DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O ENSINO DE FILOSOFI@

TESSITURAS POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

ANDREWS DUBOIS JOBIM E LUCIA GIRAFFA

ebooks vecher
conhecimento acessível

Andrews Dubois Jobim
Lucia Giraffa

Do ensino de filosofia para o ensino de filosofi@:

Tessituras possíveis e necessárias

ebooks vecher
conhecimento acessível

© Vecher EduCom, 2022.

Direitos reservados aos autores,
ainda responsáveis pelo conteúdo.

Vecher
Avenida Paulista, 171, 4º andar
CEP 01.311-904
São Paulo, SP
www.vecher.com.br

ISBN: 978-65-84591-15-8

Editor-chefe: Marcelo Rodríguez

DOI: 10.47585/ensinodefilosofia

Conselho Editorial

Dra. Clarisse Ismério (Urcamp)
Presidenta

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Sperb (ATITUS)

Dra. Fernanda Pedrazzi (UFSM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

J62 Jobim, Andrews Dubois
Do ensino de filosofia para o ensino de filosofi@ : tessituras possíveis e necessárias [recurso eletrônico] / Andrews Dubois Jobim e Lucia Giraffa. — São Paulo : Vecher, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-84591-15-8

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Tecnologia – Filosofia. 3. Educação – Inovações tecnológicas. 4. Educação – Finalidades e objetivos. 5. Prática de ensino. I. Giraffa, Lucia. II. Título.

CDD23: 107

PREFÁCIO

O presente livro de Andrews Dubois Jobim e Lucia Maria Martins Giraffa, apresenta uma abordagem bastante estimulante para pesquisadores no campo das tecnologias digitais e também da filosofia, assim como para professores e estudiosos de outras áreas, por abordar a intersecção entre a filosofia e as tecnologias digitais por uma perspectiva trans e interdisciplinar.

A maior qualidade desta obra consiste em propor um ensino de filosofi@ atual e tecnológico, com isso instrumentalizar a tecnologia. É realmente uma obra bastante inovadora ao pensar da Filosofia na atualidade, a partir dos problemas emergentes da nova cultura digital, do avanço tecnológico (cibercultura) e da grande tecnologização digital de nossas vidas, de nossas ações, relações e práticas.

A aproximação e integração entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais é mais que urgente, pensando esses campos do conhecimento de forma paralela e integrada, sem instrumentalizar ou hierarquizar as áreas. Como referencial teórico para tecer a interlocução entre as tecnologias digitais e o ensino de filosofia, os autores utilizam Deleuze e Guatarri e Lévy.

Muito se discute sobre o ensino de filosofia e sobre a importância de práticas que colocam em ação o ato de filosofar e que oportunizam a criação conceitual, superando assim o paradigma do ensino de filosofia como transmissão de um saber consolidado, mas para além da discussão de pensar a filosofia enquanto acontecimento e enquanto devir, faz-se urgente refletir sobre este ensino a partir da realidade atual, sendo completamente tecnológica.

Torna-se ainda mais urgente esta inclusão das tecnologias digitais após todas as transformações e desafios educacionais ocasionados pela pandemia de COVID19. Andrews Dubois Jobim e Lucia Maria Martins Giraffa, trazem contribuições significativas para pensarmos os atravessamentos e acontecimentos causados pela COVID 19.

Nessa perspectiva, o livro é bastante atual ao abordar o contexto da pandemia da COVID 19, as modificações trazidas para a educação básica. Esta discussão é de extrema relevância para o momento pós pandêmico que vivemos, em que as pessoas falam de educação a distância, tecnologias digitais, aulas bimodais, como se fossem sinônimos. É como se todos, pela experiência da pandemia, houvéssemos nos tornando experts em práticas de aulas virtuais, em educação a distância e recursos digitais. Mais do que nunca é necessário clarear, explicar e distinguir estes conceitos e estas práticas educativas.

Isso porque, o momento da pandemia impôs o uso do ensino emergencial remoto, e com isso, o uso de recursos tecnológicos. Ainda que os professores e estudantes não estivessem preparados para tal.

Após esta imersão emergencial ao mundo das tecnologias digitais, com todas suas facilidades e também dificuldades, não é mais possível pensarmos no ensino presencial e tradicional, como

transmissão de conhecimento. Neste novo momento em que vivemos, agora, com a retomada do ensino presencial, ou ainda com a mescla entre ensino remoto e presencial, não é mais possível pensar em práticas educativas que não integrem as tecnologias digitais, estas se impuseram e se fizeram presentes na educação básica e no ensino superior. A inclusão dos recursos digitais é um caminho sem volta e deve servir como ferramenta a serviço de práticas educacionais mais ativas e que tenham o estudante como centro da aprendizagem.

Esta obra, portanto, é uma excelente oportunidade para pensar o ensino de filosofia como oportunidade de criação conceitual com a integração das tecnologias digitais. Com isso, além de atualizar a aula de filosofia, esta também se tornará uma aula transversal e poderá, com isso, ir além dos muros da filosofia.

A relevância para o campo da filosofia desse tipo de abordagem é a adição de um novo paradigma, posto que a área carrega uma tradição que insiste na transmissão de saberes consolidados historicamente e tem uma certa ressalva para mudanças. Ainda que o campo do ensino da filosofia se proponha a discutir teoricamente a importância de práticas que coloquem em ação o ato de filosofar, e que proponham a aula enquanto laboratório de criação conceitual esta discussão reside mais no campo teórico. São poucos os estudos e artigos que realmente se propõem a discutir esta área por um viés da práxis, da ação refletida, aspecto este que pode ser verificado na Revisão Sistemática de Literatura apresentada pelos autores desta obra em diversas bases de dados, e apontam poucos achados que discutissem a intersecção do ensino de filosofia com as tecnologias digitais por um viés da prática.

O livro está dividido em 6 capítulos e também conta com considerações finais.

Na introdução do livro, os autores Andrews Dubois Jobim e Lucia Maria Martins Giraffa apresentam um panorama interessante acerca das tecnologias digitais, da necessidade da escola se atualizar e de fazer com que as tecnologias digitais sejam inerentes à aprendizagem, independente do ensino ser remoto ou presencial. Apontam para os riscos da instrumentalização das tecnologias digitais. Também trazem o contexto da pandemia de COVID 19, em que houve a necessidade das aulas se virtualizarem. Indicam quais são os desafios atuais, quando as aulas retornaram com sua presencialidade.

Ainda na Introdução, trazem uma discussão de forma bastante sólida a respeito da integração das tecnologias nas diversas disciplinas, e o quanto esta integração ocorre de forma distinta entre as diferentes disciplinas da educação básica. Indicam que, disciplinas, por exemplo, a filosofia, não fazem esta integração tão facilmente, exigindo assim, um esforço maior do professor para que este se adapte aos recursos disponíveis para esta prática, justificando assim a importância de se pensar a integração das tecnologias digitais no ensino de filosofia e formas de pensar a virtualização desse ensino. Aqui apontam para a necessidade de pensar a aproximação destes campos.

