

REVISITANDO O ENSINO DE FILOSOFIA HIPERMIDIÁTICO: PRINCÍPIOS PARA A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA

*Andrews Jobim**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-4241-9059>

*Lucia Maria Martins Giraffa***

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0001-8062-3483>

RESUMO

Este artigo revisa uma proposta criada em uma pesquisa empírica sobre o ensino de filosofia hipermediático, que integra tecnologias digitais à prática pedagógica. Utilizando uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em autores como Deleuze, Guattari e Lévy, o estudo revisita, aprofunda e ajusta os cinco princípios de integração anteriormente criados: experiência dos problemas e criação conceitual, deslocamento da zona de conforto, tempo e tecnologia, processualidade e tensionamento, e liberdade. Os resultados reforçam a aplicabilidade desses princípios para superar a instrumentalização tecnológica, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Conclui-se que essa abordagem potencializa a autonomia docente e discente, promovendo aprendizagens significativas em múltiplas linguagens e contextos.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Tecnologia digital. Tecnologia e educação.

ABSTRACT

REVISITING HYPERMEDIA PHILOSOPHY TEACHING: PRINCIPLES FOR TECHNOLOGICAL INTEGRATION

This article reviews a proposal created in empirical research into hypermedia philosophy teaching, which integrates digital technologies into pedagogical practice. The study employs a theoretical-reflexive approach, drawing upon the insights of prominent thinkers such as Deleuze, Guattari, and Lévy. It revisits, deepens, and refines the five integration principles that were previously established. These principles include the experience of problems and conceptual creation, displacement from the comfort zone, time and technology, processuality

* Doutorando e Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS). Integrante do ARGOS – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital da PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: andrews.jobim@edu.pucrs.br

** Professora titular da Escola Politécnica-Computação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS). Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Escola de Humanidades/PUCRS. Bolsista Produtividade CNPq-nível 2. Líder ARGOS – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital da PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: giraffa@pucrs.br

and tensioning, and freedom. The results substantiate the applicability of these principles to surmount technological instrumentalization, thereby facilitating innovative and reflective pedagogical practices. It can be concluded that this approach enhances teacher and student autonomy, promoting meaningful learning in multiple languages and contexts.

Keywords: Philosophy teaching. Digital technology. Technology and education.

RESUMEN

REVISANDO LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA HIPERMEDIA: PRINCIPIOS PARA LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA

Este artículo revisa una propuesta creada en una investigación empírica sobre la enseñanza de la filosofía hipermedia, que integra las tecnologías digitales en la práctica pedagógica. A partir de un enfoque teórico-reflexivo, basado en autores como Deleuze, Guattari y Lévy, el estudio revisa, profundiza y ajusta los cinco principios de integración creados anteriormente: experiencia de problemas y creación conceptual, desplazamiento de la zona de confort, tiempo y tecnología, procesualidad y tensionamiento, y libertad. Los resultados refuerzan la aplicabilidad de estos principios para superar la instrumentalización tecnológica, favoreciendo prácticas pedagógicas innovadoras y reflexivas. La conclusión es que este enfoque potencia la autonomía de profesores y alumnos, promoviendo un aprendizaje significativo en múltiples lenguas y contextos.

Palabras clave: La enseñanza de la filosofía. Tecnología digital. Tecnología y educación.

Introdução^{1 2 3}

O processo de inovação em sala de aula pode ser desafiador para os docentes, uma vez que mobiliza tempo e mudanças em suas concepções pedagógicas e instrumentais. Quando se aborda inovação associada ao uso integrado de tecnologias digitais ao processo de ensino, isso não é diferente, uma vez que, além das habituais resistências e questionamentos relacionados à necessidade de mudanças, existe a questão da disponibilidade das tecnologias digitais nos espaços educativos onde ocorre a formação docente. Assim sendo, não basta apenas uma formação ressignificada e transformadora da

prática pedagógica, é necessário que o espaço escolar onde o professor for atuar disponha dos recursos para apoiar suas atividades.

Nesse seguimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) prevê em suas competências gerais a importância da utilização de diferentes linguagens (como as digitais, por exemplo) nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a formação para exercer protagonismo e autoria em um contexto de cultura digital. Com isso, estabelece diretrizes para a Educação Básica formar cidadãos para o futuro, o quais, tudo indica, estarão cada vez mais integrados às tecnologias digitais. A partir da BNCC, uma série de reposicionamentos nas políticas públicas se fizeram necessários, dentre esses a formação docente, para que logre êxito. Entre formação inicial e continuada, trata-se

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

2 Todos os procedimentos realizados ao longo deste estudo, e do anteriormente desenvolvido, seguiram critérios éticos estritos, com autorização dos participantes ou responsáveis, por meio de termos de consentimento e assentimento, garantindo anonimato presente e futuro dos dados.

3 Texto revisado e normalizado por Christianne Lemke

de um processo de longo prazo, em que deve se estabelecer uma cultura digital integrada à formação profissional. Enquanto isso não ocorre, é importante que os docentes já possam contar com ferramentas para familiarização e conhecimento no tocante às tecnologias digitais, articulando sua abordagem aos novos contextos contemporâneos.

