quarta reunião o pesquisador mostrou aos professores a apresentação de slides que foi feita para os estudantes no primeiro dia da atividade. Basicamente, apresenta cada uma das etapas, esclarecendo seus momentos e especificidades, além de trazer informações importantes para o trabalho como um todo, como o papel do professor e a sequencialidade de cada momento, reforçando orientações e sugestões para que os estudantes consigam realizar a atividade com sucesso. Essa apresentação está programada para durar no máximo dez minutos, não tomando muito tempo do primeiro dia dos trabalhos.

Após a apresentação, Simone sugeriu uma correção na atividade, propondo que as redes sociais sejam cortadas dessa aplicação, afirmando que poderiam gerar distrações e desviar o foco do trabalho. Afirma que não seria possível saber com clareza se estaria havendo efetivamente a pesquisa. Sócrates concorda e defende que isso inviabilizaria eventualmente chamar a atenção dos estudantes para a retomada dos trabalhos, pois já é comum que percam o foco da aula com o uso indevido do aparelho celular. Tendo liberação para o uso, provavelmente evitariam a realização da atividade. O pesquisador argumentou que o desvio de foco pode acontecer em qualquer outro dos meios a serem pesquisados, e que por si o uso das redes sociais não determina a fuga da atividade pelos estudantes. Trata-se de uma questão de interesse e motivação, pois se os estudantes verem sentido naquilo que estão fazendo, conseguirão manter o foco e realizar o trabalho solicitado. Contudo, Simone ressaltou que os algoritmos das redes sociais tendem a gerar distração e perda do foco, e que se já é difícil para um adulto conseguir realizar uma

busca sem desviar-se do seu objetivo, quem dirá um jovem. Considerando a experiência dos professores, que permite um bom conhecimento do comportamento dos estuantes, o pesquisador decidiu não insistir nesse ponto, cedendo sua posição. Dessa forma, para essa aplicação não estará disponível a possibilidade da busca de evidências conceituais se dar através das redes sociais.

Também foi sugerida a adição de alguma enciclopédia de filosofia como meio de pesquisa. Contudo, considerando que a proposta visa estimular o pensamento crítico para o mundo que cerca os estudantes, e que uma enciclopédia de filosofia não pertence ao cotidiano da maioria deles, não faria sentido oferecer essa possibilidade na atividade. Dessa forma, a enciclopédia não pode ser indicada como fonte primária das evidências filosóficas. Ficou acertado no grupo que este recurso poderá ser utilizado de forma secundária, como apoio ao processo de compreensão das evidências encontradas.

A professora Simone questionou se os estudantes conhecem as opções de criação que terão de fazer, principalmente as menos conhecidas, como podcast, infográfico e mapa mental. A sugestão é que sejam apresentados exemplos de cada uma dessas mídias, possibilitando que os estudantes compreendam melhor o que deve ser feito. No mesmo sentido, foi levantada a ideia de apresentar aos estudantes opções de sites e aplicativos de celular que podem ser utilizados para a realização da atividade. Isso é importante pois, de acordo com Sócrates, quanto mais direcionada for a proposta, mais fácil seria para que os estudantes realizem a tarefa. Assim, visando facilitar o processo, permitindo que o foco esteja na busca das evidências filosóficas nas mídias, seria oferecidas opções para a criação destas. Foram escolhidas pelo pesquisador, seguindo critérios de facilidade de acesso e uso: Podcast: aplicativo Editor de áudio InShot; Vídeo: aplicativo CapCut; Infográfico: www.canva.com; Mapa mental: www.miro.com; Site: sites.google.com; e Blog: www.blogger.com.

Aproximando-se do fim da reunião, o professor Sócrates comentou sobre a possibilidade de a atividade ser realizada no trimestre seguinte, possibilitando que pudesse participar da composição das notas dos estudantes, o que poderia produzir um maior engajamento por parte destes. Assim, a atividade passará a ser avaliada por Sócrates a partir de seus próprios critérios, para verificar o grau de compreensão do tema pelos estudantes. Dessa forma, o conteúdo a ser trabalhado pela atividade

foi o pensamento de Maquiavel, o qual corresponde ao segundo trimestre do currículo, e que também encontra-se ajustado à proposta de atividade elaborada.

Por fim, o pesquisador apresentou sua proposta de questionário para avaliação da atividade. Alguns pontos foram discutidos, como o tipo das perguntas e o tempo necessário a serem respondidas. Por fim, foi aprovada a versão a ser apresentada a seguir.

6.2.2. Primeira versão do questionário

Para a elaboração do questionário de avaliação da atividade criada partiu-se da determinação de uma questão orientadora, a qual determinou o propósito desse. A saber: *quais os indicadores de “eficiência” da atividade em seus aspectos positivos, negativos e de retorno e satisfação?* Com essa questão pretende-se dar conta de mapear os ganhos e as perdas relacionados a aplicação da atividade, considerando o que esta contribuiu para a aprendizagem, as dificuldades que tiveram em sua execução e qual a opinião dos estudantes quanto a proposta em comparação com os métodos já utilizados em outros momentos. De fundo, orienta este questionário o interesse em avaliar as abordagens tradicionais do ensino de filosofia com a abordagem integradora deste com as tecnologias digitais, pretendendo perceber suas vantagens e potencialidades.

Considerando o público para o qual se destina (adolescentes de 15 a 16 anos), foi percebida a importância do questionário não ser muito longo nem complexo, garantindo, assim, que se mantenha o interesse de respondê-lo integralmente. Isso foi levado em consideração pois espera-se que os estudantes contribuam com suas respostas para perguntas abertas, as quais demandam um pouco mais do respondente. Pensando nisso, optou-se por priorizar aspectos mais sensíveis à avaliação para perguntas abertas, deixando questões mais gerais como perguntas fechadas. A ideia era conduzir os respondentes a responder de forma significativa, sem induzir nenhuma resposta. Assim, foi construída uma estrutura de nove perguntas, sendo seis fechadas e três abertas.

Não foi sentida necessidade de especificar o perfil dos respondentes, uma vez que todos são estudantes da mesma série do Ensino Médio, sem apresentar diferenças significativas de idade. Questões como sexo ou gênero também não pareceram relevantes para os propósitos do levantamento, sendo dessa forma suprimidas. Dessa forma, optou-se por especificar apenas o grau de fluência digital,

uma vez que é o que pode influenciar mais diretamente a aplicação da atividade. Eventuais questões que explicam a possível baixa fluência digital são relevantes, porém escapam ao escopo da proposta deste trabalho.

Dessa forma, a primeira pergunta é fechada, no modelo caixa de seleção, e se trata de um mapeamento do perfil do respondente. Para isso, foi pensada uma pergunta na qual os estudantes pudessem expressar seu domínio dos recursos digitais através da indicação das mais variadas atividades que executam quando fazem uso de computadores ou celulares. Assim, foi elaborada uma lista de ações, partindo das mais corriqueiras e cotidianas até as mais complexas e especializadas, visando identificar o grau de aprofundamento que os estudantes são capazes de fazer.

As próximas duas perguntas se referem aos aspectos positivos da atividade, compreendendo a relação do estudante com o conteúdo trabalhado. São perguntas fechadas, no modelo de escala Likert³⁶, tem que indicar se compreendeu o conteúdo trabalhado na atividade e se é capaz de situar este conteúdo em sua vida cotidiana. A ideia aqui é avaliar o grau de eficiência da forma como a atividade trabalha com os conteúdos, verificando se gera aderência suficiente.

Já as próximas três perguntas se referem ao aspecto de retorno e satisfação, sendo duas perguntas em escala Lickert, uma comparando diretamente a abordagem da atividade com uma abordagem tradicional, e outra perguntando sobre o papel da tecnologia em sala de aula. A terceira pergunta é aberta, em que o respondente pode expressar o que percebeu de mais interessante na proposta.

Por fim, as três últimas perguntas se referem aos aspectos negativos da atividade, enfocando nas dificuldades encontradas. Trata-se de uma pergunta em escala Likert, tentando medir o grau de dificuldade da experiência da atividade, e duas questões abertas, uma pergunta qual a parte da atividade mais difícil e que sugestões para melhorar poderiam ser dadas.

Com isso, fecha-se a proposta do questionário, tendo dado conta do objetivo inicialmente proposto. No Apêndice C é possível conferir o resultado final da construção aqui descrita.

³⁶ O modelo de escala Likert se refere a uma estrutura de organização de questionários na qual os respondentes afirmam seu grau de concordância com uma determinada afirmação. Parte desde a discordância total até a concordância total, tendo o respondente a opção de escolher entre a alternativa que melhor representa sua opinião.

Aproximando-se da data de aplicação da atividade, o professor Sócrates informou que não seria possível realizar o trabalho em uma das turmas, uma vez que houve atrasos na abordagem dos conteúdos. Por conta disso, estaria disponível apenas a turma maior (de 26 estudantes) para a realização do experimento. É sobre o ocorrido com esta turma que se refere a análise de resultados a seguir.

6.2.3 Análise dos resultados

A primeira aplicação do artefato foi muito produtiva em termos de resultados, pois demonstrou os desafios da aplicação de propostas inovadoras na escola, colocando a diferença que muitas vezes existe entre o planejamento e a execução. Isso se deve a complexidade que envolve os diversos elementos constituintes da escola, o que inviabiliza que seja possível prever o comportamento de todas as variáveis. Não que essa imprevisibilidade não ocorra no planejamento de aulas expositivas ou expositivo-dialogadas, porém estas se situam numa rotina de práticas escolares, tendo todo um *modus operandi* que facilita prever seus resultados. Ou seja, os estudantes já estão habituados a um determinado modo de condução das atividades, conhecendo as regras do jogo de sala de aula e as possibilidades mais favoráveis de ação.

Talvez seja justamente isso o que pode dificultar a previsão de como uma atividade diferente do modelo tradicional ocorrerá, já que essa desterritorializa os estudantes, ou seja, os arranca de seu território conhecido, forçando a uma reterritorialização, a uma reorganização dos modos de ser no mundo. Essa reterritorialização pode se consolidar em uma perspectiva de afirmação das potências desejantes do sujeito, levando em consideração sua existência ética frente ao mundo, ou apelar a modelos já consolidados, que através de uma moral definida, exime o sujeito de assumir o controle e o lança em uma trama de comportamentos e modos de ser já definidos (ROLNIK, 2019). Essa dinâmica de desterritorialização e reterritorialização, inspirada na biologia, aparece também na obra de Deleuze e Guattari (1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b), para especificar através dos ciclos de repetição de comportamentos e produção de diferenças, como se articulam e distribuem os acontecimentos no território.

Sempre se está territorializado, ou seja, agenciado³⁷ de alguma forma a um território que se habita, isso porque é no interior dos territórios que são manifestadas as estruturas de sentido que permitem a ordenação do fluxo caótico do real. Isso implica em não haver um suposto território absoluto, que abarcaria todos os aspectos do universo de uma só vez, mas múltiplas perspectivas possíveis pelas sobreposições territoriais, que produzem sentidos diferentes conforme distribuem os elementos que as compõem. Esse vínculo constante a um território se expressa através da repetição individual de comportamentos, que através da interação com os processos de repetição dos demais elementos do território, passa a expressar uma harmonia quase musical. Isto é, cada elemento do território repete interações, e o conjunto dessas repetições passa a expressar um equilíbrio harmônico que sustenta a própria existência desse território. Assim é que se harmonizam e equilibram os diversos animais, vegetais e o próprio clima de uma determinada região florestal, por exemplo – ou ainda, é assim que ocorrem as trocas entre os mais diversos agentes, com as mais diversas posições, no interior de uma cidade, constituindo uma trama que não se restringe à expressão de uma totalidade sintética identitária, mas que se afirma em função das diferenças individuais de cada elemento.

Cabe frisar que quando se fala em repetição aqui, não se trata de uma repetição do mesmo, que afirma e se prende a identidade, mas sim a um processo de repetição que implica na produção de diferença, seguindo a lógica de Deleuze (2018). Isso é possível pela afirmação do devir como fonte de produção de sentido, e pelo processo de repetição que impõe não o velho, mas uma inédita possibilidade de ser, tornando possível que se repita dessa maneira a abertura ao novo e ao porvir. É a afirmação de um de um eterno retorno, que passa a repetir para sempre a possibilidade de vir a ser um novo ser, e que afirma a estreita relação entre a diferença e a repetição, onde uma implica a outra conforme se dão: a repetição que é sempre repetição da diferença e do processo de diferenciação, pois se manifesta em contextos diferentes e independentes da identidade, e a diferença que é sempre

³⁷ O conceito de agenciamento é utilizado por Deleuze e Guattari para tentar capturar a processualidade, funcionamento, usos, composições, decomposições, bons e maus encontros que se dão no devir. É composto por quatro polos que se articulam em dois eixos: no horizontal ficam os corpos e os signos, e no vertical ficam a territorialidade e a desterritorialidade (ou linhas de fuga). Com essa proposição escapa-se de uma estrutura, uma vez que se preserva uma dinâmica baseada em intensidades e trocas energéticas. Isso implica que a subjetividade não resulta da afirmação de uma essência estanque, nem de uma relação com uma estrutura determinada, mas das formas de organização dos corpos e signos em função dos graus de territorialidade em que se dão.

afirmação do processo de repetição, que cobra a atualização de um estado de coisas ainda virtual.

Contudo, esse processo de repetição do devir leva em consideração a temporalidade daquele que repete, que se expressa numa abertura ao que se apresenta, na consideração do que já fora feito no passado e na consideração do que poderá ser feito no futuro. É dessa forma que, quando não é possível obter uma resposta a um problema que surge no interior do território, ou quando se segue uma linha de fuga³⁸ do agenciamento em questão, é forçada uma desterritorialização do agente, ou seja, sua desvinculação do território, processo em que se desestratificam as relações e são postas em crise as antigas formas de ser. Porém, como já fora mencionado, sempre se habita um território, portanto não há desterritorialização que não implique uma reterritorialização. Assim, quando uma forma de agenciamento caduca, é preciso produzir outra, que possibilitará novas formas de existência e interação com o mundo, abrindo aquele agente ao futuro e ao encontro com as forças cósmicas que se manifestam no caos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Essa produção poderá ocorrer pela abertura do território a alguém, por uma reorganização dos elementos já conhecidos (mas agora desconhecidos), ou pelo abandono completo do antigo território para o encontro de outro, tudo dependerá do grau de desterritorialização operado sobre o agente. É aqui que se expressa o grau de acomodação do agente em relação ao território que habita, pois quando forçado a uma reterritorialização, o agente pode tentar bloquear o processo de transformação de significado, apegando-se a estruturas baseadas na imutabilidade da identidade, evitando o desconforto da insegurança da modificação de modos de ser.

As mudanças ocorrerão de toda a forma, contudo poderão tentar ser barradas pela intransigência da nova forma de agenciamento que se configurará. O novo sujeito que emergirá de sua reterritorialização, não perceberá que foi reterritorializado, e possivelmente seguirá acreditando que permanece no mesmo território de outrora. Mas de fato, o que houve é uma forma de agenciamento reativa e negadora da diferença, que se apegará a formas antigas de comportamento na esperança de no passado permanecer. Dessa forma, ao propor uma atividade

³⁸ Como uma das linhas que compõe um agenciamento, a linha de fuga expressa a conexão com o fora, com o exterior daquilo que é familiar. Mais do que uma fuga de algo, a linha de fuga é via que faz fugir, pondo o mundo em transfiguração e em direção ao novo. É um fator positivo de desprendimento, que põe o agenciamento em um movimento de rearranjo.

inovadora, não há como saber como os estudantes reagirão, pois tanto podem assumir para si o compromisso ético de uma produção de um ser-aluno diferente, como podem se apegar ao modelo acomodado e adaptar práticas para evitar o esforço e o sofrimento de ter de encarar o novo em seu ineditismo.

Além disso, entram em cena outros fatores que são parcialmente previsíveis, como a gestão do tempo da atividade e a disponibilidade de recursos para sua execução. Isso porque por mais que se planeje a distribuição do tempo, sempre pode haver atrasos, tanto por conta da não participação quanto pelo excesso desta. Dessa forma o professor deve tentar organizar o tempo, fazendo ajustes durante a realização da atividade. O mesmo se aplica aos recursos disponíveis a sua execução, pois nem sempre é possível reservá-los junto a escola, o que pode forçar que a tarefa não conte com os recursos necessários. Nesse caso, o professor deve buscar contornar a falta das ferramentas com propostas auxiliares, como planejamento ou aprofundamento do conteúdo.

Nesse sentido, foi planejado inicialmente que a atividade duraria três períodos distribuídos ao longo de três semanas, contando com quatro etapas e com a utilização de computadores pelo menos no segundo desses períodos, já que se estava contando que os estudantes estivessem portando aparelhos celulares. Ocorre que no início do processo se verificou a necessidade de acrescentar uma quinta etapa, a ser realizada em casa, a qual geraria mais dados para esta análise. Também, na sequência, houve atrasos no cronograma, pois após o primeiro dia de aplicação a atividade teve de ser suspensa por duas semanas em função das férias escolares de inverno. Ao que tudo indica isso não atrapalhou nos resultados finais das criações dos estudantes, mas impediu um maior engajamento destes com a atividade, uma vez que houve uma quebra na sua sequência. Em função de atrasos no segundo e no terceiro dia de atividade, foi necessário acrescentar um quarto dia ao planejamento, o qual por sua vez, não foi suficiente para que todo o planejamento fosse executado, restando a etapa extra e o questionário a ser disponibilizado pelo professor Sócrates na aula seguinte. Assim, dessa forma, por questões imprevistas no planejamento, foram necessárias adaptações e improvisos para garantir o bom andamento da atividade. Vejamos a seguir pormenorizadamente a análise dos principais aspectos de cada dia de aplicação.

O primeiro dia de atividade foi marcado pela introdução da proposta e pela organização dos trabalhos. Também foi de apresentação do pesquisador, que desde o primeiro momento deixou claro que assumiria o papel de colaborador no processo e não apenas de observador. Após a abertura do sistema e realização da chamada (processo que levou quase dez minutos), restavam 40 minutos para apresentação da proposta e o início das atividades, isso demonstra o quanto é escasso o tempo para realização de atividades do tipo em disciplinas de um período semanal. Em função disso, o pesquisador buscou ser breve em sua fala, apresentando a proposta e sanando dúvidas que iam surgindo. É importante deixar claro todos os aspectos da tarefa a ser realizada para que se consolide um bom contrato didático com os estudantes, não gerando nenhuma surpresa ao longo do processo.

Como forma de resgatar um bom legado da pandemia de COVID-19, valorizando os aspectos positivos que foram emergencialmente implementados, mas que hoje podem contribuir para um melhor desenvolvimento das atividades em sala de aula, poderiam ser planejados vídeos breves a serem disponibilizados aos estudantes, que apresentassem a proposta de atividade e poupassem tempo da aula. Com isso, seria valorizada a experiência presencial, sem um investimento em explicações que poderiam ser feitas em um momento prévio, com maior comodidade por parte dos estudantes. Estes viriam para a aula com uma compreensão prévia do que seria realizado, utilizando o momento inicial da atividade para tirar dúvidas e alinhar as expectativas. Assim, se reduziria o tempo dispensado com a apresentação, aumentando o tempo de execução da atividade. Isso valeria tanto para os dias de aplicação da atividade proposta, quanto para as aulas de forma geral, podendo aumentar o foco no que realmente importa: o esforço de construção do conhecimento. Outra forma de também reduzir o tempo dispendido com ações não relacionadas com o andamento da aula, seria a realização da chamada durante a atividade, quando os estudantes já estão reunidos e trabalhando. Ou ainda o professor passar uma folha de em cada grupo para que os estudantes assinassem seus nomes, sendo estes transferidos para o sistema na sequência.