No capítulo 2, denominado Revisão Sistemática de Literatura (RSL), os autores

apresentam de forma minuciosa a metodologia da RSL, quais bases de dados, critérios utilizados para a escolha ou exclusão das fontes pesquisadas, qual período foi estabelecido para a pesquisa e quais as palavras-chave foram usadas para a busca. A saber: Ensino de Filosofia, Tecnologias Digitais e Criação de Conceitos, os autores optaram por dividir este capítulo em três: a primeira parte traz uma problematização acerca da utilização das tecnologias digitais na escola de modo a repensar esta relação a partir do conceito de virtual de Deleuze e o conceito de virtualização de Lévy. Além do mergulho conceitual, é justificada a importância da filosofia para vida de todo e qualquer ser humano. Na segunda parte do capítulo é discutido especificamente o ensino de filosofia e quais são suas principais linhas. Na terceira parte é feita uma discussão acerca das tecnologias digitais e as consequências de sua existência.

No capítulo 3 denominado O contexto pandêmico e o conceito de filosofia, os autores trazem um panorama brilhante sobre os acontecimentos vivenciados durante a pandemia e o quanto novos desafios foram trazidos para a educação, com foco no ensino de filosofia, é feita uma discussão acerca da necessidade e urgência do ensino de filosofia se reinventar e se tornar ensino de filosofia. Neste capítulo também é explicado ao leitor as especificidades do ensino remoto emergencial, as plataformas que possibilitaram sua efetivação e as falhas e acertos desta nova prática imposta por uma emergência sanitária. É feita uma explanação bastante minuciosa acerca dos conceitos que permeiam práticas presenciais e virtuais de educação, em seguida, é retomado o ensino de filosofia e tecida uma relação entre os conceitos de virtualização e a criação de conceitual de Deleuze e Guattari.

No capítulo 4, intitulado Sobre o ensino de filosofia, os autores abordam a importância do texto no ensino de filosofia e apontam possibilidades para a leitura se tornar virtualizada a partir do conceito de Lévy. Em seguida, os autores explicitam as duas principais correntes que discutem o ensino de filosofia e qual o posicionamento de cada uma em relação ao sentido e significado da filosofia; se transmissão de uma tradição filosófica construída e consolidada historicamente, na qual, o ensino ocorrerá por meio da apreensão de conteúdos filosóficos; ou se criação conceitual e ato de filosofar, onde os estudantes aprenderão a filosofar, a pensar os conceitos a partir dos problemas que se apresentam na realidade. Os autores mais uma vez afirmam o posicionamento de defender um ensino de filosofia que incite a criação conceitual e que este se dê de forma virtualizada. Para tanto, os autores trazem como referencial teórico o estudioso Cerletti, que defende o ensino de filosofia como filosofar e Gallo, que defende o ensino de filosofia como criação conceitual.

No capítulo 5, As tecnologias digitais e as ciberculturas, os autores trazem uma contribuição significativa acerca dos conceitos que permeiam o mundo digital. Nele, apresentam uma distinção entre os conceitos de técnica e tecnologia, tendo como referencial teórico Álvaro Vieira Pinto. Apresentam as quatro acepções do termo tecnologia no entendimento deste autor:

o primeiro sentido em que a tecnologia está próxima a sua etimologia e diz respeito ao "logos da técnica"; o segundo sentido diz respeito à técnica e é o sentido mais popular; o terceiro sentido diz respeito ao conjunto de técnicas que determinada cultura ou civilização possuem; o quarto diz respeito a ideologização da técnica. Após discutir acerca da técnica e da tecnologia de forma profunda e minuciosa, os autores trazem noções de cibercultura e ciberespaço a partir de Lévy. Nesta discussão, apresentam a perspectiva de que os ciberespaços oportunizam modificações e amplificações nas funções cognitivas de modo que novos modelos de ensino devem ser pensados. A partir daqui, o estudo traz questionamentos acerca da forma como os textos são apresentados nas aulas de filosofia e apresentam novas perspectivas textuais para este ensino, propondo a virtualização do texto para que este se torne hipertextual.

No capítulo 6, Tópicos para pensar a integração das tecnologias digitais e o ensino de filosofia, é feito o apontamento de possibilidades para integração destas duas áreas, enfatizando que estas atualizações devem ser contextualizadas, como ocorre com o conceito filosófico que responde sempre a um problema específico. Apresentam tópicos para pensar a integração das tecnologias digitais ao ensino de filosofia como um problema filosófico. Vislumbram a filosofia na direção de um ciberespaço em que é imprescindível o engajamento do usuário ao realizar a navegação. São apontados caminhos para que a criação conceitual se dê nos ciberespaços e defendem os recursos digitais como ótimos aliados ao ensino de filosofia.

Nas considerações finais, os autores apontam possíveis caminhos e também os desafios para o ensino de filosofi@.

Neste sentido, este livro se apresenta como indispensável, inovador e uma ótima oportunidade para se pensar novas práticas para a virtualização do ensino de filosofi@, possibilitando a criação conceitual em ciberespaços.

Paula Linhares Angerami

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **9**

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL) **16**

2.1 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL) **22**

3 O CONTEXTO PANDÊMICO E O CONCEITO DE FILOSOFIA **29**

4 SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA **42**

5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CIBERCULTURA **52**

6 TÓPICOS PARA PENSAR A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA **65**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **73**

REFERÊNCIAS **78**

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 facilitando 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 PDF[1] 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,

1 *Portable Document Format*

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.

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 poderem continuar a acontecer. Houve abertura, dada a necessidade de continuidade da educação durante o pior período da doença, mas não houve preparação, visto 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, dado 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 justifica que estudos sejam realizados focando essas disciplinas, oportunizando que também possam ser apropriadas e atualizadas à cultura digital. É por este motivo que se propõe com este livro pensar as possibilidades de virtualização do ensino de filosofia, visando operar um processo disruptivo para a instauração de novas práticas integrativas.

Podemos ser induzidos a pensar que se trata apenas de dispor de determinadas ferramentas para que se dê essa integração, entretanto 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 à 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 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 poderemos 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 além da falta de uma estrutura digital para o ensino de filosofia, optou-se por discutir o tema a partir desta também por outros motivos:

1. A filosofia produz conceitos para pensarmos 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-racionais 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, possibilitando um maior exercício da autonomia e da liberdade. A disciplina que ponha esse modo de pensar em atividade merece uma atenção especial, visto 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, já que cada vez mais se opera 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, esta 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.

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 é Filosofia, quanto na compreensão do que seja ensinar filosofia[3]. 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 se opera com o texto físico, chaves de leitura e aulas explicativas. Com o advento das tecnologias digitais fica ainda mais discrepante

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 digital, 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.

