



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDF

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VANDERSON RONALDO TEIXEIRA**

**Ciberespaço: uma Nova Ágora para a Performace  
Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem  
Híbrida em Filosofia**

**TESE DE DOUTORADO**

**São Paulo**

**7 de Dezembro de 2017**

**VANDERSON RONALDO TEIXEIRA**

**Ciberespaço: uma Nova Ágora para a Performace  
Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem  
Híbrida em Filosofia**

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

São Paulo  
7 de Dezembro de 2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

375.5  
T266c      Teixeira, Vanderson Ronaldo  
            Ciberespaço: uma Nova Ágora para a performance comunicativa  
            através do ensino e da aprendizagem híbrida em filosofia / Vanderson  
            Ronaldo Teixeira; orientação Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio. São Paulo:  
            s.n., 2017.  
            225 p.

            Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área  
            de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da  
            Universidade de São Paulo.

            1. Ciberespaço 2. Filosofia 3. Ensino híbrido 4. Sala de aula invertida  
            5. Gamificação 6. Performance comunicativa I. Pagotto-Euzébio, Marcos  
            Sidnei, orient.

---

TEIXEIRA, V. R. **Ciberspaço: uma Nova Ágora para a Performance Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem Híbridos em Filosofia.** 2017. 225 p. Tese (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em: 07/12/2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_ Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio\_\_\_\_\_

Instituição: \_Faculdade de Educação - USP\_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_Aprovado\_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_ Artur Manuel Sarmento Manso\_\_\_\_\_

Instituição: \_Faculdade de Educação – Universidade do Minho\_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Aprovado \_\_\_\_\_

Prof. Dra. \_ Elisete Medianeira Tomazetti\_\_\_\_\_

Instituição: Departamento de Metodologia do Ensino – UFSM\_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_ Aprovado \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_ José Fernandes Weber\_\_\_\_\_

Instituição: \_Departamento de Filosofia – UEL\_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Aprovado \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_ José Manuel Morán Costas \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_ Escola de Comunicação e Artes – USP (professor aposentado)\_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_ Aprovado \_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho com todo o meu amor para a tríade grega que me acompanhou durante este trajeto.*

*Em primeiro lugar, ao  $\pi$  que é a **Pimentinha** que tempera minha existência, Paty Weffort.*

*E depois, ao  $\alpha$  e ao  $\omega$  que prolongam minha existência, me ensinando bem mais do que eu poderia aprender nos livros, inclusive me ensinando que a aprendizagem tem muito mais a ver com o fazer junto (mesmo distante) do que com quaisquer métodos, planejamentos e avaliações que eu possa conhecer... para vocês **Alice** e **Otto**.*

## Agradecimentos

Agradeço imensamente ao Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio por orientar-me e por bancar um trabalho tão inusitado, multifocal, *híbrido*, dispersivo e dinâmico que apresento.

Agradeço as considerações do professor J. M. Moran e sua inestimável presença neste trabalho.

Ao velho amigo do **bode**, camarada e mestre-professor J. F. Weber, obrigado por nossas conversas ao sol lá em sua morada.

À professora E. Tomazetti e ao professor A. Manso, por aceitarem de bom grado a participação na defesa.

Por fim, agradeço ao J. P. Wolff pelo conhaque francês e ao Jarlan Nascimento de Andrade (vulgo Berinho), pela viagem que quase não aconteceu.

A todos, muito obrigado.

*Reformulation, rearrange the game  
You're in  
Let us start from the begin  
With confidence you'll win  
That's the reason you  
Were born  
Cause jesus christ, man  
Won't be coming back no more  
He set up his proper laws  
And you know well that he did  
Just what he should have done  
As I was growing  
And my hair was getting longer  
I was feeling so much stronger  
I could carry my guitar, and I knew  
That I could sing!!  
But hey, how could I know?  
The wind would blow with the rain  
Hey, how could I see  
What would they make out of me?  
When I was little  
Used to dream I was a king  
Now they taught me how to sing  
Think I've got most everything  
I could ever ask for  
You've got your pencil, your guitar  
Your amplifier  
Searching for the lousy liars  
You will set this world on fire  
Like nero did to rome!! yeah!  
But hey, how could I know  
My eyes could see in the dark?  
Hey, don't press on me  
I'm not to blame can't you see?  
It's been so long now  
Since the latest "reb" has gone  
Who knows you'll be the next  
To go down the history.  
**How Could I Know**  
Raul Seixas*