A partir dessa preocupação, foi construída em Jobim (2023) uma proposta para o ensino de conceitos em uma perspectiva hipermediática, a qual pode ser apropriada e adaptada por docentes para os mais diversos contextos. O nome “ensino de filosofia hipermediático” pode parecer inadequado à construção pedagógica realizada, contudo, seguindo Deleuze e Guattari (2010), entende-se, aqui, a Filosofia como criação de conceitos. Logo, toda a forma de manipulação de conceitos, seja em sua problematização ou criação propriamente, já é, em si, uma atitude filosófica. Nesse sentido, escolhemos o recorte no ensino de conceitos, uma vez que esses estão presentes em todas as disciplinas do currículo escolar, o que permite um maior alcance da proposta, principalmente nas perspectivas teóricas. Já a opção pela abordagem hipermediática se deu pela facilidade de seu emprego, que depende apenas de programas de computador pré-instalados nos principais sistemas operacionais e internet, o que a torna mais acessível.

O ensino de filosofia hipermediático é composto por cinco princípios, os quais podem ser apropriados, modificados e adaptados aos contextos locais de cada docente. Optamos pela construção de princípios por esses serem mais flexíveis, permitindo uma maior integração aos contextos locais, sem instrumentalizar ou diminuir a potência docente em atividade. Nesse contexto, a partir da apropriação dos princípios, os docentes podem elaborar suas próprias propostas pedagógicas, mobilizando os recursos disponíveis em função da situação em que estão inseridos – exemplo que pode ser encontrado em Jobim (2023). Os cinco princípios são: (1) experiência dos proble-

mas e criação conceitual; (2) Deslocamento da zona de conforto; (3) Tempo e tecnologia; (4) Processualidade e tensionamento; (5) Liberdade. Cada um deles visa contemplar um aspecto do processo de ensino integrado às tecnologias digitais. O primeiro trata da orientação e intencionalidade pedagógica que será dada. O segundo e o quinto abordam aspectos da experiência discente. O terceiro trata da questão da inclusão digital e como essa impacta no planejamento docente. E o quarto discute a atitude docente durante as iniciativas de integração das tecnologias digitais na educação.

Isto posto, este artigo amplia a reflexão sobre o ensino de filosofia hipermediático e reposiciona alguns aspectos dos cinco princípios, visando torná-los de mais fácil aplicação. A proposta é difundir e tornar esses princípios cada vez mais acessíveis aos docentes, facilitando o processo de integração digital e atendendo às demandas da realidade tecnológica emergente na sociedade. Desse modo, o presente artigo inicia com indicações sobre os processos de virtualização em curso, bem como seus impactos culturais na sociedade contemporânea e na educação. Em seguida, são apresentados os princípios que compõem o ensino de filosofia hipermediático, pontuando sua fundamentação e lógica de operação. Por fim, são trazidas as considerações finais.

Virtualização, tecnologias digitais e conceitos

Vivemos ao longo da história um movimento de virtualização (Lévy, 1996) que se estende e se aprofunda conforme o tempo passa. São diversas as formas de tecnologias que surgiram e contribuíram para o avanço desse processo. Podemos citar as formas de expressão oral, a escrita, o hipertexto (Lévy, 1995; Santaella, 2021). E, agora, em função de sua maior difusão, as inteligências artificiais. Cada uma dessas tecnologias operou um deslocamento no pensamento humano, produzindo transfor-

mações no modo como o mundo é significado. Porém, por mais que se empreguem essas ferramentas, e se saiba que geram impactos no modo como lidamos com o mundo, muitas vezes, não fica claro o que está por trás de seu funcionamento. Isto é, o processo de virtualização permanece obscuro em sua definição. Em verdade, quando empregamos o termo “digital” ou “digitalidade”, estamos a indicar um processo de virtualização, de tornar algo virtual. Porém, é importante que se tenha clareza sobre esse conceito quando se discute a integração das tecnologias digitais, sob pena de não haver, de fato, integração, mas instrumentalização, o que não produz impactos tão potentes no pensamento.

Seguindo Lévy (1996) e Deleuze (2018), temos de diferenciar o virtual do possível, uma vez que o possível é uma forma que está guardada na identidade do real. Ou seja, quando pensamos em algo real, somos levados a pensar nas possibilidades que isso possa vir a ter. O possível e o real estão no âmbito da substancialidade de algo, da estabilidade que sustenta as formas. Já o virtual está relacionado à potência de ser, à sua capacidade de devir outra coisa, pelas relações que se estabelecem em um campo problemático (Lévy, 1996). O virtual está sempre associado a um problema que se apresenta pelas relações imprevistas de um campo, o qual se resolve na forma de uma atualização. O oposto do virtual é o atual que sempre manifesta uma resposta ao problema da virtualidade, a qual não pode ser prevista de antemão em função de sua complexidade. Isso coloca ambos na dimensão do acontecimento, não da substancialidade.

Dando mais concretude e exemplificando, imaginemos um docente que se prepara para dar uma aula. Se pensarmos pela dimensão da substancialidade, podemos pensar na realidade dessa aula e todas as suas possibilidades: estudantes participativos, outros agitados, algumas perguntas relevantes, outras fora do assunto. Enfim, podemos pensar as possibilidades dessa aula. Contudo, se partirmos da dimensão do

acontecimento, teremos um docente que entrará na sala e se confrontará com um campo problemático (virtual), repleto de elementos e situações que se atravessam e se afetam. O campo problemático irá atualizar a forma da aula ministrada pelo docente, mas, no fim das contas, não permitirá prever exatamente como será o andamento da aula.