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 integrada aos novos contextos vivenciados contemporaneamente.

Para isso, este trabalho se vale do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari[4], 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. Isso se deve ao contexto da cibercultura, instaurado pelo desenvolvimento do ciberespaço, que fez surgir novas perspectivas autorais e de construção de sentidos. Agora 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 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.

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.

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, visto 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 transversal[6], 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 Computacional[7] ou 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.

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 sistemas digitais.

> 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*).

Dessa forma, ao explorar essa problemática, o estudo pretende articular o conceito de filosofia enquanto criação conceitual com o contexto da nova cultura digital emergente do avanço tecnológico (cibercultura). Isso porque novos valores, práticas e modos de pensar foram recém fundados, e não podem simplesmente ser adaptados. É preciso realizar uma tarefa de criação articulada, em que ambas as partes sejam integradas num todo coerente. Para uma nova cultura, uma nova filosofia. É chegada a hora de se reinventar.

Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

Este capítulo traz uma revisão sistemática de literatura, que forneceu subsídios para a compreensão e definição da abordagem e os referenciais teóricos para a discussão do tema da proposta de migração de um ensino de Filosofia para de Filosofi@. Esta discussão está dividida 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, serão 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	- Definição do objetivo da RSL - Definição do protocolo de revisão - Definição das questões de pesquisa da RSL
Etapa 2 - Desenvolvimento da revisão	- 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	- Análise dos dados (descritiva)

Fonte: Elaborado pelos autores.

O objetivo desta revisão sistemática de literatura é compreender como estão articuladas na literatura mais atual as ideias-força que orientam a elaboração deste estudo. 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 definidas de tal modo que explicitassem esse objetivo, 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 CAPES[8], na Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD[9] e na Biblioteca Eletrônica Científica Online – Scielo[10], 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: Education Resources Information Center - ERIC[11] e Scopus[12]. No entanto, foram encontrados poucos resultados nessas plataformas, o que levou à busca de outra para os fins desta pesquisa. Optou-se pela base de dados do Google Acadêmico[13], o qual ofertou um número adequado de materiais conforme as chaves de pesquisa.

Quadro 2 - Estratégias de seleção

ESTRATÉGIA DE BUSCA	DEFINIÇÕES
Periodicidade	1. 2017 a 2021
Línguas	1. Língua Portuguesa 2. Língua Inglesa
Chaves de pesquisa	1. Ensino de filosofia 2. Tecnologias digitais 3. Criação de conceitos 4. Philosophy teaching 5. Digital technologies 6. Concept creation
Bases de dados	1. Portal de Periódicos da CAPES 2. BDTD 3. SciELO 4. ERIC 5. Scopus 6. Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

Para o desenvolvimento da revisão sistemática de literatura optou-se por seguir um procedimento de três etapas: 1) Resultados das publicações conforme as 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, verifica-se as questões de pesquisa que orientaram o trabalho da revisão sistemática de literatura. Essas visaram dar conta dos principais aspectos relacionados do estudo, 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: Elaborado pelos autores.

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: Elaborado pelos autores.

Foram eleitos 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 do presente estudo. 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.

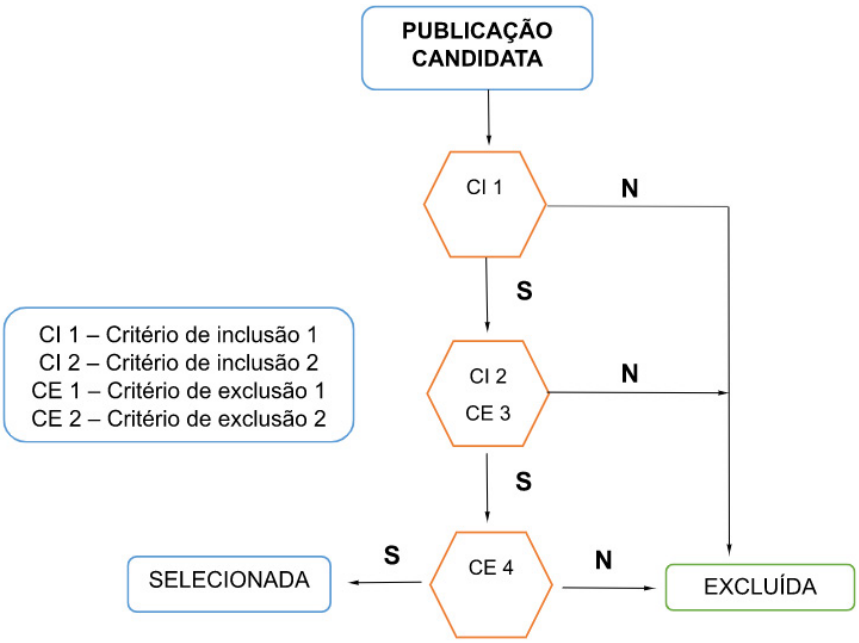
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão

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: Elaborado pelos autores.

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: Elaborado pelos autores.

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 *String*	Artigos Incluídos (Títulos, resumos e considerações finais)
	Fase 1	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: Elaborado pelos autores.

Na terceira fase, realizou-se a leitura completa das publicações candidatas, oito estudos, e aplicaram-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 a proposta deste trabalho, visando perceber se é colocada nitidamente a relação entre a criação conceitual e a utilização de recursos digitais.

Quadro 5 - Critérios de avaliação da qualidade dos estudos

Questões	Descrição
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: Elaborado pelos autores.

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 - Resumo 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: Elaborado pelos autores.

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: Elaborado pelos autores.

As publicações selecionadas na última etapa do processo foram utilizadas para a análise das questões de pesquisa desta revisão sistemática de literatura, conforme 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.

Resultados da Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

Foram obtidos resultados interessantes na revisão sistemática de literatura, os quais dialogam diretamente com aspectos fundamentais deste estudo. Serão 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 cerca o aluno, 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 reprodutor 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 & 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 oferecem, 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.

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).

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

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 consequentemente 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 YouTube[15], apresentar e desenvolver este conteúdo através de hipertexto no Sway[16] e, por fim, construir um mapa conceitual através da ferramenta CmapTools[17]. 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

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.

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 consequente aplicação no momento de trabalhar os 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 as 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 indesviável 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, visando 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 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, pondo em xeque 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 adaptam 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 tornarem veículos da produção de pensamento (conceitos).

O 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 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 (*Zoom*[18], *Meet*[19] e outras) e as redes sociais,

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.

especialmente os sistemas de mensagens (*WhatsApp*[20], *Telegram*[21] e similares).

Mas não é a primeira vez que uma epidemia impôs mudanças significativas no cotidiano da vida humana. Outras doenças, como a peste bubônica, 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 habitar num contexto de vigilância constante, em que de tanto experienciarem 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 da COVID-19 assumam 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.

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.