## Resumo

O ciberespaço e as infinitas possibilidades que se apresentam para nós, professores de filosofia no ensino médio, não são panaceias capazes de resolver de uma vez por todas os problemas de insucessos no processo de ensino e da aprendizagem mas, se articulados de modo a deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, imputando ao estudante o papel de protagonista de sua narrativa de conhecimento, acreditamos que poderemos enfim caminhar rumo a uma educação melhor. Partindo desta constatação e vivenciando na sala de aula nossos fracassos perante uma geração que se comunica o tempo todo, mas que não se comunica com nossos conteúdos, que escreve o tempo todo (por cliques e toques em telas e teclados), mas que não escreve sequer um parágrafo em sala sem reclamar, é que voltamos aos primórdios da filosofia, lá onde o diálogo, o debate e a discussão criaram as condições para o surgimento da filosofia e, a partir dessa perspectiva, iniciamos uma investigação em busca do desenvolvimento de uma Performance Comunicativa que fosse dinâmica, sistemática e efervescente aos moldes daquela que, na *ágora* grega, possibilitou o nascimento da *polis* em um diálogo *isonômico*, *isegórico* e *parresiástico*. Como nossa percepção também captava o uso diuturno de dispositivos *transmidiáticos* por parte de nossos estudantes, conjecturamos a possibilidade de fazer do ciberespaço uma *nova ágora* que pudesse servir de antessala para a Performance Comunicativa. Nessa imersão, encontramos teorias que consideravam igualmente tais possibilidades e, dentre estas, fomos particularmente atraídos pelas propostas do Ensino Híbrido, especialmente através do projeto da *Sala de Aula Invertida* e do resgate de uma tendência que em muito lembrava os embates gregos, a *Gamificação*. Foi assim que então nos propusemos a pesquisar estes temas e, quando da sua compreensão e apropriação, articulá-los com a definição de filosofia que nos balizava. Por esta razão, a presente tese busca refletir sobre o modo de ensinar os estudantes das aulas de filosofia do ensino médio do Paraná a desenvolver Performances Comunicativas que, por sua vez, poderiam levá-los à experiência concreta da filosofia e do filosofar.

**Palavras-chave:** Ciberespaço; Filosofia; Ensino Híbrido (*Sala de Aula Invertida*, *Gamificação*); Performance Comunicativa.



## Abstract

The cyberspace and the endless possibilities available for high school philosophy teachers are not just panaceas that could once and for all the problems of failures in the teaching and learning process but, if articulated in order to shift the focus from teaching to learning by imputing to the student the role of protagonist of his own narrative of knowledge, we believe that we could finally move towards a better educational program. Starting from this consideration and also experiencing in the classroom our failures towards a generation that is characterized by being continuously in communication and nevertheless unable to communicate with the school content itself, by writing all the time (through clicks and touches on their device's screens and keyboards) but unwilling to write even a single paragraph as a class activity, is that we head back to the origins of philosophy, to which dialogue, debate and discussion used to create the conditions for the emergence of philosophy. From this perspective, we will conduct an investigation which aims to search for the development of a dynamic, systematic and effervescent Communicative Performance, just like the one that, in the ancient Greek *ágora*, made possible the birth of the polis within an *isonic*, *isegoric* and *parresiastic* dialogue. As we could also notice a constant use of transmediatical devices by our students, we started to think about the possibility of turning cyberspace into a new *agora* that could operate as an antechamber for Communicative Performance. In this immersion, we found some other theories that were also considering those possibilities, and among them we were particularly attracted to the Hybrid Teaching proposals, especially through the project of an inverted classroom and by its return to a trend that very much resembled the Greek discussions, the so-called Gamification. In such a manner, we set out to research these subjects and, at the moment we could have a proper understanding and appropriation of it, to articulate them with the definition of philosophy we are based on. For this reason, the present thesis aims to reflect on how should we teach the philosophy students of Parana's high school to develop Communicative Performances that could, in its turn, lead them to experience concrete philosophy and philosophizing.