A seguir, o professor tomou a palavra para a realização da primeira etapa da atividade, que é a breve apresentação do conteúdo, para que os estudantes pudessem ter subsídios para iniciar as buscas. O professor Sócrates fez uma breve apresentação do pensamento de Maquiavel, destacando principalmente sua

influência na mudança de perspectiva sobre a política, apontando seu rompimento com a tradição cristã, baseada em valores universais de bem, em detrimento de uma abordagem realista e baseada na prática. Destacou também a diferença entre os estados, indicando a divisão maquiavelina entre principados e repúblicas. Propositamente, em função do tempo, deixou de fora diversos aspectos que poderiam ser explorados, deixando para serem trabalhados conforme a atividade se desenrolasse. Podemos dizer que nessa etapa se caracteriza uma primeira experiência dos problemas filosóficos, conforme afirmam Gallo (2012) e Deleuze e Guattari (2010), na qual os estudantes foram provocados pela necessidade de fornecer uma resposta através da colocação de um problema. O papel do professor foi de provocar os estudantes através de uma brevíssima experiência filosófica, evidenciando alguns tópicos problemáticos para que, por conta própria, os estudantes sentissem a necessidade de aprofundamentos. Ao que tudo indica parece ter-se gerado justamente esse efeito, pois findada a explicação inicial, e divididos os grupos, pelo menos dois destes buscaram o professor e o pesquisador para aprofundarem a explicação e explorarem outros conceitos, como os de “virtu” e “fortu”. Ou seja, o momento de experiência do problema, com uma rápida explicação, foi capaz de gerar os resultados esperados, que eram o reconhecimento do problema enquanto tal e a busca de respostas.

Imediatamente após a exposição de Sócrates, os estudantes se puseram a buscar as evidências que correspondessem ao conteúdo recém exposto, articulando os conceitos com os recursos que conheciam e utilizavam em seu cotidiano. Infelizmente não haviam computadores disponíveis para a realização desta etapa, porém isso não foi impeditivo, pois, como esperado, os estudantes puderam fazer uso dos aparelhos celulares para a busca. O comportamento dos grupos variava, tendo alguns mais calmos, sentados e discutindo tranquilamente os achados e suas possibilidades, e outros mais agitados, falando alto enquanto discutiam o que deveriam escolher. Além da exposição do professor, os estudantes contavam com obras de Maquiavel disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, para que pudessem ter uma fonte primária para a pesquisa. De forma geral, os grupos parecem ter se engajado nas buscas, efetivamente utilizando os aparelhos celulares para a atividade proposta. Isso demonstra como a tecnologia pode ser empregada para a constituição de um novo ser-aluno, inspirando-se e adaptando as

ideias de Álvaro Vieira Pinto (2005). Pois em suas diversas acepções, a tecnologia está ligada a noção de técnica, que se trata justamente do agir consciente para a superação de uma determinada condição, que se manifesta sempre pela contradição com o meio biológico ou com outros seres humanos (PINTO, 2005). Aqui, essa contradição se manifesta pela ausência de respostas a um problema, constituindo uma verdadeira dialética dos problemas, na esteira de Deleuze (2018). Assim, novas dinâmicas e modos de ser podem ser lançados, conforme se indique o caráter problemático e contraditório de determinada situação, estimulando os estudantes à utilização dos aparatos técnicos para os fins devidos. Isso significa que, se forem suficientemente estimulados e provocados, os estudantes poderão fazer uso de ferramentas tidas como distrativas para a superação dos desafios propostos. Isso contribui para a quebra da noção de senso comum de que tais tecnologias não são adequadas para o ambiente escolar, e para a consolidação de um novo modo de ser-aluno, condicionado pela influência da cibercultura e da estrutura do ciberespaço.

Como forma de acompanhar o encaminhamento do trabalho e de garantir a apropriação do conteúdo pelos estudantes, o professor e o pesquisador passaram a circular entre os grupos. Essa é uma ação importante, pois serve para verificar as primeiras evidências encontradas e para tensionar sua aderência ao conteúdo apresentado. Nesse processo, surgem dúvidas que podem ser sanadas e esclarecidas, possibilitando que os estudantes possam manipular os conceitos com maior facilidade. Note-se que não se trata de individualizar a abordagem do conteúdo, tornando-a específica para determinado aluno, mas de personalizar a explicação em função das necessidades que são postas pelo grupo. O conteúdo é o mesmo, porém é personalizado conforme as evidências encontradas por cada grupo, uma vez que o contexto varia e não seria produtivo fornecer uma explicação genérica, já que teria baixa aderência à proposta dos achados. É importante insistir nesse ponto pois existe uma diferença significativa: individualizar é tratar cada estudante singularmente, adaptando a explicação as suas necessidades; enquanto personalizar é perceber que cada grupo de estudantes tende a compor uma forma de “personalidade coletiva”, com tendências, hábitos e necessidades compartilhadas pelos seus integrantes, o que demanda ajustes na abordagem que será posta em prática pelo professor. Dessa forma, esse foi o momento para complementar a

exposição feita na primeira etapa da atividade, servindo bem ao seu propósito, uma vez que as respostas dos estudantes foram muito positivas, demonstrando que após a conversa passaram a compreender melhor o conteúdo. Sobre as escolhas das evidências, basicamente se concentraram em duas categorias: filmes/séries e jogos. Isso evidencia a maior familiaridade com essas mídias, sendo mais acessados e utilizados por eles, sendo, portanto, elegidas como primeiras opções. Esse dado pode servir para indicar tanto as preferências quanto as limitações de repertórios dos estudantes, que acabam por concentrar seu horizonte de ação no ciberespaço a duas categorias apenas, restringindo as possibilidades que poderiam ser exploradas.

Ao final do período, a situação era bem heterogênea, com grupos já com uma evidência definida, outros discutindo entre opções, enquanto outros ainda não tinham encontrado nenhuma. Ficou acertado que para a próxima aula os grupos trariam uma definição quanto a isso, para avançarem para a próxima etapa, de manipulação de conceitos através da criação de meios digitais.

Como já mencionado, após o primeiro dia de aplicação da atividade, houve um lapso de tempo de duas semanas sem aplicação devido as férias de inverno. Isso pode ter impactado na manutenção de uma continuidade da atividade, em que há um engajamento dos estudantes em função de uma tarefa com uma constância de execução. Prova disso é que no retorno, para o segundo dia de aplicação, foi necessário reapresentar a atividade como no primeiro dia, pois os estudantes haviam esquecido o que tinham de fazer. Apesar disso, pelos resultados obtidos, esse lapso durante a realização da atividade não parece ter impactado no produto final proposto pelos estudantes.

Quanto ao trabalho realizado no segundo dia de aplicação, esse se limitou a uma extensão do primeiro dia, uma vez que por também não haver disponibilidade de computadores no dia, não foi possível que os estudantes iniciassem a construção de seus artefatos. Poderiam até ter iniciado a construção pelo celular, porém não houve essa iniciativa por nenhum dos grupos. Isso indica as limitações da ferramenta e a necessidade de ter a disposição os recursos mais adequados para a superação de determinadas contradições. O celular parece ser um meio mais adequado às buscas e como recurso multimídia, enquanto o computador fornece maior potência criadora e de manipulação de conteúdo. Dessa forma, no período, os

grupos limitaram-se a aprofundar as buscas e combinar a realização da atividade em casa.

Mais uma vez, o pesquisador e o professor passaram a circular entre os grupos, conversando, aprofundando o conteúdo e verificando as escolhas das evidências feitas pelos estudantes. Estes, por sua vez, conversavam entre si sobre aspectos da atividade e outros assuntos, buscando a melhor forma de explicar as evidências encontradas, justificando suas escolhas. Dessa vez já surgiram as primeiras escolhas de meios para explicar as evidências. Nesse primeiro momento notou-se uma variedade maior de perspectivas, em relação as evidências, com grupos escolhendo vídeos, podcasts, mapas mentais e infográfico. Somente blog/site parece ter ficado de fora das opções dos estudantes neste momento, talvez em função da dificuldade, por não ser um tipo de atividade realizada no dia a dia deles. Essa maior variedade de escolhas parece refletir a maior disponibilidade de tempo que os estudantes percebiam neste momento, o que tornava possível que opções mais trabalhosas fossem preparadas. Ocorre que ao final da atividade as opções se limitaram bastante, restringindo-se a infográfico, mapa mental e site. Ao que tudo indica, as opções de vídeo e podcast foram preteridas em função da complexidade e da concorrência da atividade com outras tarefas e estudos que os estudantes tinham que realizar. Assim, os estudantes optaram por não sair de sua zona de conforto, garantindo uma rápida realização da atividade baseado em seus conhecimentos e hábitos pré-existentes, não tendo que dispender tanto esforço na criação de algo muito inovador e trabalhado. A ideia era se ver livre do trabalho o quanto antes fosse possível, para que pudessem dispor de tempo livre para outras atividades. Isso, no entanto, só foi posto em prática quando os estudantes tiveram os computadores a sua disposição, que foi quando verificaram a demanda de tempo e esforço que teriam de fazer para a construção de vídeos e podcasts. Por uma questão de ordem prática, de terem a possibilidade de escolher o caminho que iriam tomar, os estudantes acabaram optando pelo caminho mais fácil – algo que não surpreende, pois fazia parte da proposta justamente oferecer esse horizonte de escolha e permitir que os estudantes mesmos definissem e planejassem seu curso de ação.

Há uma imprevisibilidade da ação educativa voltada para à liberdade, uma vez que, como já fora mencionado, não há como antever o modo como o sujeito se

reorganizará frente uma desterritorialização. Mas também há uma imprevisibilidade em função das escolhas que são feitas por aquele que propõe a ação educativa, que ao permitir o pleno exercício da liberdade, passa a ter garantias de como a prática iniciará, mas não de como terminará. Não que se trate de abandonar os alunos à própria sorte de suas escolhas, mas de respeitar seus interesses e vontades durante o processo. É uma questão de abrir possibilidades para que os estudantes possam construir conhecimentos de forma própria e significativa, em função da vida de cada um (FREIRE, 2014). O professor deve ser uma figura que sai para ficar (ARAÚJO, 2014), isto é, alguém que deve marcar sua presença no começo do processo educativo, mas aos poucos deve ir cedendo espaço para que o estudante possa ir também marcando sua presença, através da expressão e vivência de sua liberdade. Assim, ao se construir uma atividade que proponha que os estudantes escolham linhas de ações possíveis, não se pode criar expectativas quanto ao que foi escolhido, pois os estudantes terão autonomia para escolher baseado nas mais diversas razões, sejam elas por vontade de expressão, seja pela diminuição do esforço. Cabe ao professor buscar elaborar uma proposta que seja efetiva em sua potência de construção de conhecimentos apesar das diversas possibilidades de escolha dos estudantes, tornando possível compatibilizar as expectativas docentes com a liberdade discente.

O terceiro dia de atividades foi dedicado à realização das criações pelos estudantes, com estes finalmente contando com computadores para seu trabalho. Se chegou a tentar que as criações fossem iniciadas em casa, porém nenhum dos grupos iniciou essa construção, o que fez com que, oficialmente, este período correspondesse a terceira etapa da atividade. Com os computadores em mãos, rapidamente já foi possível observar grandes avanços criativos, com imagens ganhando forma e textos explicativos. Os grupos pareciam engajados em criar seus artefatos, discutindo os melhores caminhos para justificar a escolha de suas evidências. Também foi possível observar os estudantes pesquisando o pensamento de Maquiavel, para que fossem capazes de embasar as evidências escolhidas, aprofundando aspectos pouco ou não abordados na exposição do professor na primeira etapa. Explicações foram solicitadas, para gerar uma maior apropriação conceitual do conteúdo, com os estudantes apresentando suas escolhas e buscando verificar sua aderência com o conteúdo. Esses momentos de conversa ao longo da

atividade parecem ter desempenhado bem o papel de aprofundamento necessário para gerar compreensão e aprendizagem dos conteúdos, substituindo uma explicação contínua para toda a turma por um período corrido. Nesse caso, a explicação fornecida é personalizada, baseada nos problemas trazidos pelo próprio grupo, fazendo mais sentido que uma explicação genérica que vise abarcar os interesses médios de toda uma turma de uma só vez. Os estudantes propõem o problema e o professor pode contribuir para que seja construída uma solução através da manipulação dos conceitos. Esse processo produz um sentido que é significativo ao estudante, pois emerge de sua própria experiência com o mundo, possibilitando uma maior apropriação e uma perspectiva de maior pertencimento do saber (FREIRE, 2011).

No entanto, apesar da turma ter demonstrado um engajamento bem maior na atividade com a presença dos computadores para a criação dos artefatos midiáticos, nenhum grupo terminou sua criação ao final do período, sem contar que um dos grupos não trabalhou, pois estava dedicado às tarefas da disciplina de Matemática que deveriam ser entregues no período seguinte. Havia um encaminhamento e um planejamento quanto ao que pretendiam executar, porém ao longo do período não realizaram nada relacionado a proposta da atividade. Dessa forma, ficou a promessa de que viriam a entregar a atividade na próxima aula, no entanto, não havia garantias de que de fato o fariam. Talvez houvesse um estímulo maior para conclusão da tarefa no período proposto, se os estudantes tivessem que realizar entregas parciais ao final de cada dia de atividade, garantindo que de fato focassem nesta e não se desviassem para outras demandas, como provas e trabalhos de outras disciplinas. Isso serve para ilustrar a percepção dos estudantes em relação a disciplinas como Filosofia e a tarefas que fujam da abordagem tradicional de sala de aula. Estas são vistas como problemas de segundo plano, podendo ser resolvidas em tempo mais favorável, longe das pressões escolares impostas pelas disciplinas mais “importantes”. Assim, para os estudantes parece não haver problema abrir mão da possibilidade de desenvolver o trabalho em sala de aula, com auxílio do professor, para dedicar-se a outros afazeres. Para combater isso, Sócrates frisou ao final do período que a próxima aula seria a de apresentações, e que os estudantes impreterivelmente teriam de apresentar suas criações, sob pena de ficarem sem a nota de trabalho do trimestre.

Parece que a cultura da nota é a principal mobilizadora da atividade discente. Isso talvez ocorra em função dos estudantes não verem sentido em frequentar a escola, não tendo motivação para participar por conta própria das atividades, uma vez que não veem como o que é estudado resolve os problemas práticos enfrentados em suas vidas. O conhecimento em si não se mostra suficiente como força mobilizadora para engajar os sujeitos no processo escolar, sendo necessário remeter a questão à esfera política. Ou seja, é preciso produzir politicamente um modo de ser aluno adequado as expectativas da escola. É preciso, portanto, exercer poder sobre os estudantes, o que se dá através da nota. É esta que servirá como dispositivo para a manutenção de uma determinada configuração do poder, compondo subjetivações dóceis a determinadas condições de existência, recompensadas ou punidas conformem se ajustam as normas definidas pela autoridade (professor e/ou escola). Essa configuração do poder torna-se natural para o estudante pois faz parte da estrutura do território em que está agenciado, não existindo a possibilidade de um olhar crítico sobre essa situação sem que seja operada uma desterritorialização, ou seja, a produção de uma nova forma de agenciamento (e, conseqüentemente, subjetivação). Assim, é possível habitar um determinado contexto hostil, baseado na coerção pela avaliação, sem ser tomado pela potência revolucionária de subversão das estruturas vigentes quando se está imerso em uma determinada forma de subjetividade acríica e estática.

Não que essas formas de subjetivações impliquem numa aceitação cega de todas as normas apresentadas, pois modos de resistência são criados, porém acabam por permanecer num entremeio que não serve nem a libertação, nem a completa opressão. Assim, o estudante se restringe a realizar o estritamente necessário em sala de aula, apenas o que será avaliado e que poderá somar a sua avaliação pelo professor – ou seja, não abala as estruturas produtoras do ser-aluno tradicional. O estudante tende a aprender menos do que poderia (pois se dedica ao mínimo), e pode evitar participar ativamente de outras atividades que não sejam avaliadas (como as aulas, por exemplo), demonstrando ser um comportamento que também não serve para um completo controle do estudante por parte do professor. Assim, permanece-se numa zona neutra, em que tanto não se exerce o completo poder, nem a plena liberdade. Porém, tal situação é favorável à parte que exerce

poder, pois restringe o raio de ação e deixa a outra parte presa numa situação confortável e aparentemente menos desfavorável.

É preciso mobilizar os estudantes através da experiência dos problemas para que eles sintam a necessidade da busca pela solução desses (GALLO, 2012). Isso opera um deslocamento subjetivo, uma fuga do território que precisa ser explicada, e conseqüentemente a assunção de um protagonismo na produção de uma resposta. Dessa forma, o estudante é provocado a romper com uma cultura da nota em função de um chamado do pensamento, que através de um vácuo de sentido, exige um pleno exercício da liberdade de pensar. Não que o estudante elimine a estrutura de dominação constituída pela avaliação, porém há um rompimento na medida em que o estudante não mobilizará suas forças em função da possível coerção que venha a sofrer. Agora, afetado pelo problema, o estudante passará a ser o critério de seu próprio saber, definindo quando o problema foi adequadamente respondido. Conseqüentemente, os estudantes tenderão a ir além do que era esperado pelo professor, ou seja, do que era o “mínimo necessário”, assumindo uma posição ativa frente ao processo de aprendizagem.

Contudo, essa cultura da nota parece estar tão presente no âmago das relações escolares, que é difícil romper com suas estruturas e efeitos, fazendo fugir o território para a possibilidade de uma reterritorialização da máquina escolar. Iniciativas inovadoras tendem a encontrar resistência tanto dos professores quanto dos alunos, acostumados que estão com seus papéis no jogo vigente. É preciso operar um grande trabalho de mobilização afetiva para que os estudantes se sintam motivados a ir além do já conhecido. Esse trabalho de mobilização deve ser constante, pois como observou-se na aplicação da atividade, num primeiro momento os estudantes estavam dispostos a realizar criações midiáticas mais complexas, mudando seus planos ao longo do processo. Talvez, se houvesse um incentivo maior para que inovassem em suas criações, desafiando-os a traduzir em outras linguagens o conteúdo filosófico, uma mobilização maior pudesse ter se dado, porém não foi o caso. As provocações filosóficas com a exposição de Sócrates e com as intervenções nos grupos com o pesquisador parecem ter gerado bons resultados, porém a problematização das mídias não fora realizada, deixando que a cultura da nota resolvesse a questão. Não que haja algum problema quanto as escolhas feitas pelos estudantes, pois como já fora mencionado, não há como

prever o que resultará do exercício da liberdade em sala de aula, contudo, é sintomático que as escolhas de mídias tenham se limitado a tão poucas opções, demonstrando o grau de acomodação com as práticas escolares.