Acontece que o processo que vem ocorrendo, ao longo do tempo, opera o movimento contrário da atualização: trata-se de um processo de virtualização (Lévy, 1996). Em outras palavras, trata-se de partir das formas atualizadas para sustentar as entidades em seus campos problemáticos, desvinculando-as do tempo e do espaço presentes. É assim que a escola se virtualiza cada vez mais, superando as limitações de localização e horário para se fazer presente na vida dos estudantes e docentes a qualquer momento. Vemos, no entanto, que são graus de virtualização, pois essa se mantém atualizada a partir de outras dinâmicas. O mesmo ocorre com o emprego das tecnologias digitais em propostas pedagógicas integradas, em que as tecnologias operam não apenas como ferramentas, mas também contribuem para a ressignificação dos conteúdos trabalhados. É assim que um docente pode agregar na sua aula materiais virtualizados, desvinculando-a da presencialidade por meio do uso de aparatos digitais. Em outros termos, o conhecimento deixou de estar atualizado apenas nos livros ou apenas encarnado nos corpos dos docentes, ele agora permanece nesse espaço de impermanência que está por todos os lados, mas não se encontra em lugar algum.

Já, quando falamos em conceitos, estamos a falar em virtualidades (Deleuze; Guattari, 2010). O ato de criação conceitual produz extrações dos campos problemáticos que se articulam (virtual), gerando atualizações que ordenam o modo como o pensamento significa o fluxo de informações do real, sem desacelerar seus movimentos. É assim que, por meio de um conceito, somos capazes de compreender que estamos diante de determinada coisa, apesar

de haver variações contingentes e acidentais em sua apresentação. É por intermédio dos conceitos, enquanto virtualidades que se atualizam nas mais diversas formas, que somos capazes de habitar um mundo de significados, dando sentido para o que nos cerca. Desse modo, os processos de atualização e virtualização que são operados pelos dispositivos digitais também se manifestam no processo de criação conceitual, o que pode ser interessante para propostas de integração das tecnologias digitais para a educação por conceitos. Diante do exposto e visando contribuir para esse processo de integração, foi construída a proposta de ensino de filosofia hipermidiático que será apresentada a seguir.

Metodologia

Este artigo constitui uma extensão teórica de uma pesquisa empírica (Jobim, 2023) desenvolvida em nível de mestrado, a qual utilizou a abordagem metodológica da pesquisa baseada em design (DBR). Essa investigação empírica resultou em princípios de design que visam contribuir para uma aproximação entre teoria e prática na integração das tecnologias digitais no ensino de Filosofia.

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma revisão teórico-reflexiva sobre os princípios de design previamente criados e validados. Para tanto, revisita a formulação original desses princípios, aprofundando aspectos-chave e corrigindo problemas em sua descrição, com base em contribuições teóricas selecionadas da literatura e no conhecimento acumulado pela experiência de pesquisa.

Este esforço teórico-reflexivo sobre os princípios já validados é fundamental para consolidá-los diante da complexidade dos contextos educacionais, que se encontram em constante mutação. Com isso, busca-se contribuir para um aprofundamento do entendimento das possibilidades de integração das tecnologias digitais no ensino de Filosofia, potencializando futuras aplicações e adaptações.

Ensino de Filosofia hipermidiático

O ensino de filosofia hipermidiático é uma proposta educacional que visa integrar, de forma significativa, as tecnologias digitais ao ensino de conceitos. Seu intuito é superar a instrumentalização das tecnologias, oferecendo subsídios para que os docentes possam construir suas próprias propostas pedagógicas, de modo a potencializar o exercício do pensamento. Tal proposta apoia-se na noção de que as tecnologias digitais podem operar como tecnologias da inteligência, aproximando-se do que defende Lévy (1995), para quem essas tecnologias são capazes de transformar o modo como o pensamento opera, produzindo diferentes formas de significação da realidade. Portanto, para além de simplesmente atualizar o ensino de conceitos às novas tendências tecnológicas, o ensino de filosofia hipermidiático se propõe a produzir novas formas de pensamento, capazes de operar com as virtualidades – que são os conceitos – de forma digital.

Desse modo, para estruturar essa proposta, foram articulados autores de diferentes áreas, visando alcançar uma robustez teórica. Assim, foram empregados, principalmente, o conceito de “filosofia” de Deleuze e Guattari (2010), de “virtual” de Deleuze (2018) e Lévy (1996), “técnica” e “tecnologia” de Vieira Pinto (2005), e “ensino de filosofia” de Gallo (2012). Essa articulação permitiu pensar um ensino de conceitos integrado às tecnologias digitais de forma não-instrumental, transformando o conteúdo filosófico por meio de um trabalho de tradução para outras linguagens. Isso possibilitou pensar uma interação mais dinâmica e significativa dos estudantes com os conceitos, indo além da textualidade tradicional.