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 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, visto 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 houveram 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 improviso 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 dificuldades 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 muito 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, etc.) 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 para 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, estamos adotando, por falta de referência, o termo ensino híbrido que não expressa o que acontece de fato nas escolas. O que está se organizando é uma oferta singular onde parte dos estudantes que optaram por permanecer em casa têm acesso ao que acontece na escola da mesma forma que faziam no ER: assistem transmissão síncrona, enquanto seus colegas estão presencialmente na escola tutelados pelo professor que tem de se desdobrar imensamente para dar conta das duas modalidades que ocorrem simultaneamente e em espaços distintos; presencial e virtual, esta modalidade é denominada como bimodal.

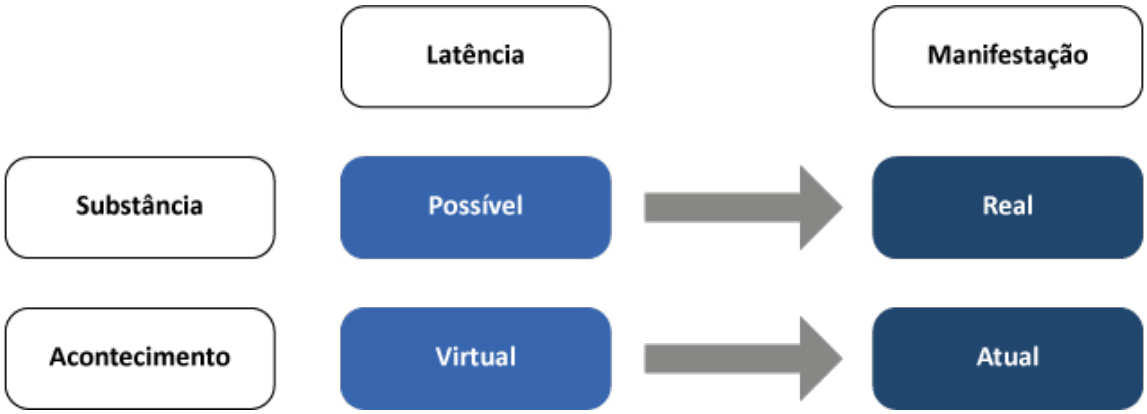
Mais uma vez, há uma reprodução de práticas consolidadas do ensino presencial no ensino bimodal. A aula via computador é entendida como um reflexo da aula que ocorre simultaneamente na sala de aula, sem grandes adaptações que influenciariam a experiência pedagógica, com efeito, a experiência é de incompletude 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 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[22], 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.

Figura 2 - Formas de descrição dos entes



Fonte: Elaborado pelos autores.

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

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.

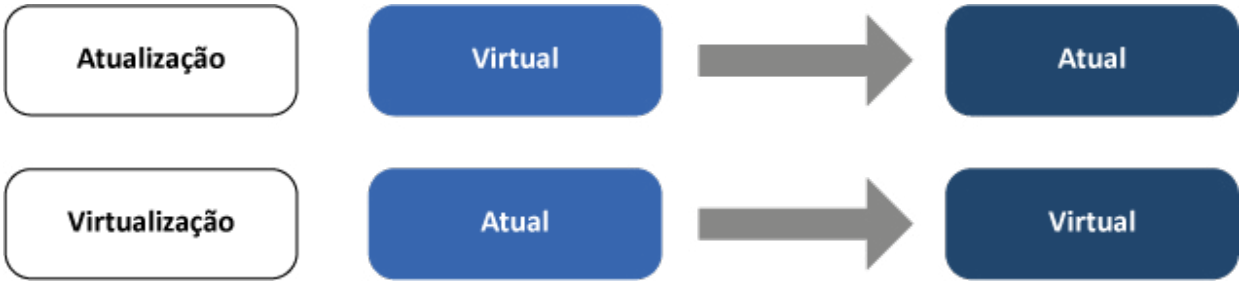
Já o processo de atualização, a passagem do virtual para o atual, configura um acontecimento, o qual é o intervalo entre duas séries inconciliáveis do tempo (ZOURABICHVILI, 2016). Esse marca a diferença entre dois pontos que são heterogêneos entre si, dois estados que passam a se suceder a partir de 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 devir[23] se manifesta a partir da estrita relação com o meio, e não apenas de possibilidades inerentes à 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.

23 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.

Figura 3 - Os processos de atualização e virtualização



Fonte: Elaborado pelos autores.

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 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[24], 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, consequentemente, 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. Visto 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

24 Processo de abandono de um espaço subjetivo vivido, em que há uma apropriação e habitação de uma subjetividade fechada em si mesma.

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 se virtualiza de forma a responder a 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, na medida em 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 por arquivos nas plataformas de compartilhamento. Os pontos singulares (espaço, tempo e 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.

De acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, o ato de criação filosófico 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.

Figura 4 - Há uma ênfase criadora no processo de pensar por conceitos. O cérebro como máquina de pensar.

Fonte: Reprodução/PNG Wing

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. Segundo 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 expresso 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 se dê, 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[25], 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 entes. 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).

25 Qualquer coisa que evoca algo para alguém, podendo ser algo concreto, como um objeto, ou abstrato, como uma ideia.

Assim, no caso da filosofia, não se trata de repetir os discursos dos filósofos, mas de ser capaz de se situar nestes 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 se perde 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.

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 e privado ao âmbito da opinião. Com isso, fica muito 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.

Sobre o ensino de filosofia

A Filosofia é uma área que opera com textos. Por mais que em determinados momentos haja 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 Autores. (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... 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, o professor também 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.

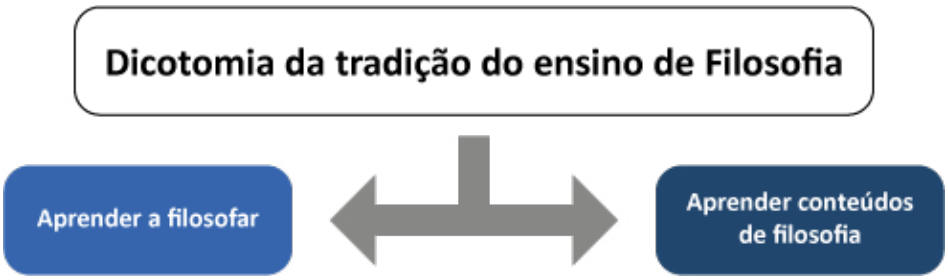
Estes devem ser expostos por um professor (detentor do conhecimento) e apropriados pelo estudante, que terá de se esforçar para compreender e se posicionar frente ao que lhe é exposto, além de tratar de desenvolver as competências intelectuais para lidar com os conteúdos aprendidos. Isso porque para 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 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 à 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 umas 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.

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



Fonte: Elaborado pelos autores.