O quarto e último encontro, como já fora mencionado, teve de ocorrer para garantir que os estudantes tivessem a oportunidade de apresentar seus trabalhos. Por conta da falta dos computadores e do desinteresse dos estudantes, já que tinham muitas atividades paralelas que inviabilizaram a realização da atividade em casa, este encontro tornou-se mandatório. Ficou claro que para cumprir o cronograma de coleta de dados previsto para esta pesquisa seria preciso que os estudantes realizem as atividades em aula, tendo que fazer entregas parciais para garantir o bom andamento da tarefa.

Quanto as apresentações dos grupos, manifestou-se mais uma vez o sentimento de comodismo com hábitos escolares já praticados, tendo dois dos seis grupos fugindo a proposta de tipos de artefatos disponíveis para a construção de apresentação de slides. Não que haja um grande problema quanto a esse movimento, pois os estudantes ainda permanecem integrando as tecnologias digitais com o conteúdo filosófico no contexto do ciberespaço, porém é mais uma evidência de como é difícil romper com as práticas consolidadas na escola, em nome de uma experiência que tire os estudantes de sua zona de conforto e os disponha a produzir artefatos inovadores. O processo de virtualização do mundo se estende ao longo da história (LÉVY, 1996) e passa a acelerar-se com a emergência do ciberespaço e da cibercultura (LÉVY, 2000), viabilizando a emergência de uma nova forma de inteligência: a inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Todos esses processos devem se manifestar também na escola, no ensino de filosofia, através de uma virtualização de seu ensino e aprendizagem, que passa a ser mediada pela estrutura digital e por todas as características do encontro de múltiplas fontes de sentido, do descolamento do espaço e tempo para um habitar ubíquo e simultâneo, do não pertencimento a uma instância institucional, da criação e recriação através de processos colaborativos marcados pelos interesses e diferenças de inteligência entre os mais diversos envolvidos e de processos abertos de produção de sentido através da leitura dinâmica de hipertextos, que permanecem sempre abertos a novas possibilidades de encontros. No entanto, todo esse processo de virtualização deve ser adequadamente trabalhado para que os estudantes sejam desafiados e

compreendam as possibilidades de produção de outras mídias como forma de expressar conceitos, rompendo com as práticas consolidadas em nome da constituição de novos caminhos, que sejam enriquecidos pelo processo de criação particular de cada um. Um caminho é afirmar a dinâmica de poder opressora manifestada através da nota, exigindo que os estudantes se atenham as mídias propostas sob pena de desconto na avaliação final. Outra possibilidade é indicar a problematicidade da questão, e como outras respostas podem surgir das mídias propostas, assim autonomamente os estudantes reconheceriam a utilidade da mídia e espontaneamente fariam uso delas, rompendo com as práticas consolidadas e constituindo um horizonte de produção de diferenças.

Outro aspecto que se manifestou no último encontro foi o da gestão do tempo. Foram dispendidos dez minutos para a realização da chamada, alternando-se entre o chamamento dos nomes e pedidos de silêncio. Restaram 40 minutos para a apresentação de seis grupos, do questionário e da etapa extra, a qual deve ser realizada em casa. O tempo ficou curto para tantas ações. Talvez fosse necessário repensar a quantidade de grupos ou a dinâmica das apresentações, para garantir o bom andamento do planejamento, pois essas terminaram quando o sinal indicando o final do período já havia soado. Isso inviabilizou que o questionário fosse lançado e que a etapa extra fosse apresentada – essas duas etapas ficaram de ser apresentadas pelo professor Sócrates na aula seguinte, para que os estudantes pudessem responder e iniciar as buscas por evidências nas redes sociais.

Vejamos a seguir o que fez parte de cada apresentação e as avaliações do professor Sócrates:

Já de saída, no primeiro grupo já observamos o não atendimento as possibilidades de mídias propostas pela atividade. Isso porque o grupo elaborou uma apresentação de slides para dar conta de explicar sua evidência encontrada. Fizeram isso apresentando em um primeiro momento o pensamento de Nicolau Maquiavel, trazendo aspectos biográficos e conceituais, para em seguida apresentar a série de jogos Merchant³⁹, a qual justamente inspira-se no pensamento do autor, principalmente em seu segundo jogo, que chega a se chamar Machiavelli The Prince. Nesse sentido, muitas vinculações já estavam previamente dadas, cabendo ao grupo apenas explicitar e aprofundar determinados aspectos. Mesmo assim,

³⁹ Desenvolvidos pela Holistic Design e lançados nos anos de 1993, 1995 e 2001.

mostraram certa dificuldade em pontos sensíveis do conteúdo, pois apesar dos jogos serem inspirados na obra maquiavelina, usufruíram de uma licença poética para adaptar determinados aspectos, chegando ao ponto de distorcer elementos da obra original. Isso foi percebido e alinhado pelo professor Sócrates, que provocativamente lançou indagações para verificar a apropriação do conteúdo e poder verificar as fragilidades nesta. Apesar dessas pequenas dificuldades, o grupo demonstrou domínio do conteúdo, estabelecendo relações sólidas entre o jogo e a obra de Maquiavel, demonstrando apropriação dos conceitos e domínio de seu contexto. O parecer do professor sobre a apresentação do grupo afirma: “Teoria em conformidade com o estudado. Apresentação conforme o esperado e com criatividade. Nota 2,0⁴⁰” – Ou seja, o grupo atendeu as expectativas, demonstrando uma boa apropriação do conteúdo.

O segundo grupo apresentou alguns problemas quanto a sua metodologia de trabalho. Afirmaram antes da apresentação que são um grupo que tem o costume de trabalhar juntos em diversas disciplinas, e que costumam dividir a responsabilidade pelas atividades com o colega mais competente para tal. Neste caso, a responsabilidade pelo trabalho ficou a cargo de um estudante que conhecia a evidência e que se dispôs a preparar a mídia com a explicação de sua aderência ao conteúdo. O problema é que ele faltou à aula no dia da apresentação, e o grupo se viu perdido, pois não havia se organizado previamente. Isso mais uma vez demonstra a dificuldade de comprometimento dos estudantes com as atividades, considerando a carga de atividades paralelas requisitadas pelas outras disciplinas, além da dinâmica de trabalho que visa sempre a maximização dos resultados com a minimização do esforço. No entanto, tal forma de abordagem do trabalho possui seu preço, pois o grupo não foi capaz de fazer uma boa entrega, tanto pelo domínio do conteúdo quanto pelo acabamento do artefato produzido. A proposta era explicar a relação do jogo *The Last of Us*⁴¹ com o conteúdo, partindo principalmente da noção de providência e da frase “os fins justificam os meios” (equivocadamente atribuída a Maquiavel). Para isso, os estudantes construíram um site que contava apenas com um cabeçalho e um grande parágrafo único, em que constaria as explicações necessárias. Contudo, como o grupo não havia se preparado e envolvido para a

⁴⁰ Ficou definido pelo professor que esta atividade valeria dois pontos na média do trimestre dos estudantes.

⁴¹ Desenvolvido pela Naughty Dog e lançado em 2013.

atividade, não foi capaz de explicar de forma satisfatória a relação possível entre a evidência e o conteúdo, se limitando a leitura de alguns fragmentos do texto e a pequenas falas sobre o tópico. Com certa dificuldade e com imprecisões conceituais, encerraram sua apresentação. O parecer do professor afirma: “Pouca familiaridade com a teoria com leitura de texto e poucas explicações. Ausência de um colega. Nota: 1,4.”

Os trabalhos em grupo normalmente são desafiadores para os estudantes, dado que forçam a interação e exigem que os participantes se organizem por conta própria. É um processo de autogestão do trabalho, que demanda autonomia e comprometimento, uma vez que uma pessoa já pode prejudicar a finalização da entrega. Numa escala de organização do trabalho pelo grupo, são dois os polos que se apresentam: um é o da colaboração, onde o trabalho é fragmentado em partes menores e distribuído para os integrantes do grupo, proporcionalmente ou não, com cada um realizando a sua sem necessariamente dialogar com os demais, no sentido de operar uma integração do que está sendo produzido. Isso resulta em um trabalho que nem sempre apresenta uma coerência bem articulada entre suas partes, dado que se trata da união de partes elaboradas separadamente. Cada um colabora a sua maneira e libera-se de interagir com o que os demais elaboraram, uma vez que já realizou sua parte, não tendo que se preocupar com o todo, pois provavelmente alguém ficará responsável por juntar tudo que foi produzido. Percebe-se que é uma perspectiva egoísta, onde o que está em cena é justamente a urgência de cada um resolver a sua demanda, e não de todos se reunirem para resolver a demanda do grupo, ou seja, o trabalho coletivo se encerra na divisão das tarefas individuais, não constituindo um processo participativo integrador no grupo.

O outro polo na escala de organização do grupo é o da cooperação. Nesse há a superação da perspectiva egoísta pela afirmação de um trabalho coletivo, participativo e engajado, onde cada um se envolve em todas as etapas de realização da tarefa, somando esforços para a elaboração de um trabalho coerente e íntegro. Até é possível a divisão de partes do trabalho entre os membros do grupo, porém há o constante diálogo entre estes para verificar a coerência e a adequação do que cada um está produzindo, garantindo um espaço de cooperação e troca de ideias. O mesmo se dá na união das partes elaboradas, onde o grupo inteiro participa e se envolve na constituição de uma unidade do trabalho, resultando em um produto

coerente e bem articulado. Assim, diferente do que ocorre na perspectiva da colaboração, onde cada um pode falar apenas sobre a parte que elaborou (pois desconhece a totalidade do trabalho), num trabalho em grupo cooperativo cada um pode falar sobre todo o trabalho, pois todos participam de todas as etapas de compõem desde o planejamento até a execução do que deve ser feito. Há uma apropriação por parte dos membros do grupo e a constituição de um senso de responsabilidade pelo coletivo, onde cada um se sente parte de algo maior, que está produzindo em parceria com seus colegas.

Percebemos que o segundo grupo se situa no polo da colaboração quando define como forma de trabalho a divisão de tarefas e o não acompanhamento pelos demais membros do grupo. É uma dinâmica já consolidada pelo grupo de alunos, que não se limita a disciplina de Filosofia, mas que se coloca transversalmente no currículo, ou seja, os trabalhos são realizados por aqueles tidos como mais competentes em determinados assuntos, restando aos demais do grupo rapidamente se apropriar do que fora produzido para poder realizar a apresentação. É uma forma de colaboração a nível disciplinar, e não apenas de trabalhos específicos. Com isso, fica implicado que o grupo não apenas não coopera, como não se envolve em parte alguma de determinadas atividades, o que inviabiliza a construção do conhecimento de forma adequada. Isso ficou claro quando o grupo teve de apresentar o trabalho sem a participação do único colega que o produziu, mostrando que nem a apresentação o grupo havia organizado. O despreparo, a não cooperação e falta de engajamento cobraram seu preço, que ficou refletido na baixa qualidade da entrega e no desconto na nota.

O terceiro grupo criou um infográfico para apresentar o jogo Reigns⁴² como uma evidência do pensamento de Maquiavel no mundo digital. O material criado estava bem construído, possuindo clareza em sua apresentação e desenvolvimento. Inicialmente fazia uma breve introdução ao pensamento de Maquiavel, fornecendo dados biográficos e principais conceitos, situando o espectador no panorama geral de sua teoria. Em seguida, tratava de apresentar o jogo e suas principais características, destacando aquelas que traziam elementos da teoria maquiavelina. Basicamente o jogo apresenta uma dinâmica muito próxima da proposta por Maquiavel para a manutenção do poder e estabilidade do estado, sendo um jogo de

⁴² Desenvolvido por Nerial Limited, Synaptic Insight Technology Systems e Nerial, lançado em 2016.

questões em que o jogador deve optar por determinados caminhos que acabam impactando nos diversos grupos envolvidos na estabilidade estatal. Pareceu uma boa escolha para a relação com o conteúdo, tanto pela evidência em si quanto pela explicação que foi dada durante a apresentação, demonstrando muita aderência e relevância, além de domínio conceitual e contextual do pensamento do autor. O parecer do professor afirma: “Excelente apresentação e domínio teórico. Nota 2,0.”

O quarto grupo foi justamente aquele que no encontro para a etapa de criação não trabalhou durante o período, pois dedicava-se a atividades de outras disciplinas. Foi um grupo que surpreendeu nos resultados, pois apesar de demonstrar um descaso ao longo da atividade, foi capaz de organizar-se e produzir uma das evidências mais aderentes de toda a atividade. Trata-se de relacionar o conteúdo exposto pelo professor com o personagem Thanos do filme Vingadores: Guerra Infinita⁴³. Para isso o grupo criou um mapa mental que trazia os principais conceitos e noções de Maquiavel, relacionando diretamente com o comportamento do personagem no filme. Assim, quase que lance a lance, os estudantes iam pontuando em que momentos o comportamento desse ia seguindo uma linha mais maquiavelina para a resolução dos problemas que iam se impondo. Entre as noções que não foram diretamente apresentadas pelo professor em sua exposição, mas que foram trazidas pelos estudantes estão os conceitos de virtú e fortú e o comportamento da raposa e do leão, mostrando que os estudantes fizeram buscas e aprofundaram-se no tema. Apesar da desorganização do grupo no momento da apresentação, foi feita uma boa explicação da relação proposta, mostrando aderência e compreensão do grupo sobre o pensamento de Maquiavel. Foi necessária apenas uma pequena correção pelo professor para não gerar incompreensões sobre o modo como o príncipe em Maquiavel trata seus súditos. O infográfico estava claro e objetivo, trazendo as informações de forma direta e sucinta, facilitando sua leitura. O grupo recebeu o seguinte parecer pelo professor: “Teoria com dificuldade na questão do ‘ofender demais’, ok. Ausência de um colega. Desorganização na apresentação. Nota 1,7.”

⁴³ Dirigido por Anthony Russo e Joe Russo, o filme foi lançado em 2018 e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures.

O quinto grupo criou um infográfico para relacionar o pensamento de Maquiavel com a série *La Casa de Papel*⁴⁴. O infográfico estava bem completo, trazendo informações biográficas e conceituais do pensamento maquiavelino, dando conta de, junto com a explicação, contextualizar o observador no contexto dessa teoria. Também trazia informações da série, como uma sinopse e a apresentação de personagens. O grupo estava bem organizado em sua fala, e demonstrava um bom domínio do conteúdo, apresentando os conceitos de forma clara e objetiva, sintetizando pontos e aprofundando outros. Sua proposta era tentar uma aproximação entre a figura do príncipe em Maquiavel e do personagem Professor da série, indicando como a providência deste levava em consideração de forma implícita os conceitos de virtú e fortu, e como o medo era utilizado pelos personagens como forma de garantir a manutenção do poder no contexto da história. No entanto, a proposta não possuía muita aderência ao conteúdo, revelando-se frágil a explicação do grupo. Este teve de forçar os conceitos para que dialogassem com a série, o que poderia ocasionar distorções e eventuais más interpretações. Contudo, tirando isso o grupo se saiu bem. O parecer do professor após a apresentação foi o seguinte: “Bom trânsito teórico, porém associação um pouco forçada com o filme escolhido. Nota: 1,8.”

Por fim, o sexto e último grupo também preparou uma apresentação de slides, fugindo, assim como o primeiro grupo, da proposta da atividade. O grupo também se diferenciou ao buscar relacionar o pensamento de Maquiavel não com uma, mas com duas evidências. Trata-se da série de jogos de videogame *Devil May Cry*⁴⁵ e do desenho animado japonês (anime) *Bleach*⁴⁶. Assim como outros grupos, foi feita uma breve apresentação da biografia e do pensamento de Maquiavel, destacando seus principais conceitos e noções. Em seguida, foram apresentadas relações entre o perfil do príncipe traçado por esse e o perfil dos personagens principais de ambas as evidências escolhidas, apresentando traços comuns de comportamento e planejamento de ações. Em geral o grupo estava bem organizado e demonstrou domínio do conteúdo, com uma proposta aderente de evidências. Contudo, não aprofundou as explicações e acabou por manter a discussão conceitual num nível muito superficial, faltando operar com os conceitos para fazer uma relação ainda

⁴⁴ Dirigida por Jesús Colmenar, Koldo Serra, Álex Rodrigo e Javier Quintas, a série foi lançada em 2017 e distribuída pela Netflix.

⁴⁵ Produzido pela Ninja Theory e inicialmente lançado em 2001.

⁴⁶ Dirigido por Noriyuki Abe, foi lançado em 2004.

mais potente. Receberam a seguinte avaliação do professor: “Apresentação correta, mas rasa. Nota 1,7.”

De forma geral, os estudantes mostraram conhecimento do conteúdo, propondo evidências interessantes e relevantes à proposta. Isso ficou claro tanto pela observação do pesquisador, enquanto professor formado em filosofia, quanto pela avaliação do professor da disciplina, que cuidou atentamente das apresentações para definir notas justas. Todos os trabalhos receberam notas acima da média, com uma oscilação máxima de 0,6 ponto entre a nota mais baixa e a mais alta, o que indica que de maneira geral foram alcançadas as expectativas de domínio teórico pelos estudantes. Mais do que reproduzir um determinado discurso sobre o conteúdo, os estudantes foram capazes de experimentar o problema e de criar soluções manipulando os conceitos, realizando uma legítima experiência do ensino de filosofia baseado em problemas, inspirada em Silvio Gallo (2012), Deleuze (2018) e Deleuze e Guattari (2010). As pesquisas que realizaram por conta, e as dúvidas tiradas com o professor e o pesquisador ao longo do processo parecem ter gerado um resultado muito positivo em termos de aprendizagem. O que fora apresentado pelos estudantes tinha, em geral, uma alta qualidade, considerando a quantidade de tempo de aula expositiva realizada. Isso demonstra que não é necessário um grande período de aula expositiva pelo professor para que seja construída a aprendizagem. O modelo de apresentação do conteúdo proposto na atividade permitia uma autonomia dos estudantes para a pesquisa e para o levantamento das questões mais relevantes para eles, possibilitando que as explicações a serem fornecidas pelo professor e pelo pesquisador fossem personalizadas e adequadas as demandas de suas necessidades. Assim, não se perdeu tempo em explicações com uma linguagem genérica para toda a turma, mas permitiu que os próprios estudantes problematizassem suas criações, recebendo as explicações mais interessantes para seus fins. O importante é mobilizar os estudantes e realizar o acompanhamento do que vem sendo realizado, mantendo o diálogo e as trocas como constantes do processo.