A proposta enfatiza uma experiência ativa dos estudantes com os problemas filosóficos, estimulando a busca e a criação de soluções sob a forma de conceitos; o que pode se dar de diversas formas, explorando toda a potên-

cia que as tecnologias digitais implicam. Isso contribui para um processo de autonomia dos estudantes, em que, pelo exercício da liberdade, podem desenvolver o pensamento em seus processos criativos. Tais processos, seguindo a lógica do ciberespaço (Lévy, 2000), são atravessados pela presença do outro que pode contribuir para que a criação não seja apenas uma atividade individual. Estamos falando aqui em processos de cocriação e de trabalho colaborativo, em que pode haver um agenciamento das inteligências na forma de inteligências coletivas (Lévy, 1998).

Sua elaboração se deu no contexto de uma pesquisa empírica, baseada em design Jobim (2023), que, ao mesmo tempo que desenvolveu os princípios, também construiu uma aplicação para sua testagem e refinamento. Esse tipo de abordagem se propõe a superar as dificuldades de investigações em perspectivas complexas e interdisciplinares, apresentando uma proposta que visa maximizar os impactos nos processos de ensino e aprendizagem (Brown, 1992). Do processo de aplicação dessa pesquisa empírica, diversos produtos podem ser produzidos. Optamos pela elaboração de princípios em função de sua adaptabilidade e aplicabilidade em diversos contextos, facilitando aos docentes apropriarem-se deles para utilizarem em suas próprias realidades e em função dos recursos de que dispõem.

Dentre as características mais marcantes das abordagens baseadas em design, destaca-se a interatividade e a iteratividade, isto é, abordagens como a pesquisa baseada em design aproximam pesquisador e participantes da pesquisa em processos cíclicos de investigação, desenho, teste e avaliação. Mais do que uma proposta linear, a pesquisa baseada em design opera numa dinâmica em espiral, na qual o desenvolvimento da pesquisa vai produzindo um aprofundamento das aprendizagens e um maior refinamento das propostas que são elaboradas. Com isso, se espera que os resultados tenham maior aderência aos contextos investigados.

No contexto da pesquisa empírica que originou este texto, participaram dois grupos de voluntários: dois professores que atuaram no processo de cocriação junto ao pesquisador, elaborando e validando os princípios de design em sua materialização em uma proposta pedagógica, e 26 estudantes de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola privada, que participaram do teste da proposta. Todos os participantes foram devidamente informados da pesquisa e todos os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido foram devidamente preenchidos, cumprindo os critérios éticos definidos.

Ao todo foram dois ciclos de validação, um com cada grupo de participantes. (1) O primeiro ciclo se deu através de encontros online regulares com os professores cocriadores, nos quais o pesquisador apresentava as propostas dos princípios e suas possibilidades de implementação em uma proposta pedagógica. Baseados em sua experiência, os professores avaliavam e sugeriam modificações. Optou-se por essa dinâmica de trabalho para não onerar os profissionais com o trabalho, uma vez que já dispunham de uma excessiva demanda de tempo em suas atuações docentes. Ao fim de quatro reuniões fora validada uma proposta pedagógica planejada para ser aplicada em três encontros, onde os estudantes fariam buscas na internet sobre evidências do conteúdo apresentado pelo professor; em seguida, elaborariam criações hipermediáticas que explicassem porquê as evidências erram aderentes ao conteúdo; para, por fim, realizarem apresentações aos colegas e fazerem uma síntese coletiva com a discussão dos resultados. Todo esse processo mediado pelo uso de computadores e celulares com acesso à internet, com curadoria e acompanhamento do professor. Mais detalhes sobre o processo de testagem podem ser encontrados em Jobim (2023).

(2) O segundo ciclo de aplicação da pesquisa baseada em design foi propriamente o teste da proposta pedagógica elaborada em parceria com os professores cocriadores, e

que implementava os princípios de design elaborados nas reuniões do primeiro ciclo. O teste se deu em um contexto real de sala de aula, com a intervenção em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia. Foram disponibilizados computadores e acesso a internet para que os estudantes realizassem as atividades. O trabalho foi acompanhado pelo professor da disciplina (que foi um dos cocriadores) e pelo pesquisador (que também é professor de filosofia). Como instrumentos de produção de dados foram utilizados o diário de campo do pesquisador, o parecer avaliativo do professor da disciplina e um questionário online respondido pelos estudantes. Como método de análise dos dados foi utilizada a triangulação destes, ferramenta empregada na pesquisa baseada em design para garantir a validade científica dos resultados (Bakker, 2018).

Os resultados foram animadores após os dois ciclos, com a aplicação mostrando-se eficiente nos contextos analisados. Como já era esperado, em função da própria dinâmica de ciclos da pesquisa baseada em design, ajustes foram realizados nos princípios de design, enfatizando aspectos relevantes à integração das tecnologias digitais no ensino de filosofia, sempre em diálogo com os cocriadores. Assim, consolidou-se ao cabo de dois ciclos a primeira versão da proposta de ensino de filosofia hipermediático.

Contudo, após a publicação dos resultados da pesquisa empírica, constatou-se, através de debates e discussões com professores e especialistas, a necessidade de novos ajustes e esclarecimentos sobre a forma de funcionamento do ensino de filosofia hipermediático, bem como de uma apresentação mais direta dos cinco princípios que o compõem. À vista disso, publicamos este texto, apresentando os princípios do ensino de filosofia hipermediático, com suas descrições e respectivas fundamentações, conforme explanado a seguir.