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 arrebatar 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[26], 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

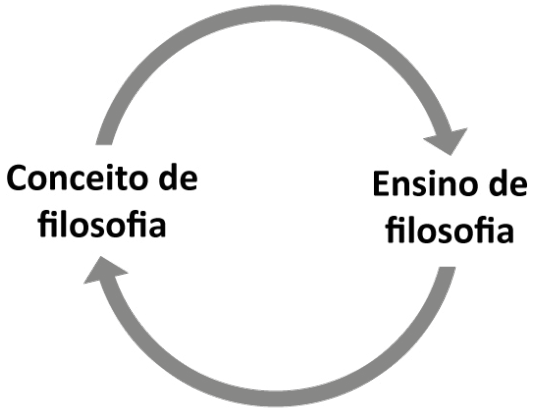
26 O conceito de rizoma foi apropriado por Deleuze e Guattari da botânica, para expressar uma forma de descrever a realidade a partir de fluxos e multiplicidades, sem raízes ou centros. Assim, o pensamento não se organizaria de forma hierárquica, pendendo sempre para um fundamento de sentido, mas se ramificaria cada vez mais, produzindo concentrações e conexões, explorando a inesgotável complexidade da realidade.

(por exemplo, o contato com o texto da obra do autor oportuniza que o estudante experimente 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, visto 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 aproximadamente 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 e as presenças, são distribuídas durante o acontecimento das aulas, entretanto, 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

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



Fonte: Elaborado pelos autores.

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).

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, Alejando 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 às 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, contexto social...

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 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, visto 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 inquietação 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 considerar 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, 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 experienciar 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 situar novamente o ensino de filosofia para dialogar com a vida e o cotidiano, algo que é afastado pela educação maior, uma vez 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 põe em xeque 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 serão 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 experienciar 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.

Figura 7 - Como alternativa à dicotomia tradicional, Silvio Gallo (2012) oferece a abordagem do ensino de filosofia como oficina de conceitos

Fonte: Elaborado pelos autores.

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 (VIEIRA PINTO, 2005). Vejamos melhor o que isso significa e como se dá a relação entre ambas.

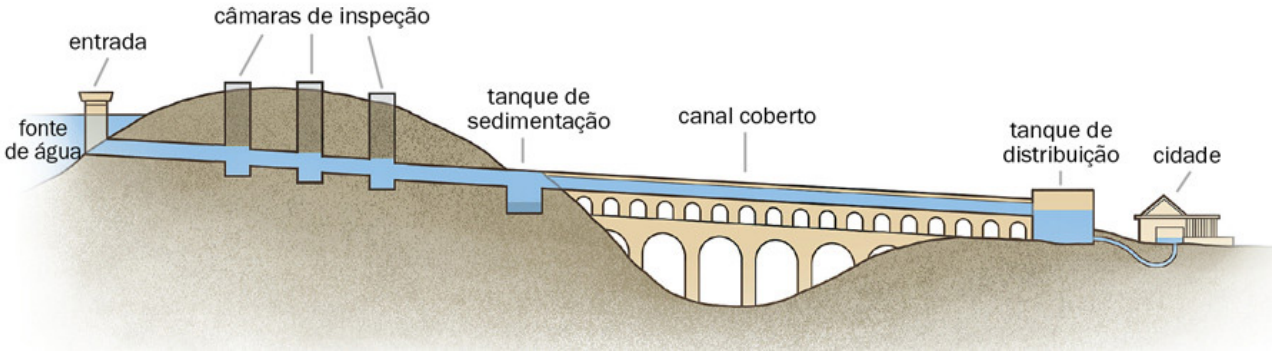
Para começar a falar sobre tecnologia é importante que antes pensemos o que é a técnica, pois aquele conceito depende deste. Propomos então, visitar o que Álvaro Vieira Pinto[27] desenvolveu a esse respeito no primeiro volume de sua obra O conceito de tecnologia (2005). Para ele, a essência da técnica é "a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 175), isto é, uma forma de agir sobre o mundo que visa produzir determinado efeito que supere determinada condição. Esta 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? Trata-se, portanto, de uma série de atos intencionais e lúcidos, em que é emitido 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 (VIEIRA 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.

27 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.

> É o ato que fundamentalmente deve ser julgado 'técnico', ou não. E entre os atos, aquele que direta e mais originariamente 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. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 175).

No entanto, a ação técnica não é uma característica específica dos tempos contemporâneos, que com seus rápidos desenvolvimentos produziram 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. Ao nível de exemplo, podemos citar o sistema de aquedutos romano, que por 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 (VIEIRA PINTO, 2005), e que não pertenceria a própria essência do ser humano enquanto um existencial, já 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 conforme 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?" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 155).

Figura 8 - Estrutura dos aquedutos romanos



Fonte: Reprodução/Portal JW

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 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, sendo 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 onde está nos levaria (VIEIRA 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 (VIEIRA 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 ou não 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 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 capitalista, 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 (VIEIRA 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, tornando-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 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. (VIEIRA 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 se fala sobre tecnologia e pouca precisão conceitual há sobre sua definição, parecendo não existir um conteúdo inequívoco nesta. 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, já que é o primordial e mais fundamental desses. Deve servir como o ponto de saída para qualquer discussão sobre a tecnologia, visando operar a integração entre a perspectiva teórica e a prática.

(2) O segundo sentido é o mais popular, onde a tecnologia equivale pura a 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 fazerem 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. (VIEIRA 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 referida quando se pretende indicar o grau de desenvolvimento técnico de determinada sociedade, aplicando-se tanto as culturas antigas como as atuais. Corresponde a uma forma de ordenação das sociedades, em que umas podem ser colocadas como desenvolvidas, 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, criam-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, como 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, em razão de 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 (VIEIRA 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 afirmam muitas vezes 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

Figura 9 - Quatro concepções de tecnologia

Fonte: Elaborado pelos autores.

que geraram a escravidão, e com esta o baixo nível de produção nas civilizações da Antiguidade. Foi o oposto" (VIEIRA 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, inocentam-se os verdadeiros responsáveis das desigualdades sociais e se justifica que persista o 'progresso' técnico sob a desculpa de se modificarem para melhor as condições sociais.

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.

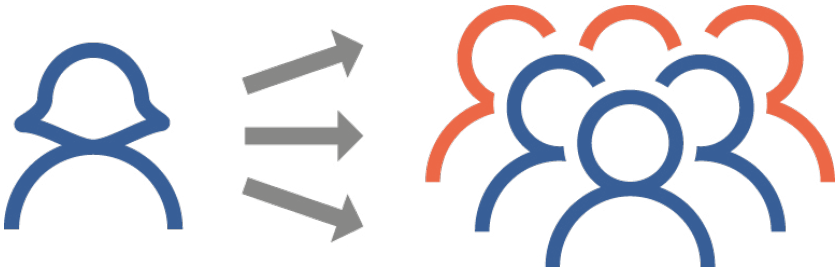
Constatamos assim, que a tecnologia é a teoria epistemológica da técnica, mas que também pode expressar o grau de desenvolvimento técnico de um povo em um determinado momento de sua história, demonstrando a imbricação existente entre a tecnologia, a sociedade e a cultura. Partindo disso olhamos para 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 haja 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 conseguirmos conduzir o movimento a bom termo.