**Keywords:** Cyberspace; Philosophy; B-learning (FlippedClassroom, Gamification); Communicative Performance.

## Sumário

RESUMO.....	8
ABSTRACT .....	9
APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	12
INTRODUÇÃO .....	16
1 CONTEXTUALIZANDO.....	22
<b>1.1 Panorama da disciplina de filosofia a partir das Diretrizes Curriculares do Paraná (presença, ausência e anacronismos)</b> .....	22
<b>1.2 A proposição das diretrizes curriculares estadual de filosofia no Estado do Paraná</b> .....	28
<b>1.3 Uma tese sobre ciberespaço, <i>ágora</i> e ensino de filosofia</b> .....	36
<b>1.4 O ensino de filosofia e as <i>transmídias</i> – um ensaio</b> .....	40
<b>1.5 Pistas (imagens) para compreender a educação de nosso tempo</b> .....	52
<b>1.6 Ensino de filosofia – pistas (imagens) para possíveis definições</b> .....	60
2 IMERSÃO I.....	86
<b>2.1 Ciberespaços</b> .....	86
<b>2.2 Visão ficcional – W. Gibson</b> .....	88
<b>2.3 Visão otimista – P. Lèvy</b> .....	91
<b>2.4 Visão analítica – L. Santaella</b> .....	110
3 IMERSÃO II.....	115
<b>3.1 Ágoras</b> .....	115
<b>3.3 Analogias contemporâneas com a <i>ágora</i> grega: eletrônica, virtual ou digital</b> .....	123
<b>3.4 Modelos de aulas de filosofia para o ensino médio na <i>nova ágora</i> orientados pelas DCE</b> .....	139
3.4.1 A MOBILIZAÇÃO EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL .....	145
3.4.2 A PROBLEMATIZAÇÃO EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL .....	146
3.4.3 A INVESTIGAÇÃO EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL.....	147
3.4.4 A CRIAÇÃO CONCEITUAL EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL .....	148
<b>3.5 Aulas híbridas – 3 protótipos de aulas invertidas para a filosofia no ensino médio</b> .....	149
3.5.1 MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO NO CANVAS, NOSSA NOVA <i>ÁGORA</i> – SALA DE AULA INVERTIDA (TRADICIONAL).....	162
<b>3.6 A gamificação no Canvas, nossa <i>nova ágora</i>: uma proposta a partir da Apologia de Sócrates</b> .....	167
3.6.1 ROUND 1: MODELO DE ENSINO HÍBRIDO – <i>AULA INVERTIDA E</i>	

GAMIFICADA .....	176
4 DISPERSÃO OU EMERSÃO .....	181
<b>4.1 Escola sem muros, sem paredes, sem professores e sem alunos... o que a era digital nos promete para ensinar e para aprender</b> .....	181
<b>4.2 Cibereducador: o novo papel do professor</b> .....	185
<b>4.3 O ciberestudante: o novo papel do estudante</b> .....	189
4.3.1 CLUBCOOEE – UM MODELO 3D DE AULA EM UMA ESCOLA SEM MUROS E SEM PAREDES, SEM PROFESSORES E SEM ESTUDANTES ...	191
5 CONCLUSÃO.....	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	207

## APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

*τὰ πάντα ῥεῖ καὶ οὐδὲν μένει*

Heráclito

A epígrafe que escolhemos para apresentar nosso problema é um convite e uma súplica de nossa tese. A ideia de Heráclito de Éfeso reverbera no presente, e isto porque é nesse contexto educacional em que *tudo flui* – no qual escolas já não são mais escolas, professores já não são mais professores, o real enamora o virtual, o físico se envolve de maneira promissora (e promiscuamente) com o digital, há uma mudança no modo de configuração do sentido (na maneira de produzir e consumir conteúdo), o *tudo* e o *nada* literalmente se apresentam diante de uma tela –, que podemos vislumbrar aquilo que o ensino e, especificamente, o ensino de filosofia, pode *vir-a-ser* por meio de cliques e toques. Uma vez envolvidos nesses movimentos e relacionamentos *mixados* e *mixadores*, ecoava em nossas cabeças o mantra de que *nada fica quieto* e, então, sentimos a necessidade de investigar aquilo que ainda não é, lembrando-nos de que o Obscuro já havia sentenciado o fato de que é descobrindo o *indescobrível* que podemos acessar o *inacessível*, para só então propormos o que quer que seja.

Percebemos que as “velhas” estruturas escolares (principalmente nas práticas em salas de aula no Paraná) estão em ruínas, mas que esta situação não parece suficientemente incômoda (para os professores em suas falas nas salas de professores e de alunos) ou tem sido pouca e timidamente incômoda para que seja superada e que algo novo possa ser aí edificado. Observamos também que algumas estruturas (teóricas) destas novas edificações escolares se levantam sobre escombros (reutilizáveis) e buscam (re)aproveitar as carcomidas bases do que ruiu – por comodismo? Por falta de verbas? Por deficiência intelectual? – seja por considerarem que as estruturas basilares são boas (tradicionais) e fortes o suficiente para sustentar as “novas” arquiteturas pedagógicas, seja por considerarem mais fácil (rápido) edificar a partir de esforços alheios ou, por fim, por não pensarem o impensado, por não ousarem enfrentar os guardiões (governos, secretarias de educação, etc.) das “velhas” estruturas!

Quando nos deparamos com este modelo estrutural da educação pública no Estado do Paraná, vemo-nos precisamente na posição daqueles que não querem

edificar sobre ruínas e nem defender as “velhas” estruturas. Nossa disposição é a de *pensar o impensado* e, por isso, o que faremos em nossa tese ainda não se tornou uma estrutura corroída. No entanto, por não ser o que as estruturas são, corremos o risco de servir de alvo aos guardiões que protegem essas estruturas dos pontos de vistas que as questionam. Isso significa dizer que não teremos defensores a não ser nós mesmos.

Aspirando mudar essa realidade, investimos os nossos pensamentos sobre o domínio do impensado, nosso entusiasmo sobre o desânimo, nossas reflexões sobre a nossa lida diária nas salas de aula do ensino médio e, por fim, ressaltamos o nosso envolvimento com o tempo presente – tempo de conexões digitais/virtuais, de quebras de modelos (sociais, econômicos, educacionais), de velocidades *hiper*<sup>1</sup> e intercomunicativas, de mixagens de conhecimentos, de rupturas de hierarquias, etc.

Além dessas investidas, absolutamente determinantes para que nossa tese acontecesse, as tais edificações nos causavam e ainda causam uma dupla afecção de *desconforto* e *convite* para pensar novas estruturas pedagógicas, mesmo se inicialmente não no que diz respeito à totalidade dessas estruturas, ao menos no processo de ensino e de aprendizagem em filosofia. O que vemos e vivenciamos é uma estrutura hierarquizante fundada a partir da ordem, da disciplina, da obediência, da reprodução de conhecimento, do monólogo do professor e da “surdez” do estudante, da uniformização generalizada (nas vestimentas, nos métodos de ensino, nas avaliações, etc.) e, segundo acreditamos, estas estruturas contrariavam o que entendíamos como o mínimo necessário para o ensino e para a aprendizagem em filosofia.

Desafiados por esse contexto, empreendemos uma investigação acerca de teorias pedagógicas (inovadoras, ativas, significativas, etc.) que estivessem igualmente atentas às provocações das estruturas pedagógicas e de seus guardiões, a fim de ampliar as forças combativas e de inserir nossas contribuições no âmago de novas estruturas educacionais que visem (res)significar o processo do ensino e da aprendizagem da filosofia no ensino médio (Paraná).