Inclusive esta é a palavra que mais importa para uma atividade desse tipo: processo. O produto criado serve apenas para ilustrar a saída do que fora aprendido, ou seja, para retratar o estado de coisas ao final do desenvolvimento. Contudo, é no processo que se encontra a chave da construção do conhecimento,

sendo a etapa fundamental a ser acompanhada pelo professor. Não basta simplesmente fornecer as instruções de como o trabalho deve ser feito e ausentar-se durante sua execução. É preciso estar presente, atuar como mediador e curador do conhecimento, desafiando e estimulando os estudantes para que problematizem o conteúdo e o próprio trabalho que vem sendo construído, evitando que se caia no senso comum das práticas consolidadas da escola. Caso contrário, os estudantes não serão suscitados a aprofundar seus questionamentos e tenderão a permanecer no âmbito da opinião, fazendo buscas rasas e produzindo criações com baixa aderência e criticidade. Esse aspecto parece ter sido importante para a consecução dos objetivos da atividade, pois muito do que fora apresentado pelos grupos foi discutido com o pesquisador e/ou professor, e tensionado por estes, fazendo com que as explicações fossem refinadas e o domínio conceitual aprimorado. A maioria dos grupos mostrava-se mais animada com a passagem do pesquisador, agradecendo pelas explicações e afirmando que passavam a compreender ainda mais o conteúdo, demonstrando mais interesse no processo criativo.

As mídias criadas pelos estudantes pareciam integrar de forma adequada o conteúdo de filosofia e as tecnologias digitais, manipulando os conceitos de formas diferentes da textual. Surgiram representações gráficas das relações entre os conceitos e as evidências, demonstrando novas possibilidades de expressar e atualizar um conceito. Essas possibilidades pareciam alinhadas ao processo de virtualização do mundo operado pela expansão da cibercultura, que cada vez mais tende a desvincular o tempo e o espaço do aqui e agora, em função da simultaneidade e da ubiquidade (LÉVY, 2000), permitindo o múltiplo acesso e uma maior disseminação da informação. Assim, em vez de produzirem uma expressão do conceito sob a forma textual para entregar ao professor, os estudantes ofereceram uma nova forma de explicação para a potência conceitual de suas evidências, explorando as possibilidades do ciberespaço, tanto na distribuição dos materiais para consulta, nas pesquisas que foram feitas na internet e nos processos de criação, demonstrando dinamicidade na composição dos artefatos. Ou seja, o processo de manipulação conceitual, correspondente a etapa de criação conceitual em Gallo (2012), se deu através da integração com as tecnologias digitais, orientado pelo modo de ser da cibercultura, onde os estudantes, após a etapa de

sensibilização dos problemas, puderam reelaborar a sua maneira os conceitos, se apropriando de suas estruturas.

Evidente que alguns grupos tenderam a uma instrumentalização das tecnologias digitais, seguindo a direção das práticas enraizadas na cultura escolar, apresentando formas conhecidas de organização do conteúdo apresentado. É o caso de três grupos: os dois que construíram apresentações de slides e o grupo que criou um site. Nestes três casos, as criações serviram para simplesmente apresentar um texto em outro formato, não gerando uma imbricação entre a forma de apresentação e o conteúdo. Nesse sentido, as três apresentações poderiam ser impressas e postas ao lado de outros textos sem que se notasse diferença quanto ao seu modo de elaboração. Isso significa que a integração não foi plenamente alcançada, e que as tecnologias digitais serviram como mero recurso para o transporte de informações, mas não como instrumento de transformação. No caso das apresentações de slides, seria necessário dinamizar o conteúdo, resgatando a potência da síntese que essas produções oferecem. Já no caso do site, seria necessária uma virtualização do texto, convertendo-o em hipertexto, seguindo as ideias de Lévy (1996; 2000), abrindo para outras possibilidades de leitura, dinâmica e conectada, onde o usuário poderia deslocar-se, produzindo novos sentidos conforme as escolhas de sua navegação. No entanto, é importante frisar que tal instrumentalização não impacta na aderência das evidências encontradas pelos estudantes, até porque não fora mencionado em momento algum que eles deveriam buscar a integração entre as tecnologias digitais e o conteúdo. Ou seja, por mais que haja essa característica da apresentação conceitual, os achados dos estudantes não foram desmerecidos ao fim do processo, sendo reconhecido seu potencial filosófico.

Os estudantes apenas exerceram sua liberdade para criar baseados em seus repertórios, o que acaba por implicar que tal instrumentalização serve como indicativo da forma que as tecnologias digitais tendem a ser apropriadas pelos estudantes quando eles têm a liberdade de escolher. Talvez isso se deva a tentativa de adequação a um determinado modo de avaliação normalmente proposto pelos professores, que exige o texto como objeto de entrega, não explorando as possibilidades do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Mais uma vez aparece a questão da territorialidade escolar e da cultura da nota, que limita as

possibilidades dos estudantes a um campo de ação determinado, muito em função da tentativa de subversão pela realização do estritamente necessário. Assim, os estudantes não se sentem motivados a criar, restringindo seu horizonte de possibilidades ao conhecido e confortável, e acabando por reproduzir determinados comportamentos que já possuem uma garantia de aceitação pelos seus avaliadores. Essa aceitação se deve tanto as exigências dos professores, quanto no exemplo que dão em suas práticas, seja utilizando as tecnologias digitais ou não. Um professor que somente utiliza textos em suas aulas não pode esperar que os estudantes se disponham a lhe entregar com facilidade outros formatos de trabalho, pois não terão referência nem prática para isso. É preciso que a inovação parta dos professores, tanto em suas práticas de sala de aula, quanto nas demandas que fazem aos estudantes. Somente assim será operado um movimento de mudança na cultura digital na escola, e a possibilidade de a tecnologia contribuir para a constituição de um outro ser-aluno.

Para além do exemplo e de propostas inovadoras, é preciso provocar os estudantes para que sejam motivados a participar das atividades, percebendo um sentido nelas. No entanto, não se pode crer que apenas a utilização de tecnologias digitais é suficiente para gerar a motivação, pois, como ficou claro durante a aplicação da atividade, existem outras variáveis que influenciam mais que o maravilhamento pela tecnologia, como denominaria Álvaro Vieira Pinto (2005). As novas tecnologias podem gerar por si um maravilhamento no observador, que tende a reconsiderar seus modos de ação no mundo e a ressituar os conceitos de natural e natureza (PINTO, 2005). Assim, natural pode passar a ser um mundo que conte com a presença de grau menor de desenvolvimento técnico, e subdesenvolvidos seriam aqueles que pertencem a esse mundo. Portanto, há uma moralização da compreensão da realidade, que distribui em função do desenvolvimento técnico os graus de participação numa compreensão abstrata de bem.

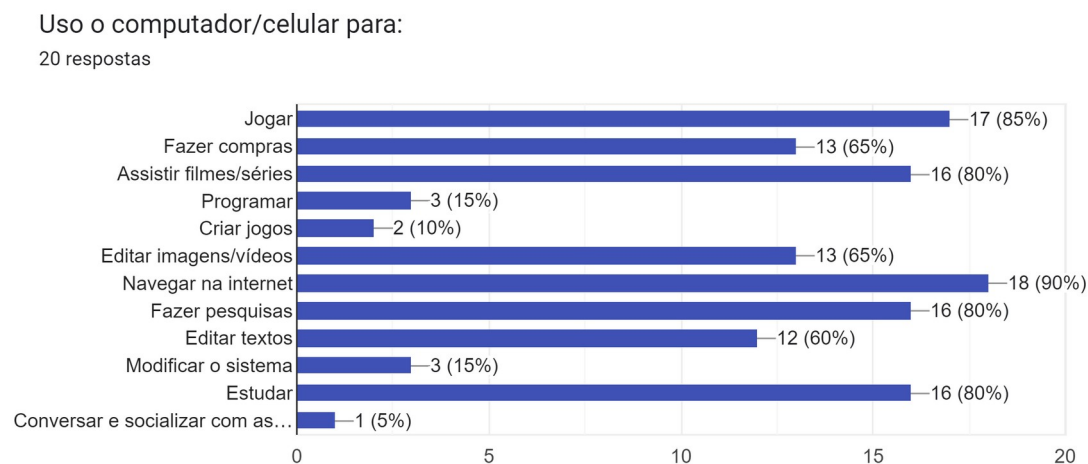
Contudo, em sala de aula, não parece que as tecnologias digitais sejam capazes por si de alterar a “naturalidade escolar”, tanto porque contemporaneamente essas tecnologias estão presentes no cotidiano dos alunos, não gerando tanta surpresa vê-las durante as aulas, quanto porque o maravilhamento não tem força suficiente para romper com as formas de agenciamento consolidadas na escola. É preciso compreender a tecnologia digital

como um recurso a ser manuseado pelos estudantes, que em si não possui força suficiente para sobrepujar hábitos e estruturas de comportamento amplamente estruturadas, sendo necessária uma articulação com algo a mais: uma dinâmica de trabalho específica. Assim, além de fornecer o aparato digital para uso do estudante é fundamental que o docente assuma um papel provocador, instigando e tensionando durante o andamento da atividade, fazendo com que o propósito desta seja percebido, e que o estudante se sinta engajado pela necessidade de fornecer uma resposta a um dado problema. Isso passa também pela estruturação de uma atividade coerente com o conteúdo trabalhado e com a tecnologia disponível, pois não basta perceber o sentido do problema, é preciso também ter condições (tecnologia) para articular este em uma determinada forma (resultado da atividade), coroando um processo criativo pelo estudante.

Toda a discussão até agora realizada é derivada das observações do pesquisador e da avaliação do professor. Vejamos agora os resultados do questionário, que expressam a percepção dos estudantes sobre a atividade. Como já fora mencionado, o questionário divide-se em um levantamento do grau de proficiência digital, aspectos positivos, de retorno e satisfação, e negativos. Assim, buscou-se criar as condições para a produção de um retrato da eficiência da atividade, possibilitando reflexões sobre o trabalho desenvolvido. De um universo de 26 estudantes integrantes da turma, 20 responderam, o que é considerado uma boa margem e permite afirmar que os resultados obtidos possuem alta fidelidade com o contexto observado.

Na Figura 18 podemos verificar o uso que os estudantes fazem de computadores e celulares, o que permite levantar de forma sumária o grau de fluência digital da turma. Nesta pergunta os estudantes podiam escolher mais de uma resposta e incluir sua própria alternativa conforme fosse necessário, o que ocorreu com a alternativa “Conversar e socializar com as pessoas” que não estava na proposta original da questão.

Figura 18 – Primeira pergunta do questionário sobre a atividade.



Fonte: Autor (2023).

Podemos verificar que o perfil de uso da turma segue padrões bem definidos, agrupando-se a maioria das respostas em função de determinados comportamentos no meio digital. Destacam-se atividades voltadas a utilização de aplicações prontas, como “jogar”, “assistir filmes/séries” e “navegar na internet”, enquanto atividades mais criativas como “programar” e “criar jogos” são pouco exploradas pela turma. Por mais que “editar imagens/vídeos” seja uma ação criativa, é preciso considerar que tipo de edição é feita, pois pode se valer de aplicações prontas, onde o usuário apenas faz uso de filtros, sem uma manipulação mais profunda sobre o material produzido. Assim, pode-se afirmar que a turma tem contato com variadas experiências possibilitadas por esses recursos digitais, indicando pela quantidade de respostas nas mesmas alternativas que pode possuir um grau considerável de fluência digital para aplicações prontas, não indicando ter o domínio necessário para iniciar um processo criativo mais complexo. Contudo, para o propósito da atividade, está adequado o grau de fluência necessário para a realização das tarefas, possibilitando a integração adequada entre as tecnologias digitais e o conteúdo.

Importante pontuar também a quantidade de estudantes que se valem desses recursos digitais para estudar, indicando que essas tecnologias são importantes aliadas no processo de aprendizagem fora de sala de aula. Isso reforça a tese de

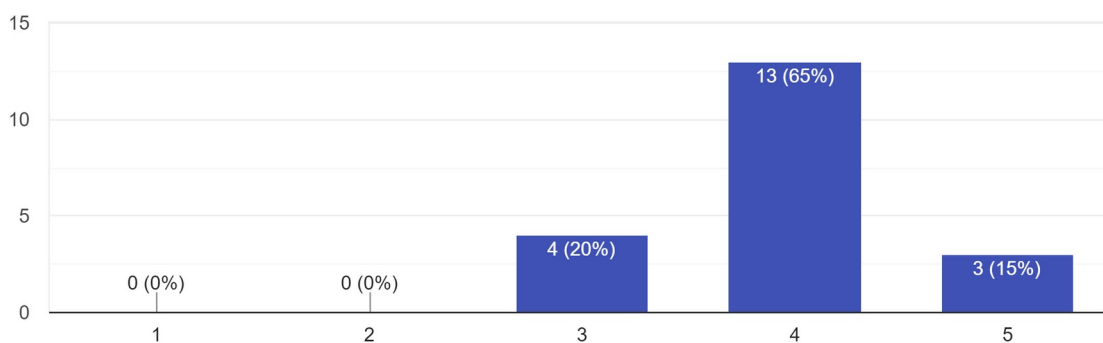
que é relevante que se discuta a integração das tecnologias digitais com o ensino de filosofia, pois somado aos motivos já apresentados no início desta pesquisa, tem-se agora a confirmação da relevância e da presença dos recursos digitais no cotidiano escolar privado dos estudantes. Neste sentido, não era inteiramente novidade a proposta da atividade, dado que já existia a familiaridade com pesquisas e estudo com computadores. O inovador foi justamente trazer essas possibilidades para dentro da sala de aula, desafiando os estudantes a pesquisar junto com o professor, sob sua curadoria e orientação.

Na Figura 19 verifica-se as respostas da primeira questão propriamente sobre a atividade, a qual inicia o conjunto das questões relativas aos aspectos positivos desta. Como já mencionado, a questão seguia o modelo Likert, sendo “1” “discordo totalmente” e “5” “concordo totalmente”, versando sobre a compreensão do conteúdo a partir da dinâmica proposta.

Figura 19 – Segunda pergunta do questionário sobre a atividade.

Compreendi o conteúdo trabalhado na atividade realizada:

20 respostas



Fonte: Autor (2023).

Os resultados desta questão se revelaram positivos quanto a avaliação da atividade, com os estudantes indicando em sua maioria que compreenderam o conteúdo trabalhado, com três afirmando que “concordam totalmente” e 13 apontando que “concordam parcialmente”. Isso significa dizer que 16 estudantes afirmaram dominar minimamente o conteúdo, demonstrando alguma forma de segurança na lida com este.

Quatro respostas foram colocadas como neutras, sem concordar nem discordar do enunciado da questão, pontuando uma possível insegurança dos estudantes na lida com o conteúdo, ou a falta de aprofundamento do que fora estudado. Esses estudantes podem ter compreendido aspectos gerais do pensamento de Maquiavel, faltando a especificação de pontos-chave, por isso optaram pela resposta neutra. Em todo o caso, vale destacar que optaram por essa opção e não pelas negativas “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”, indicando que houve alguma forma de aprendizado durante o processo.

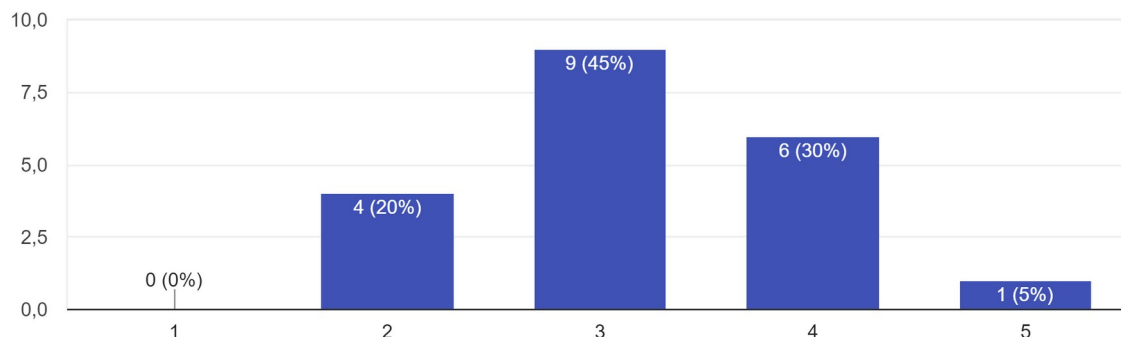
Observa-se que a autopercepção sobre o grau de apropriação do conteúdo pelos estudantes reflete a avaliação feita pelo professor das apresentações das criações. De maneira geral, os grupos demonstraram domínio dos conceitos no dia da apresentação, o que ficou ilustrado nos comentários do professor e na variação das notas, que foi de apenas 0,6 ponto. Dois dos grupos ficaram com nota máxima, enquanto os demais oscilaram décimos abaixo, o que se aproxima do retrato expresso pela Figura 18, que apresenta a maioria dos estudantes num patamar intermediário entre a posição neutra e a concordância com a compreensão total. Assim, os critérios de avaliação parecem adequados retratando com fidelidade a relação entre a produção e a autopercepção dos estudantes. Essa convergência entre os resultados é importante para a avaliação da eficácia da atividade, pois demonstra que esta foi capaz de oportunizar a construção do conhecimento, e não se limitou a mera reprodução de conteúdos. Dessa forma, verificou-se a compreensão do pensamento de Maquiavel tanto nas evidências escolhidas pelos estudantes, tanto na avaliação subjetiva feita por eles, o que dá consistência ao que foi observado nas apresentações.

Na Figura 20 verifica-se as respostas da terceira questão sobre a atividade. Essa versa sobre a apropriação do conteúdo de modo a conseguir situar no mundo o que fora aprendido durante o processo. A questão segue o mesmo modelo da anterior.

Figura 20 – Terceira pergunta do questionário sobre a atividade.

Sou capaz de situar o conteúdo apresentado em minha vida cotidiana:

20 respostas



Fonte: Autor (2023).

Aqui já se verifica uma diversidade de respostas, com um grupo maior que nem concorda nem discorda. A seguir há um grupo expressivo que concorda de alguma forma que é capaz de situar o conteúdo em sua vida cotidiana. Por fim, um grupo menor discorda parcialmente dessa capacidade. Percebe-se que o grupo que se coloca como neutro pode reconhecer um determinado grau de apropriação do conteúdo, de tal modo que permita a contextualização deste, pois não se colocou como discordando parcial ou totalmente da afirmativa da questão. Contudo, também não se sente apto a indicar as manifestações dos conceitos maquiavelinos no seu cotidiano, o que evidencia a dificuldade de sair do plano abstrato do texto filosófico para a problematização do mundo circundante.

Esse dado pode advir da insegurança dos estudantes na proposição de evidências que estejam relacionadas com o conteúdo, pois sem referências concretas ostensivamente indicadas pelo professor, experimenta-se a angústia da determinação da própria criação. Retorna a dinâmica de reterritorialização que pode se dar pela via das formas prontas da moral ou da assunção do compromisso ético de produção de diferença. As formas prontas contribuem para a consolidação de um sentimento de tranquilidade e passividade, pois servem de parâmetros para o agir, que tende a uma repetição do idêntico como critério de decisão (ROLNIK, 2019). Já o caminho da produção da diferença pode carregar um sentimento de insegurança,

pois se prescinde dos modelos em função da afirmação de novos modos de ser. Estar em uma situação que inviabiliza o apelo às formas, é se ver sem critérios para determinar o grau de correção, bem e verdade que as ações podem assumir. Nesse sentido, uma decisão até pode ser tomada, mas permanecerá o sentimento de insegurança até que seja operada uma mudança no modo de ser: ou pela acomodação aos modelos ideais, ou pela assunção do devir como possibilidade de ser. Talvez se o professor tivesse indicado exemplos durante sua explicação, as respostas a esta questão pudessem ser diferentes, pois haveriam critérios estabelecidos a partir de onde os estudantes poderiam olhar o mundo ao seu redor em busca das evidências. Em certo sentido, seus olhares estariam contaminados, o que justamente daria uma segurança maior para arriscar situar os conceitos de Maquiavel no contexto em que vivem.