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 compõem 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 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, 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.

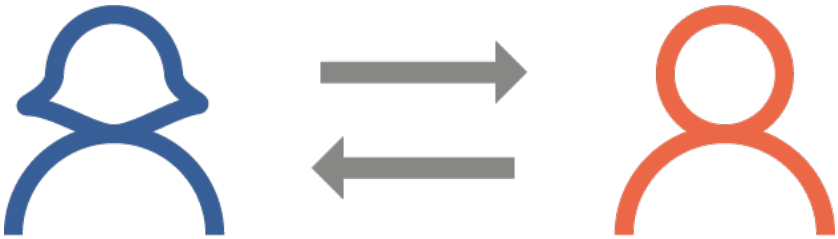
Figura 10 - Forma de comunicação 'um-todos'



Fonte: Elaborado pelos autores.

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'.

Figura 11 - Forma de comunicação 'um-um'

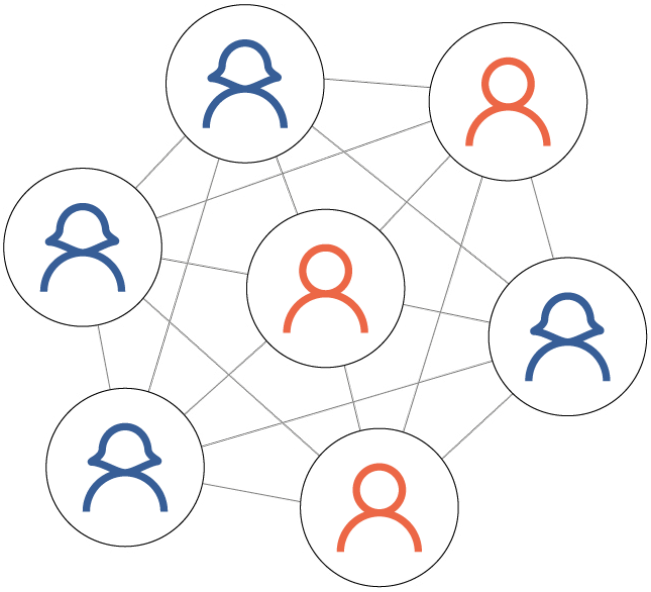


Fonte: Elaborado pelos autores.

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 de 'um-todos' com a alta interatividade de '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.

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, onde 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.

Figura 12 - Forma de comunicação 'todos-todos'



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por sua dinâmica, o ciberespaço acaba por conectar a humanidade de uma forma nunca 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 um único computador, sem limites e sem contornos, cujo centro está em toda parte e sua circunferência em lugar algum (LÉVY, 2000). Jamais 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, modo 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, 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.

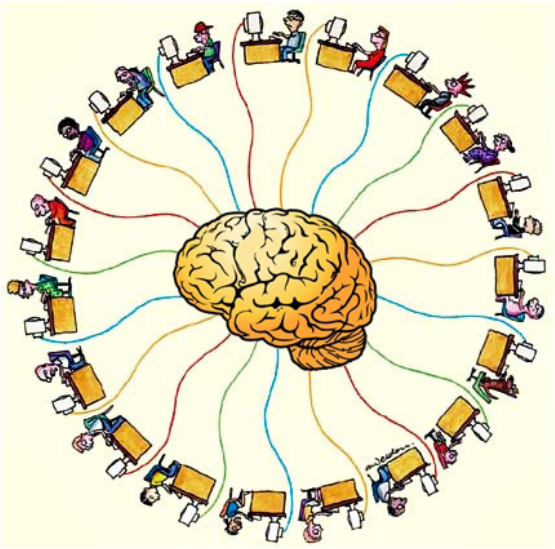
No entanto, a cibercultura também está indiretamente ligada ao virtual. Isso porque o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não apenas o da informação (LÉVY, 2000). A comunicação segue o desenvolvimento de seu próprio processo de virtualização, 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 possam 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, visto 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 descompartimentalizante, 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 realizam o trabalho simultaneamente, refinando e aperfeiçoando o produto para que sejam alcançados os melhores resultados. As informações mudam sua forma de gerenciamento e distribuição, sendo transmitidas em fluxos e orientadas aos usuários. O saber é 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 buscarem o reconhecimento e o enriquecimento mútuo dos envolvidos nessa proposta (BEMBEM; SANTOS, 2013).

Figura 13 - Cada pessoa contribui a partir de suas singularidades e diferenças para a criação da inteligência coletiva



Fonte: Reprodução/ Alexandre de Moura Paz.

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 para representar uma ameaça à população mundial. Essa imprevisibilidade é justamente 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, onde as diversas partes dele se encontram conectadas entre si sem necessariamente possuírem 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 enquanto 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 Autores 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 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-fluxos[28]. 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.

28 A noção de saber-fluxo se refere à 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 imprevistas. 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, videoclipes, podcasts e até mesmo imagens. No entanto, tudo isso não se tratará de uma mera superação das outras linguagens, tornando-as dispensáveis (C NDIDO, 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.

Tópicos para pensar a integração das tecnologias digitais e o ensino de Filosofia

O problema do ensino de filosofia recebe elementos complicadores quando consideramos 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.

Sendo assim, 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 à 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 serão 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. Sabe-se 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, visto 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 produzir constantemente 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, visto 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, fluida 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, visto 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 conseguiríamos 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 para 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 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; VIEIRA PINTO, 2005), é fundamental que aquele que conceitua experimente o problema ao qual se dedica a responder, pois, só assim conseguirá produzir um acontecimento coerente com o problema ao qual se vincula. Isso porque nessa experimentação ocorre 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, 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 provável que cada integrante da turma venha a experimentar os problemas de 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 formas de 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.

Como não poderia deixar de ser, ao libertar-se das limitações da oralidade, o texto acaba por perder uma das potências desta, sendo 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, onde 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.

(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 indesviável 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 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 news[29]. 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, sendo repassadas para cada vez mais usuários. Dessa forma, mentiras são massivamente disseminadas e milhares de pessoas enganadas. A filosofia pode contribuir no combate às fake news através do ensino de virtudes intelectuais, isto é, bons hábitos na construção do conhecimento, como a verificação de fontes, a criticidade frente às 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 (VIEIRA PINTO, 2005), possibilitando que um olhar crítico possa ser desenvolvido.

Tradicionalmente o ensino de filosofia é caracterizado pelo modo de comunicação 'um-um', onde 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 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.

29 Do inglês literalmente "notícia falsa".

(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 Wikipédia[30], sendo 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 estabelecer-se 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 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 notável 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 usuários[31]. 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.