---

<sup>1</sup>Utilizamos o prefixo *hiper* em alguns outros momentos para destacar que, em nossa atualidade calcada na mobilidade e na instantaneidade das informações e das comunicabilidades, tudo é excessivo. Conforme a definição do dicionário online (<https://www.dicio.com.br/hiper/>), o verbete significa “Elemento de composição de palavras que traz consigo a ideia de muito, excessivo; em grau muito elevado”. Acesso em 10/2017.

Nesta busca, (re)conhecemos que as (*narrativas*) *transmídias*<sup>2</sup> como [...] possibilidades de comunicação expandidas a partir das tecnologias digitais (...) adaptados ao contexto fluido e heterogêneo (...) da rede [...] (TÁRCIA e ALZAMORA, 2012, p. 23) ofereciam o auxílio mais promissor na empreitada de limpar os entulhos da “velha” estrutura que ruía e edificar a “nova”, visto que elas prometiam (prometem e, em grande medida cumprem) a realização de uma interação comunicativa, mixagens de conteúdos, conhecimentos e linguagens, recursos de colaboração e cooperação entre os atores do processo de ensino e de aprendizagem dentro e fora das salas de aula, possibilidade de estabelecer uma horizontalidade nas relações, mecanismos de personalizações de roteiros de ensino e de narrativas de aprendizagem, interfaces de inversões e de deslocamento de papéis no cenário educativo e, com tudo isso, a promessa de uma nova estrutura pedagógica a ser edificada de maneira bem distinta da atual, muito mais articulada e contextualizada com o presente e suas promessas dado que se envolvem de uma só vez, de forma efetiva e refletida, as *transmídias*, as metodologias (inovadoras e ativas para novos processos) do ensino e da aprendizagem e a filosofia.

Por acreditarmos na possibilidade de superação da fragilidade da estrutura escolar (paranaense) com suas distorções, seus equívocos no ensino de filosofia (médio) e, ao mesmo tempo, vislumbrando as possibilidades dos usos das *transmídias* para as mudanças, decidimos pôr à prova o envolvimento que citamos acima. Desta feita, a presente tese terá o desafio de juntar de forma articulada e simultânea a filosofia (ensino médio), as novas metodologias e relações entre o ensinar e o aprender e, por fim, as *transmídias*.

Tendo este roteiro planejado, começamos definindo um título objetivo e claro. Contudo, durante toda a tese, versões e novas versões foram sendo esboçadas, pois no fluxo das leituras e dos amadurecimentos intelectivos estávamos sempre confrontados com a necessidade de mudar – *panta rei*. Por fim, uma vez finalizada a tese, o título que lestes nos soou como o mais adequado e foi ele que, assim, nomeou e no mesmo ato selou o trabalho - *Ciberespaço: uma Nova Ágora para a Performance Comunicativa através do Ensino e da Aprendizagem Híbrida em Filosofia*. O que se

---

<sup>2</sup>Cf. Usaremos o termo em supressão de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) e de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, como sugestão do professor J. M. Moran (2016).

segue são nossas proposições para demonstrar a verdade e a validade deste título.  
Todavia, é sábio recordar-se, *τὰ πάντα ῥεῖ καὶ οὐδὲν μένει*.

## INTRODUÇÃO

*Somos navegadores  
independentes  
e com nau própria.*  
Guilherme L. L. Castanheira

*Se não esperar  
o inesperado  
não se descobrirá,  
sendo indescobrível  
e inacessível.*  
Heráclito

Abrimos nossa tese com as ideias de navegação e independência, pois elas ilustram e sintetizam nossos hábitos e/ou atitudes nesta atualidade de relacionamentos, *interações* e *interatividade transmidiáticas* em que consumimos, produzimos, compartilhamos e *mixamos* informações de conteúdos e de conhecimentos. Mobilizados por estes hábitos e atitudes é que propusemos (re)pensar a filosofia no processo do seu ensino e de sua aprendizagem a partir de interlocuções e articulações com teorias sobre ensinos e aprendizagens mediados pelos recursos interativos e comunicativos que caracterizam a contemporaneidade e exigem dos participantes destes diálogos capacidades comunicativas mais argumentativas e reflexivas. Por isto, acreditamos ser relevante incitar e incentivar os alunos a desenvolver, em nossas aulas de filosofia no ensino médio, uma forma específica de Performance Comunicativa que se constitua de maneira colaborativa, cooperativa e criticamente integrada e contextualizada com a *era digital*.