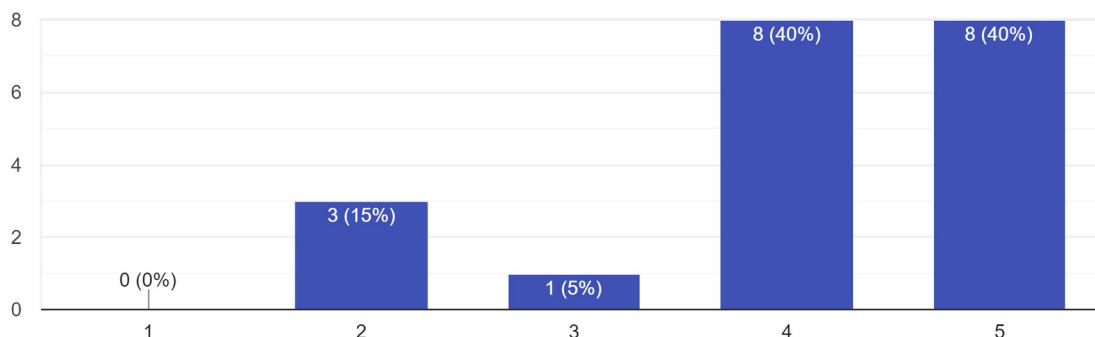
A mesma situação parece se dar com o grupo de quatro estudantes que discorda parcialmente da afirmativa da questão, alegando ter dificuldades para situar o conteúdo na sua vida cotidiana. É possível estender essa análise a este grupo, pois na questão anterior não houve afirmações de incompreensão do conteúdo. Ou seja, todos os estudantes afirmaram possuir alguma forma mínima de compreensão sobre o pensamento de Maquiavel, contudo este grupo menor afirma não visualizar a manifestação dos conceitos no seu mundo, o que talvez implique a ausência de formas e exemplos que orientem o olhar dos estudantes. Resumindo, os quatro estudantes sabem de alguma coisa, mas não sabem aplicar aquilo que sabem.

Na Figura 21 consta as respostas da quarta questão sobre a atividade. Dessa vez é questionado qual o tipo de abordagem que mais favorece a aprendizagem a partir da perspectiva do estudante, se uma atividade com uso das tecnologias digitais ou uma aula expositivo-dialogada. A questão segue o mesmo modelo de escala Likert das anteriores.

Figura 21 – Quarta pergunta do questionário sobre a atividade.

Aprendo mais com esse tipo de atividade do que em uma aula tradicional (expositiva e dialogada):

20 respostas



Fonte: Autor (2023).

É possível perceber que a grande maioria dos estudantes acredita em algum grau que aprende mais com atividades dinâmicas que envolvam tecnologias digitais. Esse dado pode estar relacionado ao fato da maioria dos estudantes já fazer uso dessas tecnologias para estudar, conforme as respostas apresentadas na Figura 17. Assim, pela familiaridade e hábitos assumidos em função do uso da tecnologia, fica mais fácil para os estudantes permanecerem dentro do paradigma da cibercultura em que estão imersos, respondendo melhor aos estímulos que façam sentido com seu aparato conceitual. O modelo tradicional de aula, em que os conteúdos são expostos pelo professor e supostamente internalizados pelos estudantes, parece não dar mais conta para satisfazer as necessidades de uma escola atravessada pela expansão das tecnologias digitais. Os estudantes, ávidos pela produção de sentido pela personalização da experiência oferecida pelo ciberespaço, passam a demandar mais protagonismo e autonomia na construção do conhecimento, se interessando por dinâmicas interativas e diversificadas. Estas, por sua vez, contribuem para que o estudante consiga situar o conhecimento em seu mundo circundante, tornando o aprendizado significativo e enraizado, desalienando sua experiência de sala de aula. Nesse sentido, mais uma vez retorna a importância de se articular as tecnologias digitais com os conteúdos de sala de aula, operando uma verdadeira integração,

pois há uma interessante possibilidade a ser explorada, tanto pelas práticas dos estudantes, quanto pela sua potência de aprendizado.

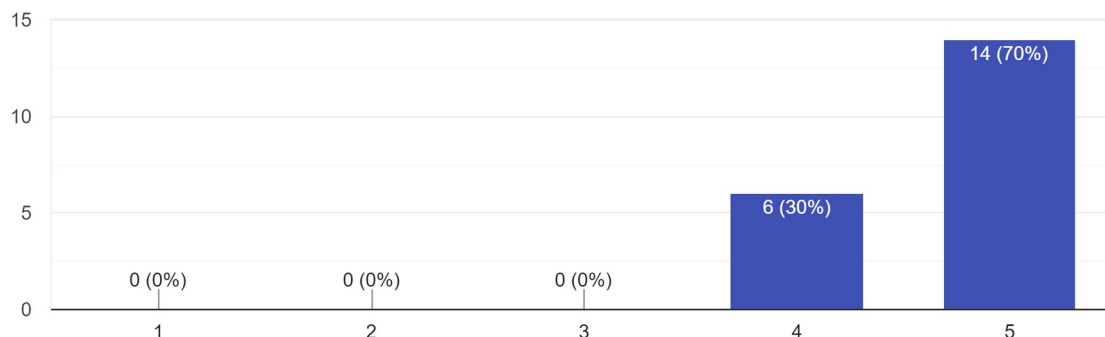
É importante destacar que um grupo menor afirmou não concordar com que aprendem melhor com dinâmicas como as da atividade proposta, com um aluno assumindo a posição neutra e três discordando parcialmente. Aqui duas possibilidades podem estar ocorrendo. A primeira se refere as diferenças de faculdade, que implicam em diferentes tipos de inteligência, o que faz com que algumas pessoas aprendam e se sintam mais confortáveis com determinadas abordagens do que outras. Assim, alguns estudantes podem preferir acompanhar a explicação como forma de aumentar a retenção dos conteúdos na memória, relacionando o que é falado com o que já fora retido, articulando as informações e produzindo significado. Já a segunda possibilidade pode estar relacionada com a acomodação dos estudantes em seu modo de ser aluno, que percebe dificuldades em atividades que rompam com sua zona de conforto. Por mais que a proposta seja desagradável e desinteressante, ela faz parte de um conjunto de práticas consolidada e continuamente afirmada na escola, tornando-se tolerável em nome da manutenção da paz do estado de coisas. Essa acomodação pode impedir, num primeiro momento, a plena experiência de uma proposta inovadora, baseada na criatividade e no exercício da autonomia, simplesmente porque os estudantes não sabem ainda como responder aos desafios da interpretação dos novos problemas apresentados. Com Deleuze (2018), vimos como os signos são importantes para a aprendizagem, não havendo fórmula pronta para sua formulação enquanto problemas e conseqüente solução pela produção de ideias. Assim, os estudantes que estão fixos às estruturas da zona de conforto não se permitem uma plena experiência do novo (que ainda não fora pensado), e assim não conseguem ter as intuições necessárias para a plena produção da diferença, a qual concretiza o aprendizado. Por isso, resistem em novas abordagens e insistem em ater-se ao tradicional.

A Figura 22 apresenta as respostas da quinta questão sobre a atividade. Agora é questionado sobre a importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula. A questão segue o modelo das anteriores.

Figura 22 – Quinta pergunta do questionário sobre a atividade.

É importante usar as tecnologias digitais em sala de aula:

20 respostas



Fonte: Autor (2023).

Nesta questão fica claro que os estudantes entendem que as tecnologias digitais são importantes para o trabalho de sala de aula. Isso corrobora a importância dada até aqui a esses recursos para o estudo, seja este realizado em casa ou na escola. Estes resultados também corroboram a interpretação acima realizada das duas possibilidades que explicariam porque os estudantes discordam da afirmação de que aprendem mais com as tecnologias digitais integradas ao conteúdo. Todos concordam que é importante utilizar em sala de aula essas tecnologias, mas alguns afirmam que não aprendem muito com elas, ou seja, ou têm dificuldade de aprendizado com essa abordagem, ou estão familiarizados com um determinado modelo e não sabem se comportar de outra forma. Cabe ao professor refletir sobre essas possibilidades na hora de realizar seu planejamento, de forma a personalizar a experiência da turma, atendendo a todos de forma suficiente apesar de suas diferenças.

A quinta questão era descritiva e pedia aos estudantes que respondessem o que acharam de mais interessante na atividade realizada. As respostas variaram sobre os principais aspectos, mas podem ser organizadas em quatro categorias:

(1) Maquiavel e o cotidiano: cinco respostas apontaram como mais interessante as relações possíveis entre o conteúdo apresentado pelo professor e a vida cotidiana. Destacaram como foi significativo a presença de materiais do dia a

dia, como filmes e séries, para discutir os conceitos de Maquiavel, tornando visível a importância da filosofia. Também foi expressa a surpresa sobre a quantidade de obras com influência do pensamento maquiavelino, e que os estudantes não sabiam. Essas respostas reforçam a análise da importância de situar os conceitos na vida prática, colocando os problemas adequadamente, o que tende a estimular o interesse e atrair a atenção dos estudantes.

(2) Liberdade: a segunda categoria inclui as respostas de três estudantes e se refere a liberdade dada pela proposta da atividade para que os estudantes buscassem uma evidência e construíssem um artefato de sua preferência. Fica claro por essas respostas que esse espaço de autonomia foi significativo, pois os estudantes puderam a sua maneira manusear com os conceitos e construir o conhecimento. Esse elogio à liberdade proposta se refere tanto na relação com o conteúdo, quanto com os meios para busca de evidências e as mídias para criação, indicando que há uma expectativa dos estudantes para que mais propostas pautadas na liberdade sejam postas em ação na sala de aula.

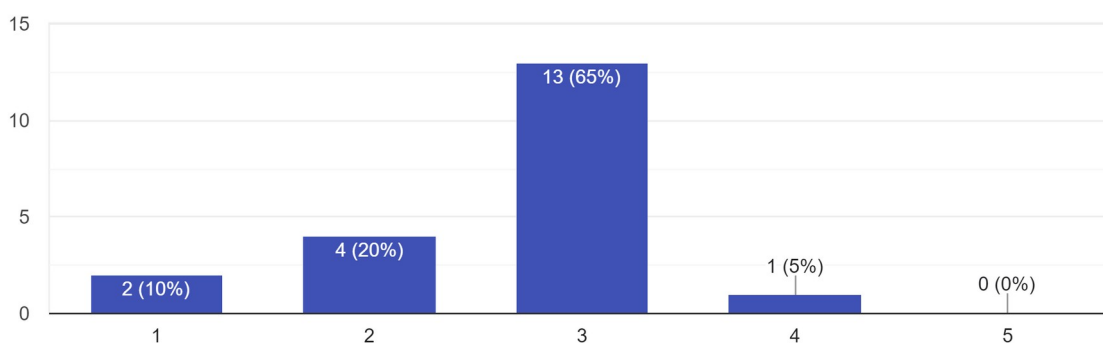
(3) Apresentação diferente do conteúdo: a terceira categoria se refere ao modo como o conteúdo foi trabalhado durante a atividade, abarcando um conjunto de quatro respostas dos estudantes. Essas exaltam a diversidade de olhares sobre o mesmo conteúdo, destacando como foi positivo que cada grupo pudesse apresentar a sua própria perspectiva sobre o pensamento de Maquiavel. O reconhecimento dessa troca é significativo pois demonstra que a observação da criação do outro contribui para que seja colocada em perspectiva a própria criação, resolvendo dúvidas e aprimorando as ideias construídas. Essa era justamente a intenção da quarta e última etapa da atividade, que todos pudessem conhecer as diferentes abordagens e criticamente situar a sua nesse conjunto.

(4) Dinâmica da atividade: a última categoria se refere a dinâmica da atividade, com oito respostas indicando esse aspecto como o mais interessante. A maioria das respostas foi curta, não dando maiores detalhes de quais aspectos da dinâmica se destacaram. Entende-se dessa maneira que toda a proposta tenha atraído a atenção dos estudantes, desde o uso das tecnologias digitais até o espaço de liberdade concedido a eles. Um dos comentários destaca-se pelo elogio a dinâmica de etapas da proposta, que teria facilitado a organização do trabalho.

A Figura 23 apresenta as respostas da sexta questão sobre a atividade. Esta é a primeira do conjunto de questões relativo as dificuldades encontradas ao longo do processo. A questão segue o modelo de escala Likert e indaga sobre a dificuldade encontrada na realização da atividade.

Figura 23 – Sexta pergunta do questionário sobre a atividade.

Achei difícil realizar a atividade:
20 respostas



Fonte: Autor (2023).

A maior parte das respostas concentra-se no neutro, nem discordando nem concordando sobre se foi difícil realizar a atividade. Isso situa o grau de dificuldade num meio termo, com a atividade não sendo tão difícil nem tão fácil para a maioria dos estudantes. É um resultado importante pois reflete um esforço de balanceamento da dificuldade, que não pode pender demais para qualquer dos lados. Nos dois extremos há a possibilidade de desmotivação dos estudantes, pois se for fácil demais tenderão a não levar a atividade a sério, e se for difícil demais poderão desmotivar pelo excesso de esforço. Assim, ao que parece, a atividade estava bem balanceada.

Esse resultado indica também que retirar os estudantes de sua zona de conforto com uma atividade inovadora que integra as tecnologias digitais, não gerou a sensação de aumento de dificuldade. Houve um desconforto no primeiro momento com a possibilidade do exercício da autonomia e do protagonismo, mas isso não impediu o bom funcionamento da proposta, nem gerou um acréscimo de dificuldade.

Pelo contrário, a maioria permaneceu neutra em relação a isso, enquanto um grupo menor, mas significativo, indicou não ter sido difícil a tarefa.

Ainda no âmbito das dificuldades, a sétima questão aborda qual a maior dificuldade durante a realização da atividade. A questão é aberta, com os estudantes tendo a possibilidade de expressarem-se livremente. Diferentemente da quinta questão, esta não apresentou muita diversidade respostas, concentrando-as praticamente todas (16 respostas) em uma mesma categoria: pesquisa e apresentação.

A principal dificuldade encontrada pelos estudantes se refere justamente ao estabelecimento de uma relação possível entre as evidências e o conteúdo trabalhado, exatamente como era esperado pelo pesquisador e pelo professor. Esse era o núcleo de toda a atividade, pois era justamente a etapa em que os estudantes tinham de observar atentamente o mundo ao seu redor para identificar manifestações possíveis dos conceitos de Maquiavel. Como já fora mencionado, era um processo de busca ativa, que demandava dos estudantes uma apropriação do conteúdo filosófico de tal modo que fosse possível fazer esses reconhecimentos. Com a proposta de exposição mais curta e de discussão do conteúdo de forma personalizada nos grupos, tornou-se mais desafiadora ainda esta tarefa, pois era preciso que os estudantes expressassem suas dificuldades e fizessem perguntas, o que demanda um grau de compreensão mínimo dos problemas trabalhados. Somase a essa dificuldade o incentivo ao exercício da liberdade, que se manifestou pela não determinação dos meios de busca nem das mídias a serem criadas. A liberdade torna difícil, pois se assume o compromisso ético da responsabilidade. Isso talvez tenha impactado nas respostas dadas.

O outro aspecto dessa categoria é o da apresentação, que inclui tanto a criação dos artefatos quanto sua exposição para a turma. Essa reflete as dificuldades na apropriação do conteúdo e a insegurança na exposição aos colegas, tanto pelo medo do que os colegas tenderão a pensar, quanto pela avaliação do professor. É um aspecto que não se restringe a proposta aqui apresentada, porém não deixa de ter valor analítico.

Das outras quatro respostas, duas afirmaram não terem encontrado dificuldade na atividade e duas afirmaram ter na interpretação das ideias do filósofo.

Era uma dificuldade esperada, e até surpreende terem tão poucas respostas que indicassem isso, uma vez que não houve uma exposição aprofundada dos conteúdos, como os estudantes estariam acostumados. Contudo, esse resultado corrobora a quarta pergunta, que revelou que a maioria dos estudantes acredita aprender melhor com atividades integrando as tecnologias digitais. É possível que a maioria não tenha listado a dificuldade com o conteúdo por ter conseguido responder melhor a dinâmica da atividade, enquanto esses dois alunos talvez não tenham conseguido se adaptar tão bem.

A oitava e última pergunta do questionário é aberta, e pede que os estudantes façam sugestões do que poderia ser melhorado na atividade. Das 20 respostas, oito afirmam não haver nenhuma sugestão a fazer, com algumas afirmando que a proposta estava bem estruturada e foi bem construída. Sete respostas afirmam que houve pouco tempo para a realização da tarefa, e que se houvesse mais disponível em sala de aula os trabalhos teriam um melhor desenvolvimento. Contudo, cabe considerar em relação a este segundo conjunto de respostas que houve um tempo considerável para a realização da tarefa, o que talvez tenha impactado na busca das evidências e no desenvolvimento das criações tenha sido a indisponibilidade dos recursos tecnológicos necessários para todas as etapas. Assim, se os estudantes dispusessem de computadores no primeiro dia de atividades, já poderiam, eventualmente, iniciar a etapa criativa se concluíssem a busca das evidências a tempo. Em todo o caso, ficou claro para os estudantes que a atividade não se limitava ao âmbito de sala de aula, sendo possível iniciar a etapa criativa em casa – o que chegou a ser solicitado no segundo dia de aplicação. Assim, talvez a sugestão se refira a tempo disponível considerando as condições ideais de realização da atividade, o que não foi plenamente satisfeito na aplicação.

Além dessas sugestões, quatro respostas apontaram a necessidade de fornecer mais exemplos durante a explicação do conteúdo pelo professor, aproximando o que é explicado do cotidiano dos estudantes e não tornando essa exposição tão abstrata. Essa sugestão vai no sentido de produzir uma familiaridade com o conteúdo, gerando uma facilitação no processo de busca de evidências. Por um lado, isso é positivo, pois pode gerar uma apropriação mais imediata do conteúdo, por outro é negativo, já que para esta atividade, a exemplificação tende a induzir a construção do aprendizado a partir da perspectiva do professor, não

assegurando uma plena experiência dos conceitos pelos estudantes, que depende do ineditismo e da ausência de explicações para uma autêntica produção de ideias sobre o que é trabalhado. A tendência é que os estudantes busquem evidências similares aos exemplos fornecidos pelo professor, não extrapolando o que este expôs através da produção da diferença. Ou seja, ao invés de inaugurarem o novo através da manipulação conceitual, os estudantes tenderão a repetir o discurso que assistiram, não experimentando o desconforto imposto pelo problema que exige solução. Assim, essa sugestão reflete o comportamento introjetado da dinâmica de sala de aula, que, baseada na aula expositiva, libera pouco espaço para uma apropriação mais intensa do conteúdo trabalhado.