30 https://pt.wikipedia.org/.
31 Como o https://docs.google.com e https://pad.riseup.net.

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 às demandas que experimentam, aproximando-se do que afirma 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 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.

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, inviabilizando 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 haver 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.

Considerações finais

Grandes foram os impactos causados pela pandemia de COVID-19, pressionando principalmente os sistemas de saúde, economia e educação, que tiveram de ser repensados e reorganizados para que pudessem se adaptar às novas condições. Para a saúde, foi necessário adotar medidas de escalonamento, priorizando o atendimento de casos mais urgentes e deixando em espera os casos menos urgentes. Também foi necessária a construção de hospitais de campanha, bem como a compra de equipamentos e a contratação de mais pessoal, além das medidas de isolamento e do uso de máscara e álcool em gel para higienização. As medidas de isolamento acabaram gerando uma pressão muito forte sobre a economia, que se viu obrigada a fazer pesados investimentos para tentar amenizar as perdas. Houve liberações de estímulos fiscais e monetários sem precedentes, visando garantir um acesso mais facilitado ao crédito. Também houve programas de injeção de recursos na economia, através de auxílios à população que vieram para garantir a circulação de dinheiro.

Tratando especificamente da educação, foi necessário ceder posições e abrir a possibilidade do ensino não-presencial como única forma de manter as atividades, uma vez que não era possível garantir a segurança sanitária das aulas presenciais. Tal situação, que não era tanta novidade para o Ensino Superior, representou uma grande mudança para a Educação Básica, que tradicionalmente preza pela presencialidade. No entanto, não houve uma uniformidade de práticas nas escolas, visto que cada instituição possuía uma realidade particular. Dessa forma, enquanto algumas utilizavam a internet para a transmissão de suas aulas, outras entregavam folhas fotocopiadas com explicações e atividades. Tal diferença produziu um desnível de aprendizado, que poderá deixar marcas profundas por anos.

No entanto, cabe destacar o Ensino Remoto como uma solução inovadora criada e amplamente adotada durante o período, visando solucionar o problema do distanciamento social através de um processo de virtualização. Tal processo desprende a aula das limitações espaço-temporais e oportuniza que todos se conectem de qualquer lugar em função de um mesmo interesse: os processos de ensino e aprendizagem. Isso se dá através de aplicativos de videoconferência e troca de mensagens, além dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Com esses recursos os estudantes estavam aptos a participar de aulas síncronas, realizar suas atividades e fazer suas entregas, tudo de casa e seguros dos perigos da pandemia.

Apesar de parecer uma mera adaptação da aula presencial num ambiente virtual, é o contrário que se dá. O Ensino Remoto é um modo específico de ensino, que possui as suas características próprias e suas dinâmicas de eficiência. É a falta de infraestrutura e de preparo dos professores para lidar com os recursos digitais em aula que inviabilizou que práticas mais orientadas à nova dinâmica pudessem se dar, fazendo com que houvesse improvisos e adaptações das aulas presenciais. Isso implicou no mero deslocamento de práticas de um modelo para o outro, sem um processo de transposição ao novo formato. Assim, dinâmicas que podem funcionar bem no ensino presencial foram aplicadas de forma irrefletida no Ensino Remoto, causando muitas vezes um efeito oposto ao esperado. Isso acabou por gerar um baixo engajamento dos estudantes durante as aulas, que na maioria das vezes pouco participavam e nem sequer abriam as câmeras.

Para além dos aspectos contingentes de sua realização, o Ensino Remoto reforçou uma importante posição na Educação Básica, a de que é possível ensinar na escola fazendo uso das tecnologias digitais. Isso porque estas se mostraram importantes aliadas durante o período pandêmico, servindo de base para que as atividades pudessem continuar, mas também apresentando alternativas para inovar durante as aulas. Assim, professores sentiram-se estimulados a solicitar trabalhos de edição de vídeo, construção de mapas mentais interativos, elaboração de nuvens de palavras, entre outras possibilidades. Portanto, fica a esperança de que, passada a situação emergencial, novas práticas possam emergir e modificar a configuração do ensino nas escolas, evitando que ao retornar à presencialidade tudo volte a ser como era antes. É evidente que isso não se dará espontaneamente, pois é preciso que haja uma preparação dos professores, além de uma ampla discussão sobre o tema - no que este livro pretende contribuir. É somente assim que poderá diminuir o ciclo de repetição de práticas e consolidar uma cultura digital na escola.

Toda essa situação acabou somando ao esforço de inovação que já vinha sendo empreendido em pesquisas e práticas, muitas vezes isoladas. É o caso da disciplina de Filosofia, que vem ao longo dos anos apresentando iniciativas nesse sentido. Professores e pesquisadores têm reconhecido a necessidade de inserir a disciplina no contexto digital, uma vez que este emerge e rapidamente constitui uma cultura forte, a qual tem se disseminado e pautado muitas dinâmicas da vida cotidiana. São revisões bibliográficas, buscas por conceitos apropriados e construções de atividades que integram as tecnologias digitais e o ensino de filosofia, tudo para abrir uma nova via para pensar as práticas de sala de aula. Acreditamos ser muito potente para essa procura o conceito de filosofia como criação conceitual, o qual oportuniza uma posição mais ativa do estudante, que deve experimentar os problemas e procurar solucioná-los na forma de conceitos. Isso rompe com as noções contemplativas, reflexivas ou comunicativas da filosofia, e a situa novamente num âmbito criativo. Com essa concepção, libera-se uma terceira via à dicotomia que envolve tradicionalmente a discussão sobre o ensino de filosofia, colocando o ensino desta como uma atividade que implica tanto a prática filosófica quanto os seus conteúdos, articulando-os nos movimentos que vão do problema ao conceito e do conceito ao problema. Além de que, essa conceituação da filosofia parece dialogar muito bem com as práticas que se dão no contexto da cibercultura, que envolvem processos de criação e produção descentralizadas de sentido, em que cada um assume um papel criador conforme se movimenta no ciberespaço. Ambos os contextos, da

cibercultura e da filosofia como criação de conceitos, reconhecem uma potência criadora no sujeito, que o habilita a desempenhar à sua maneira tal ato. Lembrando que não é porque qualquer um pode criar que fará criações consistentes - mas em todo o caso, não deixam de ser criações.