Cinco princípios para a integração das tecnologias digitais:

1. Experiência dos problemas e criação conceitual

Considerando a dinâmica de acontecimentos que atualiza determinadas virtualidades em formas cognoscíveis, temos que os conceitos são materializados nos diversos entes que se apresentam no mundo. Portanto, ensinar conceitos é ensinar virtualidades, processo que pode se dar de variadas formas. Uma das possibilidades de abordagem de conceitos é apresentada por Gallo (2012), que, aparentemente inspirado em Deleuze e Guattari (2010), propõe uma abordagem dupla de conceitos filosóficos: (a) partindo da experiência dos problemas (a qual ocorre numa dimensão pré-filosófica, como a estética, por exemplo), para depois a criação conceitual. Ou seja, seguindo a ordem do virtual para o atual – o estudante, inicialmente, experimenta a problematidade da questão, a qual fornece sentido ao conceito, para, daí, compreender a solução que é dada pela conceitualização. A segunda abordagem, (b), parte dos conceitos para a remissão aos problemas filosóficos. Aqui é a ordem contrária: o estudante primeiro compreende e experimenta o conceito atualizado, para, em seguida, compreender o problema filosófico que o anima. Logo, é uma perspectiva que apela à virtualização. Nessa lógica, para realizar essas duas abordagens, Gallo (2012) propõe quatro passos: sensibilizar, problematizar, investigar e conceitualizar, os quais podem ser invertidos conforme a abordagem.

Entretanto, a abordagem de Gallo (2012) pode não servir aos propósitos de uma integração das tecnologias digitais, uma vez que parece tender a uma instrumentalização das tecnologias. Isso porque os recursos digitais ou midiáticos parecem servir apenas como instrumentos de uma prática de pensamento desconectada da tecnologia. Outro ponto que também parece não funcionar bem a sensibilização, na etapa de experiência dos problemas filosóficos, a qual parece ter um caráter passivo, o que não se verifica nos ambientes digitais marcados pela cibercultura. Essa é marcada

por intensa interatividade (Lévy, 2000), em que o usuário passa a constituir sentido conforme navega pelos hipertextos (Jobim; Giraffa, 2022). Um último ponto da insuficiência da perspectiva discutida é o fato de que a criação conceitual parecer ser realizada apenas na linguagem textual, o que é limitante, considerando a realidade da multiplicidade de linguagens no ciberespaço.

Pensando nesses pontos, este princípio de experiência dos problemas e criação conceitual em contextos digitais propõe uma reconsideração da proposta de Gallo (2012). Na experiência dos problemas, os estudantes passam a assumir uma postura ativa, navegando pelo ciberespaço em busca de elementos que possibilitem a compreensão dos problemas abordados. Conforme navegam, os estudantes passam a dar sentido para o problema, compreendendo o porquê de sua colocação e as condições de contextualização. Quanto à criação conceitual, vale lembrar que, para Deleuze e Guattari (2010), o conceito não é proposicional, quer dizer, não é a palavra, mas pode ser expresso por ela. Ademais, há certa relação do conceito com a imagem, quando essa tenta construir imagens do pensamento de forma não abstrata (Deleuze, 1992). Assim sendo, no contexto do ensino de filosofia hipermediático, a criação conceitual assume variadas formas de expressão e linguagens, compatibilizando a prática filosófica com a dinâmica ciberespecial. Trata-se, portanto, de uma prática filosófica que transforma o texto em hipertexto, organizando o pensamento em rede e estabelecendo as mais diversas conexões possíveis.

2. *Deslocamento da zona de conforto*

Uma das formas de compreender a aprendizagem é por meio das interações com os signos do mundo (Deleuze, 2018). Isto é, a partir dos encontros que se dão no mundo, os quais se apresentam por meio de vácuos de sentido, forçando o pensamento à significação. Essa produção de significação nada mais é que o movimento de emergência de uma diferença

que atualiza determinadas virtualidades manifestadas no encontro. Isso acaba por produzir uma ideia, mas também formas de ser. Desse modo, conforme interagimos com o mundo, somos violentados a suprir vácuos de sentido por meio do pensamento, produzindo diferenças de nós mesmos, projetando-nos no devir. Se tomarmos os dispositivos digitais como interfaces do pensamento, veremos que os encontros serão potencializados, uma vez que serão produzidos signos em outras escalas. Ocorre que, para além de incrementar processos de produtividade técnica, a tecnologia soma no processo de transformação do próprio sujeito (Vieira Pinto, 2005), produzindo ou destruindo possibilidades de ser.

No processo de integração das tecnologias digitais na educação há uma dicotomia que desacomoda o pensamento e o tensiona a: integrar, operando um deslocamento do pensamento e projetando-o no desconhecido a ser significado; ou instrumentalizar, esvaziando a potência de pensamento do recurso digital, mantendo-o na posição de mero acompanhante do processo. Uma possibilidade é capaz de atualizar virtualidades, pois é rica em potência; enquanto a outra contribui para a reprodução de práticas de forma técnica e irrefletida. Aqui ecoa a crítica de Freire (2019) à “educação bancária”. Nessa, o docente faria um “depósito” de conhecimentos e depois verificaria sua retenção por parte dos estudantes – um contexto em que não há o exercício crítico sobre o aprendido. Nas bases conceituais dessa perspectiva, está uma determinada forma de interação do sujeito com o objeto, na qual aquele guardaria uma imutabilidade em termos essenciais. Ou seja, ao conhecer um objeto, o sujeito seria transformado apenas em seus atributos acidentais, mas não essenciais, o que instrumentaliza o objeto. Já na perspectiva crítica, proposta por Freire (2019), há um processo de transformação do sujeito, que se constrói e reconstrói no processo educativo, o que implicaria a ressignificação da própria “essência”.