Por fim, uma resposta sugere que seja pensada uma organização para que as apresentações não se tornem repetitivas. Isso porque a maioria dos grupos indicaram aspectos gerais do pensamento de Maquiavel antes de apresentarem suas criações, o que acabou implicando que a mesma explicação foi dada várias vezes. Assim, fica registrada a necessidade de se considerar uma outra proposta para evitar essa repetição e tornar as explicações mais interessantes e focadas nos artefatos produzidos pelos estudantes.

6.2.4. Princípios de design

Nesta seção são apresentados os princípios de design extraídos da experiência de planejamento, construção e aplicação da atividade. São princípios que não pretendem a uma generalização, mas que são destacados de modo a possibilitar o pensamento sobre a forma que atividades similares podem ser construídas, oportunizando uma integração potente entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia. Assim, mais do que buscar aplicar estes princípios tal como se apresentam aqui, deve-se buscar considerá-los como pontos de referência para uma produção própria, a qual estará em conformidade com seu contexto específico e responderá aos problemas que neste se afirmam.

1) Conceito de filosofia e tecnologia: a proposta de articular a experiência dos problemas filosóficos à busca ativa das evidências e a criação conceitual à manipulação dos conceitos na elaboração de novas formas de expressão destes mostrou-se muito potente. Por mais que ainda afirmem ter dificuldades para situar o

conteúdo no seu cotidiano, os estudantes demonstraram ter domínio do conteúdo, estabelecendo relações inovadoras e inteligentes, com clara aderência entre as evidências levantadas e o conteúdo apresentado. Demonstraram ter aprendido como se comportam os conceitos estudados, tendo experimentado as questões que respondem. Justamente por essa experiência é que foram capazes de refletir sobre o mundo ao seu redor e encontrar as evidências. Ou seja, foi comprovada a eficácia da proposta de articular o modelo problema-resposta de Deleuze (2018), de experiência e criação conceitual de Gallo (2012) e as inovações conceituais de Lévy (1996; 1998; 2000) para pensar o ensino de filosofia integrado as tecnologias digitais. Tal articulação gerou como resultado uma atividade inovadora e disruptiva, que ao fugir das dinâmicas tradicionais de sala de aula, possibilitou que os estudantes pudessem experimentar uma autêntica integração entre as tecnologias digitais e o ensino. Algo que os estudantes anseiam na vivência escolar.

Isso indica a importância de ter claro a estrutura ontoepistemológica que fundamenta a dinâmica a ser posta em prática, pois assim é possível alcançar um grau de coerência maior, vislumbrando melhor os objetivos e o caminho para que estes se concretizem. O conceito de filosofia é em si um problema filosófico, o que implica que o ensino de filosofia também o seja, conforme Cerletti (2009) e Kohan (2015) afirmam. Assim, é importante para qualquer atividade envolvendo o ensino de filosofia que se tenha claro a que definição se está filiado, pois isso impactará na apresentação dos conteúdos. Essa definição se apresenta na compreensão que o próprio professor assume de filosofia, a qual deveria orientar o entendimento de como os estudantes aprendem e, conseqüentemente, qual foi a abordagem para o ensino. Cada concepção irá priorizar determinados aspectos em detrimento de outros, favorecendo que os conceitos sejam aprendidos sobre um viés específico. Não há o que se poderia chamar de uma abordagem neutra, supostamente objetiva, pois sempre se lança um olhar diferente sobre o acontecimento que é a filosofia, estando carregado de conceitos determinados. Só seria possível uma neutralidade se, ou fosse possível um olhar sem conceito, o qual acabaria tornando impossível a compreensão, ou se dispusesse de um conceito absoluto, o qual ainda seria um conceito determinado. Assim, sem essa clareza conceitual o professor poderá recair em abordagens acríicas e contraditórias, produzindo possíveis incompreensões e dificuldades metodológicas. Como princípio organizador do trabalho docente, é

fundamental que este assume o compromisso filosófico da colocação desse problema e da manipulação dos conceitos necessários para sua solução, mantendo sempre em aberto a possibilidade do novo surgir no pensamento. A profissão docente habita sempre um limiar de incerteza muito grande, por conta da complexidade que as interações humanas carregam. A incerteza é ainda maior no caso da disciplina de Filosofia, dado que as definições mais básicas não são absolutas, o que transcende a questão metodológica e convida o professor a sempre observar a fundamentação de sua prática.

Essa observação não é exceção para as propostas didáticas que propõem a integração do conteúdo filosófico com as tecnologias digitais. Em verdade se complexifica a questão, uma vez que também foi importante ter claro quais conceitos estão pautando a compreensão do uso dessas tecnologias. Isto é, emerge a questão do que é tecnologia e do que é técnica. Isso porque tanto o que se entende pela própria tecnologia digital, quanto sua dinâmica de uso ou impactos no pensamento, acabará determinando de uma forma ou de outra a proposta de articulação dessa com o ensino de filosofia. Determinará, por exemplo, se seu uso foi instrumental, apenas complementando um ensino instrucionista marcado pelo texto, ou se foi integrativo, transformando o conteúdo e enfocando uma dinâmica construtivista do conhecimento. Essas determinações derivam diretamente da forma e finalidade que é associada à tecnologia, que pode variar muito conforme as aproximações conceituais que são feitas. Por isso podem impactar profundamente a dinâmica de sala de aula, já que há múltiplas possibilidades de relações que podem ser postas em prática, afetando como se ensina e se aprende em Filosofia. Assim, é dupla a tarefa de definição nesses casos, exigindo do professor uma postura crítica sobre sua própria estrutura conceitual, para que seja possível identificar contradições e convergências, elaborando abordagens potentes em termos de experimentação filosófica digital.

Dessa forma, há uma progressão da construção conceitual de uma abordagem que integre as tecnologias digitais ao ensino de filosofia, partindo do mais fundamental para suas implicações. No início foi apontado o conceito de filosofia a que se está filiado. Em seguida, a partir deste primeiro conceito, foi levantado o que significa aprender e, conseqüentemente, ensinar. Daí há o movimento reflexivo de retomada do conceito de filosofia a partir do conceito de

ensinar, que resulta no conceito de “ensino de filosofia”. Por fim, a toda essa articulação é unida a conceituação do que significa técnica, tecnologia e tecnologia digital, o que abre a possibilidade para que se pense as consequências da aproximação entre esses conceitos, e quais resultarão desse processo. Somente após todo esse movimento é que uma metodologia de ensino deve ser pensada, pois se terá construído uma base sólida para sua construção, possibilitando que sejam definidas abordagens e objetivos coerentes entre si, potencializando a prática filosófica a partir de outra abordagem, virtualizada e digital.

2) Deslocamento da zona de conforto: se é esperado que a atividade atualize determinadas virtualidades que não são manifestadas no ensino de filosofia tradicional, então é preciso considerar que essa atividade provavelmente operará um deslocamento na zona de conforto dos estudantes, dado que terá uma proposta diferente das já conhecidas e assimiladas por eles. Isso implica num processo de reorganização do modo de ser aluno, que deve se ajustar as novas dinâmicas apresentadas pelo professor, na busca por alcançar respostas aos problemas propostos. Esse processo pode ser desconfortável por parte dos estudantes, pois rompe com uma série de hábitos consolidados, o que pode gerar resistência ou desânimo. Mas isso não deve desestimular o professor de investir por essa via, pois é justamente pelo desconforto da ausência de respostas ou modos de agir, que os estudantes poderão criar seus próprios caminhos para a construção do conhecimento. Não que se deva destituí-los de suas práticas e abandoná-los à própria sorte, mas sim que se deve buscar operar um deslocamento controlado na zona de conforto, dando ferramentas para que os estudantes possam reelaborar seus esquemas de ação.

Enquanto as tecnologias digitais não forem plenamente integradas a sala de aula, esses deslocamentos (e consequentes desconfortos) ocorrerão, já que as práticas assimiladas ainda seguirão o modelo majoritariamente expositivo tradicional. Quando essa integração se der, a nova zona de conforto será a que inclui o uso não instrumental das tecnologias digitais, o que diminuirá a resistência dos alunos e aumentará a confiança do professor para planejar com esses recursos. Nesse meio tempo, professor e estudante terão de experimentar a insegurança de uma prática fora do campo de ação conhecido, mas que ao mesmo tempo serve de

sinal de que pode estar próxima uma construção do conhecimento sólida e autônoma.

Deve existir um limite para esse deslocamento, pois existe um objetivo por trás da atividade que deve ser alcançado. Simplesmente lançar os estudantes em uma situação totalmente desconhecida e solicitar que produzam uma determinada saída pode mostrar-se pouco produtivo. Como já fora mencionado, é preciso gerar um deslocamento controlado, o que significa propor um uso diferente da tecnologia, sem com isso exigir uma grande curva de aprendizagem desta. Deve-se buscar o equilíbrio entre os dois polos da atividade, o conteúdo e a tecnologia digital, sem exigir demais dos estudantes em nenhum dos dois sentidos. Pois focar no conteúdo seria fazer um uso instrumental da tecnologia, enquanto exigir demais do lado tecnológico seria esvaziar de conteúdo a abordagem. Dessa forma, para se aproximar desse equilíbrio é importante que o professor tenha consciência do grau de fluência digital da turma que irá trabalhar, bem como se conhecem os recursos e mídias que foram utilizadas, garantindo assim que seja necessária uma curva menor de aprendizado sobre o uso da tecnologia em si, e sobre tempo para a reflexão crítica sobre esta e o trabalho com o conteúdo. Essa verificação pode ser feita sobre a forma de questionário, ou mesmo em conversa durante a aula, o importante é que ocorra em algum momento, pois será fundamental para o bom andamento dos trabalhos.

Outro importante aspecto para o planejamento da atividade, e que serve como outro limite para o deslocamento da zona de conforto, é que a proposta deve ter relação com o cotidiano dos estudantes, para que seja significativa e estimulante. O deslocamento controlado operado pelo professor deve manter uma proximidade suficiente da própria experiência do mundo, possibilitando que os estudantes possam situar os conceitos e verificar sua aplicação. Se assim não o for, não será possível haver uma experiência dos problemas, pois se estará limitado a uma esfera abstrata e distante, comprometendo a experiência filosófica da atividade. Assim, não é interessante lançar os estudantes em uma situação absolutamente desconhecida, pois terão muita dificuldade em significar o conteúdo que estarão abordando. Tenderão a não se apropriar dos conceitos, reproduzindo a fala do professor como forma de garantir uma boa avaliação. Fornecerão as respostas certas, mas de forma inconsciente e acrítica. Para evitar isso o professor pode lançar mão em sua

explicação de indicações dos acontecimentos dos conceitos, de exemplos, obras inspiradas, enfim, uma série de possibilidades que podem aproximar o conteúdo da vida dos estudantes.

3) Tempo e tecnologia: existe uma relação entre a distribuição do tempo e a disponibilidade de tecnologia que não deve ser ignorada no planejamento de atividades que proponham a integração das tecnologias digitais com o conteúdo. Conforme for a disponibilidade e o tipo de tecnologia a mão para os estudantes, poderá variar o tempo necessário para a consecução dos objetivos propostos pelo professor. Dessa forma, é fundamental que este verifique o tipo de equipamento que poderá ser utilizado, para definir qual o tempo que será dedicado à atividade. Até porque cada tecnologia implica em práticas diferentes e, conforme for a dinâmica elaborada, será exigido um tempo maior de preparação e execução. Esse tempo será estimado pelo professor durante o planejamento, pois considerará condições ideais de execução. Ajustes poderão ser necessários conforme o andamento dos trabalhos, considerando, por exemplo, a indisponibilidade de equipamentos ou dificuldades de compreensão dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento deve prever a possibilidade de extensão do tempo de trabalho, bem como ações suplementares para o caso de falha tecnológica, para não deixar os estudantes sem a possibilidade de avançar em suas produções. Não é o caso de pautar a organização do tempo apenas em função da tecnologia, mas de levar em consideração que determinadas ações levam mais ou menos tempo para acontecer dependendo dos tipos de recursos que são utilizados.

O mesmo planejamento deve considerar outros aspectos da própria dinâmica escolar. O tempo é valioso no contexto do Ensino Básico, principalmente em disciplinas com baixa carga horário semanal, como a Filosofia. Na maioria dos casos, conta-se apenas com um período semanal de 50 minutos de duração, o que por si já é pouco para o planejamento de atividades. Soma-se a isso o tempo investido com outras funções não diretamente ligadas ao conteúdo, como a chamada ou explicações auxiliares. Isso reduz significativamente o tempo disponível de aula, o que não pode ser ignorado no planejamento de qualquer proposta. Uma atividade planejada para ser realizada durante a aula deve buscar maximizar o aproveitamento do tempo, possibilitando que os estudantes possam produzir com tranquilidade, sendo acompanhados pelo professor. Para isso, no momento de

construir a proposta, deve ser considerada a possibilidade de elaboração de vídeos explicativos da tarefa para serem assistidos previamente pelos estudantes, agilizando a preparação para o trabalho na aula. Em vez de explicar todo o procedimento do zero, o professor apenas repassa as informações dos vídeos e resolve as dúvidas que ficaram, liberando para a realização da tarefa. Além disso, a chamada também pode ser otimizada, com o professor realizando-a enquanto passa nos grupos para conversar sobre o trabalho, ou passando uma folha para que os estudantes assinem.

4) Processualidade e tensionamento: a atividade propôs uma inversão na estruturação tradicional da abordagem, enfatizando o processo tanto quanto o resultado final. Por mais que não valesse nota, todo o acompanhamento do trabalho dos grupos foi importante para levantar o grau de aprofundamento e compreensão do conteúdo, sendo justamente o momento para que dúvidas fossem sanadas e concepções tensionadas. Este tensionamento revelou-se importante como forma de provocação e colocação do problema filosófico, suscitando o debate no grupo e o afeto necessário para estimular a busca e a colocação dos conceitos. Esse processo de problematização deve ser constante, ativando o processo reflexivo de reconsideração das próprias compreensões, exercitando o pensamento crítico e orientado. Talvez seja interessante considerar a possibilidade de entregas parciais ao longo do trabalho, se este for de maior duração, para estimular os estudantes e mantê-los atentos a proposta. Também servirá como uma forma de avaliação formativa, na qual o professor terá uma ilustração da apropriação do conteúdo pelos estudantes, podendo fazer correções e ajustes em sua fala para maximizar a eficiência dos trabalhos.

Como ficou claro na análise dos resultados, é importante também que seja problematizado constantemente o próprio uso da tecnologia que está sendo empregada, para que sejam realizadas as necessárias adaptações, do pensamento à tecnologia e vice-versa. Caso não haja esse tensionamento, e não haja uma cultura de integração das tecnologias digitais, os estudantes tenderão a limitar-se as práticas consolidadas, realizando um uso instrumental dos recursos disponíveis. Ou seja, farão um uso das tecnologias digitais equivalente ao uso das tecnologias de uma aula expositiva tradicional. Toda essa ênfase no aspecto processual, garante esse acompanhamento, mas também a personalização da experiência de sala de

aula, com a devida adaptação da linguagem do professor às necessidades dos grupos. Isso é importante pois se está a se falar da necessidade de adaptar a proposta ao contexto dos estudantes, então é fundamental que todos os aspectos dessa proposta possam ser adaptados e ajustados, facilitando ao máximo a apropriação por parte dos estudantes.

A realização de algumas etapas da atividade em casa pode ser uma alternativa para solucionar limitações de tempo que o professor possa verificar, contudo tal opção deve ser observada com atenção, uma vez que os estudantes estarão produzindo de forma desacompanhada. Não havendo garantias de que manterão o olhar problematizador sobre o conteúdo e a tecnologia empregada como o seria em sala de aula. Abriam-se a possibilidade para que um uso instrumental dos recursos digitais aconteça, uma vez que esse tipo de uso faz parte das práticas introjetadas pelos estudantes. É o caso de alguns dos grupos que realizaram a atividade proposta neste trabalho, conforme apresentado na Análise dos Resultados. Não que se deva realizar exclusivamente as atividades em sala de aula, mas que se for o caso de realizá-las em casa, que haja uma preparação e uma definição apropriada do que se espera dos estudantes.

5) Liberdade: a proposta da atividade buscou reconhecer e valorizar as iniciativas do exercício da liberdade por parte dos estudantes. Tanto na busca de evidências quanto na construção das mídias, o intuito era constituir um espaço apto para a experimentação dos problemas e à criação conceitual, o que só pode se dar plenamente através do exercício da liberdade. Isso foi importante tanto para a aprendizagem quanto para autoestima dos estudantes, que puderam se perceber como capazes do exercício filosófico em algum sentido. O fato de não terem muitos exemplos e terem de ir atrás por conta própria das referências para significar o conteúdo serviu para que eles pudessem por conta própria aproximar os conceitos da vida cotidiana, sugerindo que outras pistas filosóficas se escondem nos filmes, série e jogos que consomem. Dessa forma, além da autopercepção das próprias capacidades, o exercício da liberdade serve para estimular os estudantes ao exercício do pensamento, seja na realização da atividade, ou na assunção do olhar filosófico atento para as questões que os rodeiam.

Assim, há o convite a um posicionamento crítico com o mundo circundante, que oferece a possibilidade de uma postura ativa em resposta a passividade da

sensação de privação de liberdade. Estudantes que se sentem livres, são estudantes que interagem e participam ativamente dos processos de sala de aula, envolvendo-se e demandando que seja claramente definido o sentido daquilo que é cobrado. Essa cobrança acaba recaindo sobre o professor, que terá de elaborar propostas em conformidade com esse sentido libertador, além de oferecer um ambiente de respeito propício à liberdade do estudante. Caso isso não ocorra, poderá criar-se um ambiente de repressão e baixa participação, onde será feito o mínimo necessário por parte dos estudantes em conformidade com a cultura da nota que domina as escolas. Esse respeito a liberdade também é importante como forma de se valer de saberes já consolidados dos estudantes, como o do uso das tecnologias digitais, para o oferecimento de oportunidades mais potentes para a construção de conhecimentos.

Permitir que os estudantes possam fazer uso de recursos que já conhecem, e explorar aquilo que gostam para relacionar com o conteúdo, é tornar a proposta mais significativa e interessante, possibilitando que o conteúdo seja situado no mundo que os cerca. Quando puderam escolher quais pistas preferiam para trabalhar e qual mídia iriam criar, mais do que simples escolhas metodológicas, os estudantes estavam tendo a oportunidade de adaptar a tarefa a sua própria dinâmica de trabalho, além de estarem não só se valendo instrumentalmente da tecnologia, mas pensando através dela. O processo de experimentação do pensamento com aquilo que é criado é fundamental para a consolidação da aprendizagem, pois esta se dá justamente no contato direto com os signos, em que se busca justamente significá-los (DELEUZE, 2018). Essa busca é marcada pela tentativa e pelo erro, pelas adaptações e correções de rota, ou seja, é preciso um espaço mínimo de liberdade próprio à experimentação. Para isso é importante que o professor não busque controlar o processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo que possam exercer com autonomia suas próprias escolhas. O papel do professor deve ser de provocador e curador de informações, trabalhando para somar com o processo de ensino, não determinando um único caminho a ser seguido. Ou seja, o professor deve ajudar os estudantes a colocar o problema, deixando livre o caminho para que busquem por sua solução.