Tal esforço de atualização da filosofia pela sua integração às tecnologias digitais é importante não apenas para inseri-la num novo contexto, mas também para que se afirme uma cultura de valorização da filosofia. Isso porque temos que lembrar que uma das acepções da tecnologia envolve o caráter ideológico de determinar o que é considerado tecnológico e o que não é. Assim, o que não participa de um conjunto particular de técnicas valorizadas é considerado de menor valor, sendo relegado àqueles menos favorecidos socialmente. É assim que hoje em dia temos atividades tão técnicas recebendo uma valorização tão díspar. É o exemplo dos professores de filosofia em comparação com profissionais da área de tecnologia da informação: ambos mobilizam um aparato técnico para resolução de problemas, no entanto, um tipo de profissional recebe maior reconhecimento que o outro. Atualizar o ensino de filosofia é apontar na direção da possibilidade de diálogo da filosofia com o contexto contemporâneo, mostrando que sua prática pode ser significativa e útil para pensar os novos tempos. É a partir de uma abordagem inovadora que podem ser ressignificados paradigmas, abrindo espaço para a valorização das tecnologias filosóficas como importantes aliadas para o processo formativo. Tal processo passa pelo desencantamento que a novidade filosófico-tecnológica pode representar, e pela apropriação crítica de suas potencialidades. Em outras palavras, a prática filosófica integrada às tecnologias digitais não vem para suplantar as práticas consolidadas em filosofia, mas para enriquecer o campo, fornecendo subsídios para que problemas novos possam ser trabalhados e solucionados de forma diferente, produzindo novas abordagens e modos de pensar.

Pensar essa integração possível entre o ensino de filosofia e as tecnologias digitais passa pela consideração do contexto de consolidação do ciberespaço e de emergência da cibercultura. Tais acontecimentos marcam uma virada na história da humanidade, carregando uma série de práticas, modos de ser, pensar e interagir com o mundo nunca vistos. O mundo passa por um processo de virtualização, em que é desterritorializado do "aqui e agora" para estar em todos os lugares ao mesmo tempo. Ubiquidade, simultaneidade e instantaneidade são os conceitos da vez, que vêm para preencher e significar nosso pensamento. Agora todos podem conectar-se com todos simultaneamente, através de novas dinâmicas comunicacionais, oportunizando interações e trocas diretas, contribuindo assim para os processos cocriativos e de inteligência coletiva. Esta é fortalecida e se desenvolve mais facilmente no contexto da cibercultura, oportunizando a integração dos mais diversos sujeitos, que ao afirmarem suas diferenças, passam a contribuir para a construção de uma inteligência maior, que não se refere à soma das partes, mas a uma integração destas. Nem o texto, materialização do trabalho do filósofo, escapa desse processo de virtualização, sendo transformado em hipertexto, ou seja, em uma estrutura de rede composta por nós e elementos de ligação, que entram em contato conforme o leitor interage e escolhe seus caminhos de leitura. Cada leitura atualiza uma virtualidade do hipertexto, sendo sempre possível percorrer sua trama para encontrar novas virtualidades.

Como fazer essa integração, afinal? Não existem respostas fechadas, que forneçam soluções prontas. É preciso criticamente encarar o problema e buscar soluções que estejam articuladas ao contexto ao qual se está abordando. Dessa forma, não há soluções ao molde de uma cartilha. Mais interessante que isso é propor uma reflexão sobre o tema, para que o professor que deseja inovar possa olhar a partir de outra perspectiva para os processos de ensino e aprendizagem em filosofia. Já foram indicados cinco tópicos para pensar a integração das tecnologias digitais com o ensino de filosofia no capítulo anterior. Na mesma linha, podemos pensar sobre o que significa a criação conceitual e a experiência dos problemas no contexto da cibercultura.

Talvez seja 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. Buscar uma forma de sensibilização que não seja passiva, em que o estudante meramente receba impressões para que seja 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 pode considerar a experimentação dos problemas filosóficos como uma atividade, em que os estudantes desenvolvem e aprofundam esse processo a medida em que se lançam na busca da compreensão do problema. É conforme interagem com o problema de modo a buscar suas reverberações no mundo, que podem passar 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 próprios, e, através da tentativa e do erro, encontrem os 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 está tradicionalmente vinculada ao texto, ferramenta de trabalho básica do filósofo. Isso porque o texto por excelência retém o conceito no tempo, extraindo-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. 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. 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 conceitual, pois se está situando conceitos sobre planos de imanência, porém através de outros veículos de retenção da memória, ocasionando inovadoras possibilidades criadoras. Assim, o texto tem sua posição de centralidade deslocada, ganhando espaço também o hipertexto e as construções sonoras e imagéticas.

Reconsiderar a experiência dos conceitos e a criação conceitual são exemplos que nos chamam a atenção para a importância de flexibilizar a compreensão que possuímos dos processos de ensino e aprendizagem em filosofia. Parece ser necessário para a integração das tecnologias digitais ao ensino de filosofia que sejam reconsideradas as principais estruturas conceituais deste, abrindo espaço para que a influência da cibercultura possa transformar as práticas e dinamizar os processos. Esse é um caminho necessário, pois, como já fora mencionado, não basta a utilização dos recursos digitais como acessórios. É preciso integrá-los, o que implica na mútua adaptação da tecnologia digital e do ensino de filosofia um ao outro.

Não há fórmulas prontas. É um caminho a ser trilhado, em que pouco se avançou, uma vez que recém está nascendo a urgência de se pensar o ainda não pensado desta área. São poucos os que foram violentados pelo vácuo do pensamento e se lançaram na busca da criação de um novo ensino de filosofia, atualizado às dinâmicas da sociedade digital contemporânea, mas que isso não impeça a todos os que se interessarem de se lançar nesse desafio e de produzir o novo, a diferença ainda não dita. Que este livro tenha contribuído de alguma forma para produzir pensamento, colocando problemas e forçando a pensar. Mais importante que alcançar as respostas, é colocar consistentemente os problemas, pois fazendo isto, as soluções espontaneamente surgirão.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, *online*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina V. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em ciência da informação**, *online*, v. 18, p. 139-151, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.

CÂNDIDO, Celso. A filosofia no Ciberespaço. *In*: RIBAS, Maria Alice Coelho *et al*. **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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**, *online*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

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**, *online*, v. 9, n. 2, p. 26-57, 2014

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**, *online*, v. 9, n. 1, p. 37-49, 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. Campinas: Papirus, 2012.

GODOI, Francis Pegorer. **Ensino ativo de filosofia: aliando a pedagogia do conceito com tecnologias digitais**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

GOMES, Renildo Silva. **O ensino de Filosofia na cultura digital: diálogos e interfaces**. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

GONÇALVES, Teresa. Ciências da Educação e Ciências Cognitivas. Contributos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista Portuguesa de Educação**, *online*, 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**, *online*, v. 5, p. 375-398, 2007.

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

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

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

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**, *online*, v. 6, p. 1-17, 2020.

MORAES, Simone. E**nsino de filosofia e as TIC: reflexões a partir de experiências do PIBID - Filosofia da UFSM**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

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**, *online*, n. 34, p. 351-364, 2020.

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

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

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

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

SILVA, Claudinei Gonçalves da. **Utilização das tecnologias de informação e de comunicação nas aulas de filosofia no ensino médio**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Góias, Goiânia, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

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