Portanto, tratando especificamente da integração das tecnologias digitais na educação, a proposta é de que ocorra um rompimento com práticas instrumentais historicamente dadas (formas já afirmadas de significação do emprego das tecnologias) a fim de que possa se dar o processo de tensionamento do pensamento para que haja uma significação diferente. Nessa perspectiva, os estudantes devem habitar, temporariamente, um contexto de estranhamento, em que o familiar se torne incomum, forçando a mente a pensar a integração. Evidentemente que isso pode produzir resistência e desânimo por parte dos estudantes, ao mesmo tempo que se apresenta como um desafio para o docente. Contudo, com propostas bem articuladas e com estímulo aos estudantes, o docente conseguirá gerar o ambiente favorável ao exercício do pensamento. No entanto, cabe frisar que esse processo de deslocamento da zona de conforto não significa lançar os estudantes à própria sorte, pois é preciso que haja pontos de apoio de familiaridade a fim de que o processo de significação possa ocorrer. Para isso, o docente deve sondar as capacidades de manipulação das tecnologias digitais, bem como as de tradução do conteúdo trabalhado em diferentes linguagens. Em suma, este princípio afirma como fundamental um certo nível de desconforto epistêmico em propostas pedagógicas que incluam as tecnologias digitais para que integrações potentes possam se dar.

3. Tempo e tecnologia

Existem dois aspectos que se envolvem e são fundamentais para a integração das tecnologias digitais na educação: a tecnologia e o tempo. A tecnologia porque, dependendo do tipo de recurso disponível, haverá impactos na proposta elaborada pelo docente. Assim, computadores, celulares, projetores e impressoras podem produzir efeitos diferentes conforme forem combinados para a consecução de determinada intencionalidade pedagógica. Temos, por exemplo, os celulares engendrando novas possibilidades de relação com os sujeitos e com

os conteúdos recebidos e emitidos (Cordeiro; Bonilla, 2015). Isso não pode ser ignorado pelo docente, se ele pretende, de fato, fugir da instrumentalidade. Entretanto, não basta apenas a presença e disponibilidade desses recursos tecnológicos, pois é preciso que haja conectividade com a internet, colocando a escola em comunicação com o mundo (Pretto; Bonilla, 2022). Só faz sentido falar em iniciativas de ensino de conceito hipermidiático se houver o acesso à rede hipertextual que compõe o ciberespaço. Para além da disponibilidade e da conectividade, há também a questão da variedade de práticas implicadas na diversidade de dispositivos. Como já indicado no princípio de deslocamento da zona de conforto, cada tecnologia tende a produzir práticas e modos de ser diferentes. Logo, o docente deve considerar que tipo de prática já são conhecidas e utilizadas pelos estudantes e que tipo de práticas as tecnologias escolhidas podem produzir, pois isso impactará no modo como o conteúdo a ser trabalhado será desenvolvido.

O segundo aspecto é o tempo de desenvolvimento da proposta pedagógica, o qual está diretamente relacionado à disponibilidade da tecnologia. Inicialmente o docente terá, como de costume, de planejar a distribuição do andamento de sua proposta conforme o tempo disponível de aula, considerando, ou não, a extensão da atividade para outras aulas, se necessário. Isso é comum para a prática docente. Porém, quando se trata de integrar as tecnologias digitais ao ensino, outras variáveis são incluídas nesse planejamento. Estamos a falar do grau de letramento digital dos estudantes para lidar com as tecnologias, pois dizem respeito a letramentos instáveis, próprios de situações e finalidades específicas (Bonilla; Pretto, 2015). Assim, não é porque os estudantes sabem utilizar determinados aplicativos, jogos ou sites, que eles são capazes de operar os dispositivos digitais para fins pedagógicos. Logo, o docente deve considerar, em seu planejamento, um tempo de aprendizagem da própria tecnologia empregada, para, então, começar propriamente

a integração com o conteúdo. Outro ponto que impacta no planejamento das propostas é a distribuição do tempo de aula, considerando que os estudantes estão trabalhando de forma deslocada de sua zona de conforto. Esse desconforto, que pode gerar resistência e instrumentalização, pode demandar mais tempo de aula do que o previsto, uma vez que o exercício do pensamento não é algo fácil.

O docente pode elaborar estratégias para ganhar tempo de aula e maximizar o aproveitamento. Uma possibilidade é solicitar que os estudantes preparem previamente para a aula determinadas partes da atividade. Outra é que vídeos explicativos sejam disponibilizados previamente a fim de que os estudantes possam iniciar as atividades assim que começar o período de aula. A chamada pode ser feita durante a atividade. Enfim, são múltiplas as possibilidades de abordagem.