Para expressar este intuito propusemos o título *Ciberespaço: uma Nova Ágora para a Performance Comunicativa através do ensino e da aprendizagem híbrida em filosofia*, com vistas à demarcação e destaque disto que pretendemos comunicar, argumentar e defender. Nossa tese é uma experiência de mixagem entre teorias sobre o ensino e a aprendizagem em filosofia, vinculadas às definições sobre o *ciberespaço* e às *transmídias*, buscando e desenvolvendo a Performance Comunicativa inspirada naquela que, na *ágora grega*, permitiu o surgimento de uma nova racionalidade e propiciou o *nascimento da filosofia*. Por fim, acrescentaremos ainda a essa mistura as inovações no modo de ensinar e de aprender, as quais, por sua vez, são intimamente consonantes às *transmídias*, especialmente no que se refere à *aula invertida* e à *gamificação* na antessala (*ágora digital*) e na sala de aula da escola.



Isso se tornou nosso escopo porque, como nos pareceu, o processo de ensino e de aprendizagem vem perdendo seu sentido e eficácia, dado que todas as vezes que chegávamos (e ainda chegamos) às escolas, tudo se desenvolvia (desenvolve) de modo ritualístico: recebemos uma infinidade de informações sobre condutas e regimentos para estudantes, para professores, para funcionários, bem como os modelos de provas e suas restrições de números de páginas, recomendações e exigências quanto aos tipos de questões, os valores específicos de notas para atividades e para avaliações e recuperações, o regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes Curriculares Estadual (DCE), o modelo de Plano de Trabalho Docente (PTD) e mais outras orientações que (não) entendemos muito bem para que servem<sup>3</sup>. Em seguida, participamos das práticas pedagógicas (definidas pela Secretaria Estadual de Educação – SEED), nas quais as discussões frequentemente se tornam momentos de lamentações e críticas às quais se somam as sugestões, ordinariamente eufóricas, de que não devemos insistir nas discussões, minando, em nosso entendimento, os momentos e os espaços propícios para o “filosofar” (ainda que rudimentarmente). A isso se seguem orientações sobre o preenchimento do livro de chamada (a cor de caneta ideal, o padrão para o F de falta e para o C de presença, etc., etc.), ou sobre os registros em um novo programa disponibilizado recentemente pela SEED, conhecido com RCO (registro de classe *online*<sup>4</sup>). Ato contínuo, iniciam as discussões sobre o uso adequado de vestimentas e a importância do jaleco, as listas sobre o custo do *cafezinho*, as quantidades de cópias de provas, os prazos para enviá-las, os endereços eletrônicos ou os responsáveis por tais ações e assim por diante.

Passado esse “ritual de iniciação”, eis que finalmente chega o momento de encontrar os estudantes e mostrar-lhes o encanto do filosofar. Um sinal, o caminhar pelos corredores e enfim a sala de aula. Gritos, cumprimentos, arrastões de carteiras e cadeiras, estudantes com mochilas nas costas (já sentados!), outros com as mochilas sobre a mesa (que servem de travesseiros), fones em (quase) todos os

---

<sup>3</sup>Segundo nossas experiências, elas servem para vigiar, controlar e punir, ainda que isso deva ser feito em nome de educação, de ensino, de formação do sujeito crítico e autônomo.