6.3. LIMITAÇÕES

Algumas limitações e impedimentos dificultaram a execução do planejamento dos ciclos de aplicação da metodologia do Design-Based Research. Trata-se de aspectos ligados a contingência dos acontecimentos no contexto real, ou seja, não eram passíveis de previsão durante as etapas de elaboração e design do artefato. Essas dificuldades implicaram em atrasos e reformulações, que acabaram por transformar de alguma maneira a experiência dos ciclos. Em certo sentido essas adaptações já eram esperadas, devido ao caráter fortemente contextual e imersivo da metodologia, contudo o fato de não se saber que tipo de situações seriam enfrentadas torna a aplicação da metodologia ainda mais desafiadora, exigindo do pesquisador uma versatilidade para lidar com o inesperado. Tudo isso se reflete desde a etapa anterior ao planejamento, até a etapa de coleta de dados, atravessando todo o processo. A seguir são apresentadas as principais limitações encontradas ao longo do processo.

A primeira dificuldade encontrada foi a de agendamento das reuniões com os professores para iniciar as discussões e a etapa de design. Os horários de ambos eram incompatíveis num primeiro momento, com Simone tendo principalmente as manhãs livres e Sócrates praticamente sem tempo disponível, pois os horários que não estava na escola utilizava para assuntos particulares. Para além disso, se soma o fato da demora para que as mensagens enviadas fossem respondidas, o que atrasava a negociação do horário entre os dois professores. Não foi possível criar um grupo em um aplicativo de mensagens, para que essa negociação se desse diretamente entre ambos, pois cada professor utilizava uma plataforma de mensagens diferente, o que forçou o pesquisador a fazer papel de mensageiro, levando as propostas de horário e dia de uma parte para a outra. Para exemplificar, o pesquisador chegou a ficar cinco dias sem obter resposta quanto a confirmação de data. Por fim, após uma longa negociação, ficou acertado que as reuniões aconteceriam a cada duas semanas ao final da tarde nas segundas ou nas sextas-feiras, a depender dos compromissos particulares dos professores. Uma confirmação da data sempre era enviada dias antes para garantir o compromisso.

Após acertados os dias para as reuniões, o trabalho passou a fluir com tranquilidade. Foram realizadas as discussões conceituais, contextuais e projetuais, o que resultou na atividade proposta. Contudo, com a atividade preparada não foi

possível imediatamente aplicá-la em sala de aula, pois a autorização da escola não havia sido assinada. Em verdade, foram enviados três e-mails com respostas que autorizavam a aplicação da escola, mas não encaminhavam o documento devidamente assinado. Foi necessário que o professor Sócrates intervisse e fosse pessoalmente com o documento impresso até a pessoa responsável para que a assinatura fosse colhida. Somente após isso o pesquisador pôde dar entrada com a documentação no Comitê Científico para verificação dos critérios éticos e consequente liberação da realização da atividade com os estudantes. Todo esse processo levou cerca de 45 dias, e correu em paralelo com as reuniões.

Outra limitação foi a indisponibilidade de computadores durante a aplicação da atividade. Contava-se que fosse possível que os estudantes pudessem utilizar esses recursos nos dois primeiros dias planejados, para que pudessem realizar as buscas de evidências e a criação das mídias, contudo isso não foi possível, o que forçou a adaptações de última hora. A primeira delas não gerou tanto impacto no andamento dos trabalhos, que foi a adoção do uso dos aparelhos celulares dos estudantes para as buscas. Por mais que não tenham finalizado essa etapa no período determinado, pelo menos puderam iniciar o trabalho, já discutindo possibilidades entre os colegas. Já a segunda adaptação gerou impactos na sequência de períodos previamente acertada, pois forçou a inclusão de mais um dia no cronograma para a realização da etapa de criação. O fato de não haver computadores disponíveis fez com que o segundo dia de atividade fosse como uma extensão do primeiro, onde os estudantes puderam seguir com as buscas. No entanto, ao definirem suas evidências, alguns grupos permaneceram ociosos, já que não tinham como avançar para a próxima etapa. Por mais que aparentemente esses atrasos não tenham impactado no resultado final das produções discentes, acabaram por onerar tanto o andamento da pesquisa e o planejamento do professor, que teve de ceder um período a mais para a finalização da atividade.

Por conta dos atrasos na liberação da autorização da escola e do Comitê Científico, a atividade acabou sendo aplicada também com atraso. Ocorre que o período de sua realização coincidiu com o recesso escolar de meio de ano, o que causou uma interrupção em seu andamento. Assim, após o primeiro encontro, que incluía as primeiras duas etapas do trabalho, houve um lapso de duas semanas sem que os estudantes pudessem desenvolver a tarefa, o que causou um efeito negativo,

pois retomando as atividades foi relatado que não lembravam o que tinham que fazer. Talvez, nesse sentido, tenha sido interessante que os estudantes não tivessem computadores no segundo encontro, pois puderam retomar a atividade, mas melhor seria se não tivessem que o fazê-lo. Com tudo isso, ocorre que a atividade que estava programada para se passar ao longo de três semanas, acabou durando presencialmente oito semanas, mais uma vez atrasando o cronograma da pesquisa.

Afirma-se “presencialmente oito semanas” pois este foi o período necessário para a aplicação das quatro etapas previstas no design da atividade. Tanto o questionário quanto a etapa extra não entraram nessa contagem pois não houve tempo disponível ao final do quarto dia de aplicação para que fossem apresentadas aos estudantes. Dessa forma, o professor Sócrates se voluntariou para aplicar o questionário e explicar a etapa extra na semana seguinte. Contudo, não foi possível fazê-lo pois ocorreram provas da rede de ensino. Na semana seguinte também não foi possível, dessa vez por ser data da aplicação de simulado do ENEM nas turmas do Ensino Médio. E pela terceira semana seguida também não foi possível, pois foi véspera da gincana da escola, e os estudantes estavam se preparando, tendo poucos alunos em sala. Foi somente um mês após o encerramento das quatro etapas iniciais que foi possível encerrar a atividade, gerando um ônus, principalmente em relação ao questionário, pelo grande lapso de tempo entre a experiência da atividade e a coleta das impressões dos estudantes.

Quanto a realização do questionário e a etapa extra, também houve dificuldades para a execução do planejado. No caso do questionário, as respostas obtidas nas perguntas abertas foram muito curtas (talvez em função do grau de maturidade intelectual dos estudantes), o que inviabilizou que pudesse ser aplicado o método de Análise Textual Discursiva. Assim, todo o processo de unitarização das ideias-força do conjunto das respostas e sua subsequente categorização não foi possível, inviabilizando a concretização do planejado. Em seu lugar, foi realizada uma análise descritiva, cruzando as respostas das perguntas abertas com as das perguntas fechadas, e com os resultados da observação e da avaliação do professor. Tudo na tentativa de elaborar uma coerência interna entre os resultados obtidos. Já no caso da etapa extra, não se obteve participação dos estudantes, com nenhum deles aderindo a proposta. Aqui volta a questão da cultura da nota, que

desmobiliza a participação em atividades que não agreguem na avaliação final. Como a nota já havia sido estabelecida pelo professor no dia da apresentação, os estudantes não viram a necessidade de participar mais uma vez em uma etapa da atividade, optando por não se envolver. Assim, não foi possível realizar mais esta etapa de análise e avaliação, conforme estava planejado.

Considerando o acima exposto, pode-se afirmar que os ocorridos impactaram sensivelmente no andamento do trabalho. Somando o período que abarca o aguardo da autorização da escola e do comitê científico, com os atrasos na aplicação da atividade, tem-se 14 semanas investidas num planejamento que estava previsto para durar poucas semanas. Isso onera o trabalho desenvolvido e força a reformulações, principalmente considerando o cronograma apertado disponível para esta pesquisa. Como já fora mencionado, eram esperadas dificuldades durante a aplicação deste primeiro ciclo, como qualquer outra pesquisa científica. Ocorre que por conta dessas limitações do andamento da pesquisa, não foi possível o retorno à escola a fim de reaplicar a atividade refinada, fechando assim mais um ciclo da metodologia. Nesse sentido, o artefato ficou limitado a duas validações, que já tem sua relevância, mas que poderiam ter sido mais em melhores condições contextuais.

A intenção desta seção foi ilustrar quais foram essas dificuldades encontradas e os impactos que causaram no planejamento, melhor completando o relato da experiência. Também pode servir como alerta a quem pretender realizar trabalho similar, das potenciais limitações que poderão se atravessar ao pleno andamento do planejamento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita do texto final que compõem o relatório da pesquisa é um registro importante, pois é onde se assinala a produção de uma diferença, que através do desenvolvimento de um processo quantitativo de transformação, gera um salto qualitativo para um outro estado de coisas. Quantitativo devido a sequencialidade das formas, que sustentam o ser de algo; e qualitativo, porque em algum momento essa sequencialidade é quebrada na atualização de um outro modo de ser, que faz com que emergja um novo algo no seio do anterior. É assim que, por exemplo, pela passagem quantitativa dos anos, uma menina torna-se adolescente, porém essa transformação só se efetiva pela afirmação de um acontecimento, em que se aponta o salto qualitativo e a efetivação do novo modo de ser: “pronto, a partir de agora deixa de criança e é, de fato, uma adolescente”. No entanto, nada efetivamente acaba por si próprio, pois o que há é um constante movimento de transmutação, em que umas coisas devêm outras, num ciclo produtor sem fim. Esse ciclo se refere a produção incessante de diferença, incapaz de ser diretamente pensada. É preciso que a repetição da afirmação do ser se manifeste para destacar acontecimentos desse caótico movimento, determinando o princípio e o fim de cada ente. Assim, é pela repetição no interior da diferença que se faz possível entender os acontecimentos e efetivamente diferenciar uma coisa da outra. Tudo isso não quer dizer que um acontecimento seja arbitrário, até porque ele depende de um processo de diferenciação para se dar, mas que pelo menos não é necessário, revelando um aspecto contingente das formas de ser.

Não foi à toa que se optou para esta pesquisa pela metodologia do Design-Based Research. Trata-se de uma abordagem sem um ponto de chegada definido, em que as diferenças podem ser produzidas indefinidamente ao correr dos ciclos de aplicação, num processo de produção de acontecimentos constante. Não há limitações pela estrutura interna da metodologia, porque tão importante quanto o resultado final de sua aplicação, é o processo de seu desenvolvimento. Assim, melhor se este continua indefinidamente, pois gerará um artefato cada vez mais refinado e capaz de atender as necessidades do contexto abordado. Contudo, são as limitações externas que se impõe à continuidade de sua aplicação, seja por questões contextuais que a inviabilizam ou por questões de tempo total disponível. Ao pesquisador cabe a tarefa de definir os acontecimentos ao final de cada ciclo,

através da etapa de avaliação, mas também de delimitar o fim dos ciclos e o fechamento da própria pesquisa, destacando o acontecimento final como o último produzido por esta. Isso porque, fora do mundo ideal, é preciso que a pesquisa termine, o que deve ocorrer em um momento específico.

Dissertações de mestrado normalmente contam com dois anos para sua finalização, o que, para esta metodologia não é muito, devido a quantidade de procedimentos postos em ação ao longo de cada ciclo. Isso acaba por forçar que poucos ciclos sejam realizados, o que inviabiliza um refinamento mais profundo do artefato. Por essa razão é que a metodologia é mais aplicada em teses de doutorado, que com quatro anos para serem concluídas, podem desenvolver melhor o produto. Isso não significa uma baixa qualidade de entrega das pesquisas de mestrado, pois temos que lembrar que o importante é o processo. O que ocorre é que a proposta terá menos ciclos de testagem e refino, o que poderá implicar em uma solução não tão ajustada ao seu contexto, mas ainda sim eficiente. Esse é o caso da presente pesquisa, que, com dois ciclos de aplicação, conseguiu produzir um artefato educacional eficiente, considerando os resultados obtidos, mas que poderia vir a ser refinado em ciclos de aplicação futuros, produzindo uma proposta mais sofisticada e de melhor operação. Porém em verdade, o artefato produzido é acessório diante dos significativos avanços dos princípios de design, que permitem que outras propostas pedagógicas possam ser pensadas e construídas, integrando as tecnologias digitais e o ensino de filosofia. O artefato é importante, porém serve para testar e evidenciar os princípios, os quais não se prestam à generalização, mas à adaptação em outros contextos.

O grande desafio de produzir a integração do ensino de filosofia e as tecnologias digitais sem as instrumentalizar exigiu que se fosse além da questão metodológica de sala de aula, demandando que fosse considerada a fundamentação teórica dessa forma de ensinar em específico. O que se buscava era uma nova forma de se ensinar filosofia, mobilizando os pontos singulares e linhas presentes no campo virtual das salas de aula de Ensino Médio para mobilizar uma atualização, ou seja, a produção de uma diferença no contexto escolar. Com isso, pretendia-se oferecer aos professores mais uma técnica didática para compor o aparato tecnológico docente, sem a pretensão de substituir as práticas consolidadas. É preciso lembrar que o ensino de filosofia possui uma tradição, com diversas correntes servindo de base para sua operação, e que quando devidamente

trabalhado, serve aos propósitos a que se destina. Contudo, quando se trata de trabalhar o ensino de filosofia através das tecnologias digitais, essa tradição apresenta dificuldades, gerando uma instrumentalização da própria tecnologia. Não que haja problemas em instrumentalizá-la, porém quando isso se dá fica o questionamento se de fato vale a pena sua utilização, dado que poderia muito bem ser substituída por outros recursos – parece não haver tanta diferença em solicitar que os estudantes realizem uma redação numa folha de papel ou num editor de texto, a não ser que a tecnologia digital empregada está sendo subutilizada. Foi visando munir os professores das ferramentas necessárias ao pleno emprego das tecnologias digitais nas aulas de filosofia que esta pesquisa foi realizada.

Mas por que as perspectivas tradicionais do ensino de filosofia se revelam insuficientes para o trato com as tecnologias digitais? Essa é uma pergunta importante de ser respondida antes que se apresente uma solução para o problema. Basicamente, como já fora mencionado anteriormente, todo conceito de ensino de filosofia se apoia sobre uma definição do que seja filosofia. Esta, por sua vez, se revela também um problema filosófico, uma vez que sua definição surge sempre no interior de um sistema construído, sendo coerente à dinâmica desse sistema. Ou seja, existem múltiplas definições de filosofia porque o problema permanece sempre em aberto, renascendo a partir de novas abordagens filosóficas que são realizadas. A partir da resposta que é dada ao problema da filosofia, será respondido os problemas do aprender, do ensinar e do ensinar filosofia, aí sim podendo ser pensadas as metodologias a ser postas em prática. Ocorre que, normalmente, ao se apresentar os conceitos de filosofia e ensino de filosofia, se busca uma apresentação genérica e inespecífica, fornecendo o que seriam características gerais de ambos os conceitos. A intenção é não enviesar a apresentação, pretendendo dar ares de objetividade na explicação. Não obstante, o efeito é justamente o contrário: pretendendo não apresentar uma definição própria de um autor do que seja filosofia, acaba-se por dar uma definição imprópria, baseada em aspectos gerais, sendo um mosaico de características que não pertence a nenhum plano filosófico – o que não parece contribuir para uma abordagem rigorosa da questão. Assim, por mais que se pretenda não se comprometer com alguma definição do que sejam esses conceitos, ao abordá-los já se estará vinculado a alguma forma de conceituação, cabendo a decisão de assumir conscientemente uma posição ou não.

Considerando que existem múltiplas possibilidades de responder ao problema do ensino de filosofia, não se obteve uma resposta satisfatória à questão da relação entre esse e as tecnologias digitais por uma questão objetiva e não conceitual. Para além de qualquer resposta que possa ser dada a esses problemas, existe uma característica do discurso filosófico que serve como um complicador para sua integração digital. Inicialmente, na filosofia ocidental, o pensamento era manifestado através da oralidade, sendo continuamente transmitido entre mestres e discípulos para sua permanência. O pensamento era algo vivo e vibrante, com os conceitos sendo trabalhados e discutidos através da fala. O discurso público servia para, além das questões políticas, o desenvolvimento das estruturas racionais de explicação do real, desmistificando as narrativas vigentes. É somente tardiamente que esse pensamento passa a ser convertido em escrita, perdendo uma certa dinâmica dialógica em função de uma maior permanência e estabilidade. Permanece o espaço público de diálogo, porém a prática filosófica ganha ares mais solitários e estáticos, isto porque o texto não responde, é apenas a expressão de uma criação do pensamento. Nos dois casos pode-se afirmar que existe uma certa determinação do que significa pensar (dinâmico e dialógico no primeiro caso, estático e monológico no segundo), que determinam uma imagem do pensamento, isto é, a estrutura de sustentação do que significa pensar. A partir de cada imagem, se produzirão conceitos com diferentes características, tendo possibilidades diferentes de aplicação. Vigora até os dias de hoje essa forma de pensamento baseada na textualidade, em que a escrita linear e fechada se apresenta como o suporte objetivo para a manifestação dos conceitos. Isso acaba por permear a definição de ensino de filosofia, que passa a ser entendido a partir de sua relação com o texto. Assim, todas as abordagens e metodologias, por mais que se valham de artifícios para a sensibilização e problematização, sempre acabam voltando-se para o texto como objeto final da prática filosófica.

Contudo, ao tratarmos das tecnologias digitais, estamos diante de um processo de virtualização da informação, que se reatualiza sob as mais variadas formas e linguagens, expandindo as possibilidades do pensamento. Revela-se insuficiente a abordagem tradicional do ensino de filosofia, uma vez que está limitada a estrutura do texto e poderá somente instrumentalizar os recursos digitais para sua manipulação. É necessário buscar uma abordagem desse ensino que seja capaz de operar com hipertextos, multimídia, processos abertos de criação e

descentramento de sentido. Para isso se faz necessário mobilizar filósofos do ensino de filosofia e da tecnologia, visando uma articulação que seja suficientemente eficaz para dar conta desse problema. Por isso optou-se por articular nesta pesquisa o conceito de filosofia de Deleuze e Guattari, os conceitos de técnica e tecnologia de Álvaro Vieira Pinto, os conceitos de cibercultura e virtualização de Piérre Lévy e a dinâmica de experiência dos problemas e criação conceitual de Silvio Gallo. Tudo para dar estofamento conceitual para o artefato que viria a ser produzido. Assim, materializou-se na atividade elaborada a proposta da experiência dos problemas corresponder a um processo ativo de busca no ciberespaço, onde os estudantes teriam de explorar possibilidades estimulados por uma provocação do professor. A etapa de criação conceitual, em vez de se dar uma redação ou prova, se tratou da elaboração de um artefato digital, onde os estudantes tiveram de manipular conceitos e justificar sua aplicação. Por fim, a etapa cocriativa gerou a síntese e arrematou a abordagem cibercultural da proposta.