4. *Processualidade e tensionamento*

Considerando o princípio de deslocamento da zona de conforto, que visa situar o estudante no limiar do desconhecido, provocando-o a um exercício de pensamento, é preciso que o docente atue de alguma forma para gerar esse deslocamento. Daí a importância da processualidade, como acompanhamento do desenvolvimento da atividade (considerando o processo tão significativo quanto os fins), e do tensionamento, como forma de provocação, para a reflexão sobre as convicções assumidas e a construção de novas ideias. O docente, ao acompanhar o processo, pode verificar o andamento e a compreensão dos conceitos, bem como a experiência dos problemas que os animam, podendo suscitar o debate, afetando os estudantes para que se tensionem ainda mais.

Trata-se, pois, de uma relação dialógica, em que o docente não instrumentaliza o estudante, mas o reconhece como um sujeito capaz de pensar o impensado, podendo surpreender as concepções vigentes. O ideal aqui é menos assumir a postura de Sócrates que conduz o estudante por meio de perguntas para o parto

de um conhecimento mantendo a distância entre mestre e aprendiz, mas, sim, procurar aproximar-se da figura do mestre ignorante, descrito por Rancière (2011). Segundo esse, o docente deve se apoiar na ideia da igualdade fundamental das inteligências de todas as pessoas, não estando, portanto, numa posição de autoridade intelectual. Há uma valorização da ideia de emancipação intelectual que se funda na igualdade de inteligência e no papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Para Rancière (2011), a “ignorância” do docente não está na suposta ausência de conhecimentos, mas na recusa de assumir uma posição de superioridade intelectual. O docente assume o papel de ignorante para suscitar perguntas que somente alguém que ignora é capaz de formular, tensionando os estudantes para que busquem por si próprios as respostas.

Todavia, como se trata de integrar as tecnologias digitais no ensino de conceitos, fica claro que, além de tensionar sobre a experiência dos problemas e a criação conceitual, é fundamental que haja o acompanhamento e o tensionamento do uso que é feito das tecnologias. Caso isso não se dê, corre-se o risco da instrumentalização, pois, por mais que haja inovações na compreensão dos conceitos, o uso da tecnologia ainda será o familiar, sendo, portanto, potencialmente esvaziado de sentido pedagógico. Por conseguinte, fica evidente que todos os processos que valem para o ensino do conteúdo também devem valer para o emprego da tecnologia, pois, só assim, caracterizar-se-á uma integração plena.

5. *Liberdade*

Os discursos sobre liberdade na educação não são novidade. Não obstante, ganham um incremento em sua sustentação quando se trata da integração das tecnologias digitais na educação. Como já mencionado, as tecnologias digitais são um marco na história do processo de virtualização que já vinha se desenvolvendo (Lévy, 1996). Esse processo é marcado pela digitalização que desvincula o sentido do tempo

e do espaço para suspendê-los na forma do dígito, em uma forma ubíqua e instantânea. Logo, o que era atual passa a ser virtualizado, remetido para o seu campo problemático que sustenta o sentido e as possibilidades de atualização. Por exemplo, pensemos em uma foto que antigamente possuía a concretude do filme negativo, mas que, agora, virtualizada, é decomposta em inúmeros pontos de cor, com suas posições marcadas por dígitos que, em última instância, são convertidos em código binário.

O que passa é que, virtualizadas, as coisas apresentam uma maior potência de atualização, o que amplia as possibilidades do espaço de liberdade. Lembremos com Deleuze e Guattari (1995) que permanecer aberto ao virtual é estar em contato com o fora, isto é, com as possibilidades de outras formas de atualização. Assim, aproximando-nos de Espinosa (2007), temos que a liberdade é a ação que produz um aumento na potência de agir, de tal modo que haja uma aproximação da capacidade máxima de nosso acontecer. Em outras palavras, o exercício da liberdade passa pela expansão de nossa abertura ao virtual, incrementando a potência de transformação de nosso devir. Assim, quanto mais virtualizado for o meio em que empregamos nosso pensamento, maior será a dimensão da liberdade a ser posta em atividade.

Nesse sentido, considerando que as tecnologias digitais são máquinas de virtualização, temos que um uso integrado irá expandir a liberdade do sujeito, uma vez que as possibilidades de seu pensamento serão expandidas, dado que o dispositivo operará como interface para a realidade. No entanto, para isso, o docente deve trabalhar para consolidar um espaço de liberdade, a fim de que estudantes possam experimentar os problemas filosóficos de seu tempo, podendo ser afetados por suas potências, além de realizar suas criações conceituais de formas inovadoras, surpreendendo, até mesmo, o próprio docente. Cercar a liberdade dos estudantes poderá culminar em incompreensões dos conceitos ou em abordagens instrumentais das

tecnologias, limitando o alcance da proposta. Assim, se o docente pretende trabalhar com a internet, então é importante que os estudantes possam, em algum momento, explorá-la por conta própria para que sejam capazes de exercer, inclusive, o protagonismo da construção do próprio conhecimento. Em outros termos, o compartilhamento do conhecimento exige a liberdade dos fluxos dos corpos, ideias e materiais no ambiente escolar, permitindo que associações entre sujeitos, informações, dispositivos e ideias possam se dar (Bonilla; Pretto, 2015).