Como já fora mencionado, os resultados obtidos pela aplicação da atividade construída em parceria os dois professores participantes desta pesquisa foram positivos, demonstrando que houve apropriação dos conceitos trabalhados tanto na avaliação objetiva do professor quanto na subjetiva dos estudantes. Isso ilustra a eficiência da atividade e da estrutura conceitual que a fundamenta, gerando uma integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia de forma não instrumental. Pois diferente de outras abordagens normalmente postas em prática, houve uma transformação do conteúdo trabalhado em função da tecnologia disponível, potencializando os usos que desta eram feitos. Isso acaba por realizar o objetivo geral desta pesquisa, que visava justamente potencializar e atualizar o ensino de filosofia. Quanto aos objetivos específicos que se referem ao levantamento de atividades que utilizam tecnologias digitais, foi elaborado um site para o compartilhamento das atividades levantadas com professores de Filosofia, o qual inicia suas atividades com a produção deste trabalho e continuará sendo alimentado conforme o pesquisador continuar essa busca. O endereço do site é <https://filosofiahipermediatica.blogspot.com/>, e neste poderão ser encontradas as diversas implementações das tecnologias digitais ao ensino de filosofia, servindo de inspiração para professores que buscam inovar em suas práticas. E quanto ao último objetivo específico, este já se apresenta desde o princípio realizado, pois buscou-se apresentar a filosofia como uma potente ferramenta para pensar e

significar o mundo desde as primeiras páginas do texto. Espera-se que esta pesquisa, a partir das construções feitas, dos resultados e princípios de design obtidos possa contribuir para o campo, estimulando que abordagens similares sejam realizadas e facilitando o trabalho dos professores nas escolas.

Quanto aos princípios de design, estes jogam luz sobre a construção e aplicação de propostas pedagógicas que venham a ser construídas pelos professores para integrar as tecnologias digitais e os conteúdos de filosofia. Além das questões conceituais envolvidas, apontam para aspectos práticos, que só poderiam emergir de um processo de experimentação em um contexto real. É o caso da identificação do eventual desconforto que os estudantes podem ter com a proposta, uma vez que foge de sua zona de conforto e os forçam a um exercício de autonomia na reinvenção de suas ações. Isso tende a reafirmar a cultura da nota e a adoção de um comportamento voltado à realização do mínimo esforço, cobrindo apenas o protocolo da avaliação e aprovação. Também é a questão do planejamento e disponibilidade do tempo, dado ser uma abordagem que pode tomar mais tempo do que o esperado para realizações simples. A presença da tecnologia é fundamental também, e deve pautar a proposta a ser elaborada, uma vez que foi em função dela que foram adaptados os conteúdos. Assim, é preciso garantir que os estudantes tenham à disposição os recursos necessários à consecução da proposta. Também a importância do tensionamento duplo, com o conteúdo conceitual e com as técnicas e artefatos produzidos pelos estudantes, estimulando uma apropriação crítica da teoria e da prática. Por fim, a liberdade como pleno exercício da prática no ciberespaço, em que os sentidos podem ser criados e recriados a partir da experiência e do exercício da autonomia. É importante que os professores estejam cientes desses princípios para uma aplicação eficiente nas escolas.

Falando especificamente sobre essa aplicação, é importante ressaltar que todo o esforço empregado para as construções aqui realizadas foi em função de escolas com estrutura tecnológica digital, ou seja, com recursos para uma plena integração. É preciso considerar que a falta de estrutura não pode servir como empecilho para que propostas inovadoras possam ser pensadas, até porque existem escolas com boa estrutura tecnológica que não fazem um uso potente desses recursos. Só por esse motivo já se justifica a realização deste empreendimento, pois é importante que os professores tenham a oportunidade de utilizar de forma integrada os recursos disponíveis – ou os que podem futuramente estar disponíveis.

Isso tudo sem considerar que a estrutura conceitual aqui apresentada pode ser adaptada em abordagens adequadas à baixa estrutura tecnológica. Dessa forma, em vez da utilização de computadores, podem ser utilizados celulares por exemplo. As possibilidades são múltiplas. Cabe ao professor não tomar o conteúdo desta pesquisa como uma receita a ser seguida passo-a-passo, mas que se aproveite do pensamento aqui lançado para, observando seu contexto, possa elaborar propostas que de fato respondam a seus problemas de forma eficiente. Lembremos aqui o aspecto contextual da metodologia de Design-Based Research, que em nenhum momento deixa de interagir com o contexto estudado, se valendo do que esse contexto e seus participantes trazem para a construção dos artefatos. Não que o professor precise aplicar esta metodologia em seu cotidiano (o que seria até inviável), mas pode apenas se inspirar, principalmente nessa característica, para suas elaborações.

Não obstante, é possível pensarmos em escolas sem estrutura alguma, em que nem os estudantes contêm com dispositivos celulares para a realização da integração das tecnologias digitais nas aulas de filosofia. Para esses casos ainda há saída, porém foge do alcance da estrutura conceitual construída nesta pesquisa, uma vez que não contará com o movimento de passagem do texto ao hipertexto e outras mídias. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar relacionando o Pensamento Computacional com a experiência e solução de problemas filosóficos. É uma proposta a ser desenvolvida, porém será brevemente esboçada aqui. Basicamente, o Pensamento Computacional é composto por quatro pilares: (1) Decomposição: trata-se do movimento de análise do problema inicial para verificar se este pode ser decomposto em problemas menores, facilitando sua solução por uma abordagem menos complexa; (2) Reconhecimento de padrões: é a busca pela identificação de padrões existentes no problema abordado, verificando repetições e semelhanças; (3) Abstração: se refere ao exercício de isolar apenas o conteúdo relevante no problema, o destacando dos aspectos irrelevantes; (4) Algoritmo: por fim, o quarto pilar do Pensamento Computacional se refere a construção de um conjunto de instruções ordenadas a serem executadas em um tempo finito para a resolução do problema inicial. Já a proposta de ensino de filosofia utilizada nesta pesquisa afirma que o ensino de filosofia deve contemplar a experiência dos problemas filosóficos, com a compreensão da sua problematidade, e a manipulação e criação de conceitos que venham a responder a esses problemas.

Pode-se partir tanto dos problemas para a criação dos conceitos, quanto dos conceitos criados para a compreensão dos problemas. O importante é que os dois aspectos desse ensino sejam contemplados, para que haja a devida apropriação filosófica.

Se tentarmos de alguma forma integrar ambas as perspectivas, podemos perceber que os pilares do Pensamento Computacional podem contribuir para o processo de criação conceitual, neste caso acontecendo posteriormente a etapa de experiência do problema. Assim, os estudantes podem tratar de decompor o problema, reconhecer o padrão de manifestação dos elementos que o permeiam, abstrair esses elementos e buscar construir uma lista de questões e conceitos a serem trabalhados para a solução do problema. Por exemplo, se tomarmos o problema filosófico da existência do mundo fora da mente (o qual questiona se de fato existem entes extramentais ou se se trata apenas de representações ideais), os estudantes poderão decompô-lo em problemas menores (ontologia, epistemologia e moral, por exemplo). A seguir, no interior de cada problema menor, poderão estabelecer padrões de manifestação de seus elementos (o fato do pensamento ser constante, de haver uma regularidade nas intuições, entre outros). A etapa de abstração irá buscar isolar apenas o conteúdo relevante (o pensamento, por exemplo). E por fim, a etapa de algoritmo irá descrever quais conceitos devem ser trabalhados sequencialmente para a resolução do problema proposto. Enfim, como já fora afirmado, é apenas um esboço de proposta, porém que já pretende lançar uma luz sobre o problema da ausência total de tecnologia digital para as aulas de filosofia.

É possível ainda considerarmos a aplicação dessa mesma estrutura conceitual em outras disciplinas, como História ou Geografia. No entanto, será necessário fazer adaptações quanto ao conteúdo específico da parte pedagógica dessas, sob pena dos resultados não serem coerentes com a proposta inicial. Isso porque a Filosofia se distingue das demais disciplinas, uma vez que essas são científicas e não produzem conceitos, ou seja, seguindo a base de Deleuze e Guattari, são disciplinas que produzem funções e proposições para responder os problemas. Assim, é preciso mobilizar referenciais orientados ao ensino de ciências, para que possa haver um processo criativo potente nesta direção. O estudante deve ser capaz de observar o real e desacelerar seus movimentos, pelo destaque de regularidades e variações, a serem expressas pelas proposições. Nesse sentido, a

etapa da experiência dos problemas até pode permanecer, contudo a criação conceitual deve ser substituída por uma etapa descritiva, em que os estudantes devem explicar as variações dos eventos observados. É aqui que se faz necessária a estrutura conceitual suficiente para dar conta da criação de metodologias aptas a serem postas em prática, e que mobilizem esse outro percurso criador baseado nas ciências. Porém, como no caso da aplicação desplugada do Pensamento Computacional acima referida, trata-se de proposta ainda a ser desenvolvida, fugindo do escopo desta pesquisa, cabendo apenas esta breve sinalização.

Por fim, dessa forma é definido um ponto de parada no movimento desta pesquisa pela afirmação de um acontecimento. Trata-se da integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia, que agora aparece com intensidade em seu duplo aspecto, teórico e prático. Foi formulada e testada uma proposta que pode oportunizar potentes experiências em sala de aula, tirando proveito das técnicas próprias do contexto digital. Também foram apresentadas pistas para que se possa pensar em aplicações para além das possibilidades aqui desenvolvidas. Pretende-se assim resolver a questão e alargar o caminho para que uma educação digital se desenvolva com mais força nas escolas. O movimento já foi iniciado, as tecnologias digitais já invadiram a escola, cabe a cada um de nós assumir uma posição: de negação dessa integração e afirmação dos métodos tradicionais, ou de afirmação do desafio de trabalhar com o novo, e com a possibilidade de renovação de práticas. De que lado você está?

8. REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Terry; SHATTUCK, Julie. Design-based research: A decade of progress in education research?. **Educational Researcher**, v. 41, n. 1, p. 16-25, 2012.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ARAÚJO, Joaquim Ribeiro de. Sobre a entrevista de Paulo Freire e seus bastidores. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 8-25, 2014.
- ASTERHAN, Christa SC; SCHWARZ, Baruch B. Argumentation and explanation in conceptual change: Indications from protocol analyses of peer-to-peer dialog. **Cognitive science**, v. 33, n. 3, p. 374-400, 2009.
- BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina V. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 18, p. 139-151, 2013.
- BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.
- CÂNDIDO, Celso. A filosofia no Ciberespaço. In: **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COLLINS, Allan. Toward a design science of education. In: **New directions in educational technology**. Springer, Berlin, Heidelberg, 1992. p. 15-22.
- CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF, 2016.
- DA SILVA OLIVEIRA, Sidmar; SILVA, Obdália Santana Ferraz; DE OLIVEIRA SILVA, Marcos José. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2.** Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.** Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4.** Editora 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5.** Editora 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FAHD, Kiran; MIAH, Shah; AHMED, Khandakar; VENKATRAMAN, Sitalakshmi; MIAO, Yuan. Integrating design science research and design based research frameworks for developing education support systems. **Education and Information Technologies**, p. 1-22, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUÃO, Fernando Freitas. SOBRE DOMESTICAÇÃO A cidade pestilenta e o panóptico. **Revista Estética e Semiótica**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 26-57, 2019.

GABRIEL, Fábio Antonio; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; ARAÚJO, Arthur Silva. Ensino de filosofia no ensino médio mediado por tecnologias digitais como problema filosófico. **Revista do NESEF**, v. 9, n. 1, 2020.

GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, 2004.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Papirus editora, 2012.

GODOI, F. P. **Ensino ativo de filosofia: aliando a pedagogia do conceito com tecnologias digitais.** 2020. 91 fs. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”. – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2020.

GOMES, Renildo Silva. **O ensino de Filosofia na cultura digital: diálogos e interfaces.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

GONÇALVES, Teresa. Ciências da Educação e Ciências Cognitivas. Contributos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 217-239, 2012.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia: breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Scientiæ studia**, v. 5, p. 375-398, 2007.

HOADLEY, Christopher; CAMPOS, Fabio. Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. **Educational Psychologist**, 57:3, p. 207-220, 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. São Paulo: Autêntica, 2015.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOZADA, Cláudia. Using Design - Based Research in a computational thinking and programming course with Pedagogy student. In: 16th International Conference of the Learning Sciences (ICLS), 2022, Tokyo - Japan. **16th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) Proceedings**. Tokyo: ISLS. v. 1. p. 1409-1412, 2022.

MATTA, Alfredo; SILVA, Francisca da; BOAVENTURA, Edivaldo. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em Educação do século XXI. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 11, 2014.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; GABRIEL, Fábio Antônio; ARAÚJO, Arthur Silva. O ensino de filosofia no nível médio: tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. **Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo**, v. 6, p. 14-1-17, 2020.

MORAES, Simone. **Ensino de filosofia e as TIC: reflexões a partir de experiências do PIBID Filosofia da UFSM** [dissertação]. Santa Maria, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

NUSSBAUM, E. Michael. Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, n. 3, p. 345-359, 2008.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, p. 794, 2005.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?. **Trans/Form/Ação**, v. 30, p. 197-217, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**. São Paulo: Paulus, v. 1, 2003.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SAPIENZA, Rodrigo; PANDOLFI, Marcos Alberto Claudio. O desafio do ensino de filosofia na era da tecnologia da informação. **Revista Interface Tecnológica**, v. 16, n. 1, p. 337-348, 2019.

SCHWARZ, Baruch B. Argumentation and learning. In: **Argumentation and education**. Springer, Boston, MA, 2009. p. 91-126.

SCHWARZ, Baruch B.; NEUMAN, Yair; BIEZUNER, Sarit. Two wrongs may make a right... if they argue together!. **Cognition and instruction**, v. 18, n. 4, p. 461-494, 2000.

SILVA, Claudinei G. da. **Utilização das tecnologias de informação e de comunicação nas aulas de filosofia no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

STEGMANN, Karsten; WEINBERGER, Armin; FISCHER, Frank. Facilitating argumentative knowledge construction with computer-supported collaboration scripts. **International journal of computer-supported collaborative learning**, v. 2, n. 4, p. 421-447, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: 34, 2016.

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Ao

Diretor da Escola....

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de inserção na Escola

Prezado Senhor,

Chamo-me Andrews Dubois Jobim, sou professor, graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas, e, atualmente, aluno regular de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Minha pesquisa está direcionada à aplicação inovadora das tecnologias digitais nas aulas de Filosofia.

Dessa forma, apresento meu Projeto de Pesquisa, orientado pela Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS, intitulado DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA@: TESSITURAS POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS, que está focado nas possibilidades de integração das tecnologias digitais com o ensino de filosofia, para produzir formas de ensinar mais alinhadas às demandas contemporâneas.

A seguinte questão de pesquisa orienta este estudo:

Como aproximar as possibilidades oferecidas pelas atividades escolares envolvendo uso de tecnologias digitais para potencializar e atualizar a criação conceitual no ensino da disciplina de Filosofia no contexto do Ensino Médio?

Cabe destacar a importância da temática, tendo em vista o quanto o mundo foi tocado e modificado com a emergência das tecnologias digitais, surgindo novas formas de pensar e interagir com a realidade circundante. Tal impacto não pode ser privado de afetar também a escola e suas dinâmicas, sendo necessário propor abordagens inovadoras para que novos modos de ensinar e aprender possam surgir.

Saliento que as informações a serem oferecidas para esta pesquisa serão guardadas pelo pesquisador e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição

e/ou das pessoas envolvidas, além de durante ou depois da pesquisa, garantido o anonimato de todas as informações.

Agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição.

_____, _____ de 2022.

Andrews Dubois Jobim

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Andrews Dubois Jobim

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Escola de Humanidades – PPGEduc

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo *investigar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para potencializar e atualizar o ensino na disciplina de Filosofia, a partir da interlocução de professores que utilizam de recursos digitais para compor suas aulas e demais ações pedagógicas.*

Sua participação na pesquisa consistirá em participar de reuniões para a construção e aplicação de um artefato educacional que integre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia.

Você poderá desistir de participar em qualquer momento. Ao longo desta pesquisa vamos observar suas produções e caso você decida não continuar vamos lhe convidar para uma breve entrevista.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisador, eu Andrews Dubois Jobim, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: andrews.jobim@edu.pucrs.br ou, ainda, em caso de dúvida use o telefone/WhatsApp (51)98232.8702

Contato com minha orientadora, Profa. Lucia Giraffa pode ser feito pelo e-mail institucional: giraffa@pucrs.br. No retorno às atividades presenciais o contato pode ser feito pelo telefone (051)3320-3558, ramal 6738.

Deixo também a disposição o contato do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703. Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900. Telefone: (51) 3320.3345. E-mail: cep@pucrs.br.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS

1) Uso o computador/celular para:

() Jogar; () fazer compras; () assistir filmes/séries; () programar; () criar jogos; () editar imagens/vídeos; () navegar na internet; () fazer pesquisas; () editar textos; () modificar o sistema; () aprender; () outro, especificar _____.

2) Compreendi o conteúdo trabalhado na atividade realizada:

() Discordo totalmente; () discordo; () neutro; () concordo; () concordo totalmente.

3) Sou capaz de situar o conteúdo apresentado em minha vida cotidiana:

() Discordo totalmente; () discordo; () neutro; () concordo; () concordo totalmente.

4) Aprendo mais com esse tipo de atividade do que em uma aula tradicional:

() Discordo totalmente; () discordo; () neutro; () concordo; () concordo totalmente.

5) É importante usar as tecnologias digitais em sala de aula:

() Discordo totalmente; () discordo; () neutro; () concordo; () concordo totalmente.

6) O que você achou de mais interessante na atividade realizada?

7) Achei difícil realizar a atividade:

() Discordo totalmente; () discordo; () neutro; () concordo; () concordo totalmente.

8) Qual a parte da atividade foi a mais difícil de realizar?

9) Que sugestões você daria para melhorar a atividade?

APÊNDICE D – PUBLICAÇÕES

JOBIM, Andrews; ANGERAMI, Paula. O ensino de filosofia e a educação Maker: interlocuções possíveis e necessárias. In: GIRAFFA, Lucia; MARTINS, Cristina. **Recursos digitais na escola: volume 2**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2022.

JOBIM, A. D.; GIRAFFA, L. M. M. Cibercultura e Criação Conceitual. In: Ana Paula Teixeira Porto; Erone Hermann Lanes; Lia Machado dos Santos; Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler. (Org.). **Acta [do] VIII Seminário Internacional de Educação e Tecnologias: processos educativos, inovação e metodologias disruptivas**. Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2022, v. 1, p. 13-562.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. **Do ensino de filosofia para o ensino de filosofi@: tessituras possíveis e necessárias**. São Paulo: Vecher, 2022.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. Da filosofia para a filosofi@: integração entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia em abordagem para além do instrumental. In: **Anais XIV ANPEd Sul**, 2022.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. From teaching philosophy to teaching philosophy@: possible and necessary changes (poster). **Annual Meeting of the International Society of Learning Sciences (ISLS)**. Hiroshima, Japão, 2022.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. Teaching philosophy: a possible framework. Annual Meeting of the International Society of Learning Sciences (ISLS). Montreal, Canadá, 2023. [SUBMISSÃO]



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - Térreo
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br