Considerações finais

A integração das tecnologias digitais à educação segue um desafio. Por mais que já haja uma tradição de pesquisa na área, com diversos avanços expressivos, parece existir ainda um descompasso na forma como o tema é abordado ao longo do processo formativo do docente. Na formação inicial, que vive a tensão de agrupar os conteúdos específicos da área com os de natureza pedagógica, há um sufocamento quando se considera a inclusão das tecnologias digitais. Tal fato produz um desencontro entre as percepções dos licenciandos e dos gestores dos cursos de graduação que se traduz na tensão integração-instrumentalização (Joaquim, 2016; Marfim, 2017). Há a expectativa de um ensino integrador e reflexivo das tecnologias digitais, quando o que se efetiva (se é que se efetiva) é uma abordagem instrumental. Com isso, muitos docentes acabam passando por suas formações iniciais sem a oportunidade de integrar as tecnologias digitais (Bonilla; Pretto, 2015), o que resulta em práticas pedagógicas instrumentais em sua atuação profissional.

A formação continuada ainda é a principal via de inclusão das tecnologias digitais na prática profissional docente. Em sua tripla dimensão, de encontro e troca de saberes entre docentes, pela empiria e pela ação institucional (Hernández-Hernández, 2016), as tecnologias passam a ser, pouco a pouco, inseridas

no contexto educacional. Contudo, o risco da instrumentalização é constante, uma vez que os tensionamentos necessários ao pensamento nem sempre se dão de forma sistemática, o que pode resultar em improvisos e no esvaziamento da potência pedagógica do recurso.

Considerando esses aspectos, a proposta de ensino de filosofia hipermediática pode contribuir significativamente para a formação e prática docente. Quer dizer, na formação, como ferramenta de ensino para os próprios licenciandos, em que aprenderão conceitos também em linguagens hipermediáticas e terão a experiência para saber como funciona o processo de aprendizagem dessa forma. E na prática docente, como ferramenta de ensino dos licenciandos, uma vez que é um recurso pedagógico a ser aplicado em sua futura prática profissional. Em ambos os casos, no aprender e no ensinar, os futuros docentes terão mais condições de criar um ambiente favorável à integração tecnológica em suas salas de aula, favorecendo aprendizagens enriquecidas em múltiplas linguagens de pensamento.

Para além dos aspectos formativos institucionais, o ensino de filosofia hipermediático também pretende servir ao docente que, por conta própria, busca aprimorar suas práticas, enriquecendo as experiências de aprendizagem de seus alunos. Por isso, de forma simples, por meio de cinco princípios de integração, esse docente terá condições de apropriar-se da proposta, adaptando-a à realidade de sua prática profissional. Tudo pode variar e ser transformado conforme a necessidade do docente, eventualmente até descobrindo novos princípios a serem implementados em função de seu contexto. Trata-se de uma proposta dinâmica, tal qual são os processos de virtualização em curso, os quais implicam sempre diferenças e reposicionamentos.

Também é importante destacar que a proposta de ensino de filosofia hipermediática não pretende transformar a educação para uma realidade inteiramente digital. A proposta é muito específica em seu objetivo: trata-se de

uma abordagem que visa a experiência de problemas filosóficos e a manipulação conceitual em uma linguagem hipermediática. Isso não significa que essa seja a única ou a melhor forma de integração tecnológica, muito menos que todo o ensino de conceitos, nas mais variadas disciplinas, deva se dar a partir dessa lógica. O intuito é de que a proposta sirva como uma ferramenta pedagógica, estando à disposição do docente em seu planejamento pedagógico estratégico.

Tal como as diferentes formas de tecnologias da inteligência que surgiram e não substituíram as anteriores (Lévy, 1995), como, por exemplo, o hipertexto que não substituiu o texto, a proposta de ensino de filosofia hipermediática não substitui as demais propostas, passando a coabitar no universo de abordagens. Isso possibilita se fazer educação numa perspectiva para além da instrumentalização, ofertando possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, tão necessário para resolver problemas cada vez mais complexos do nosso cotidiano social e laboral num mundo cada vez mais desafiador, instável e dinâmico.

“Minha única certeza, esta, sim, certeza, é que doravante a incerteza será a regra do mundo e com ela teremos de viver. Na travessia do agora e no mundo de amanhã”.

(Oliveira, p.199, in Neves, 2020)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Pietro. **Formação Inicial de Professoras em Tempos Vir[tu]ais: sentidos e significados de licenciandas em pedagogia da UFBA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- BAKKER, Arthur. **Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers**. Routledge: New York, NY, USA, 2018.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015.
- BROWN, Ann. Design experiments: Theoretical and

- methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The journal of the learning sciences**, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em revista**, p. 259-275, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIAS, Maria Jose Da Silva. **Linguagens hipermediáticas e formação continuada de professores de Ciências Humanas: estudo das ações de formação docente em uma diretoria estadual de ensino da Região Metropolitana de São Paulo**. 2019.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Papyrus editora, 2012.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. SANCHÓ GIL, Juana Maria; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- JOAQUIM, Bruno dos Santos. **As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.
- JOBIM, Andrews. **Proposta de ensino de Filosofia hipermediático: da teoria à prática**. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. Cibercultura e criação conceitual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, p. 15-25, 2022.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Editora 34, 1995.
- LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MARFIM, Lucas. **Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.
- NEVES, José Roberto de Castro (org.) **O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica, 2011.
- SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. Paulus Editora, 2021.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, p. 794, 2005.

*Recebido em: 26/11/2024
Aprovado em: 03/06/2025*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.