<sup>4</sup>Trata-se de um programa que informatizou os processos dos registros das informações (presenças, ausências, conteúdos, avaliações e recuperações (notas)) exigidas nos livros de chamada da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), criado pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar): [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/tutoriais/RCO\\_tutorial\\_docente.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/tutoriais/RCO_tutorial_docente.pdf) acesso: 09/2017 – disponível em: <http://www.celepar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> acesso em 10/2017.

ouvidos, uns e outros sentados sobre as carteiras e, onipresente, o *grande vilão* de muitos discursos sobre os fracassos da aprendizagem, o *S-M-A-R-T-P-H-O-N-E*<sup>5</sup> – em mãos, entre dedos ágeis deslizantes e tocantes, os olhos atentos e as expressões faciais mudando a cada nova mensagem enviada ou recebida.

Da porta da sala da aula até sua estação (cadeira e mesa), o professor caminha como se fosse do portão dos Campos Elísios ao Tártaro, e dali contempla, absorto, toda a sala. Percebe as cadeiras enfileiradas, as paredes claustrofóbicas, as cortinas espessas, a iluminação precária, o(s) ventilador(es) que emite(m) o canto da cigarra, o quadro, o armário, a lixeira (ignorada frequentemente), os estudantes e, quase que instintivamente, seu corpo emite uma profunda inspiração!

Silêncio! Prestem atenção! Silêncio! Abram os cadernos e livros! Silêncio! Guardem os *smartphones*! Prestem atenção! Copiem! Silêncio! Atenção para a chamada... e enfim, o sinal. O professor percorre o caminho inverso como se estivesse saindo das profundezas do Tártaro e adentrando os Campos Elísios, seu corpo reage e o mesmo suspira aliviado.

Para aqueles que não se identificaram com a descrição acima, nossa tese provavelmente não servirá de convite ao diálogo e não será em nada relevante, mas, para aqueles que nestas linhas puderam se reconhecer e vislumbrar aí seu cotidiano, a tese poderá render-lhes bons momentos de reflexão. Partindo destas constatações, determinamos nosso trajeto investigativo e argumentativo a fim de demonstrar os objetivos segundo os quais *navegadores independentes* poderão transformar o ensino e a aprendizagem da filosofia no ensino médio público paranaense, de acordo com o que passamos a apresentar.

---

<sup>5</sup> “**Smartphone** é um telefone celular, e significa **telefone inteligente**, em português. É um termo de origem inglesa. O *smartphone* é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados por um sistema operacional, equivalente aos computadores. Os *smartphones* possibilitam que qualquer pessoa desenvolva programas para eles, os chamados aplicativos, dos existem os mais variados tipos para os mais variados objetivos. Um *smartphone* possui características de computadores, como *hardware* e *software*, pois é capaz de se conectar a redes de dados para acesso à internet, sincronizar dados como um computador, além de dispor de uma agenda de contatos. Existem diversos sistemas operacionais para *smarphones*: *Symbian*, *Blackberry*, *Windows Mobile*, *Android* e outros. Inclusive, grandes empresas de produtos de e para computadores, como a Apple e a Microsoft estão investindo muito nos *smartphones*. As marcas mais conhecidas são o *Iphone*, da Apple, o *Blackberry*, e o *Android* da Google, dentre outros. Os *smartphones* possibilitam que as pessoas, principalmente jovens e executivos, acessem suas informações pessoais e naveguem na internet com muito mais velocidade e em aparelhos menores, mas dotados de funções parecidas com as de um computador”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/smartphone/> acesso em 10/2017.

No capítulo 1, intitulado “Contextualizando”, apresentamos um panorama da disciplina de filosofia a partir dos registros elaborados nas DCE de filosofia do Estado do Paraná, destacando os momentos e os motivos de sua presença e de sua ausência, ao longo dos anos, nos currículos e nas legislações sobre a educação brasileira e paranaense.

Seguimos, então, retomando e nos apropriando, ainda nas DCE, da definição do que é filosofia e de como ela pode ser trabalhada no ensino médio público através de procedimentos e conteúdos, dentre os quais uma parte é estabelecida pelos documentos e outra parte de livre escolha do professor – ponto positivo a ser rigorosamente tratado adiante.

No tópico seguinte, justificamos o porquê de desenvolver uma tese que articula o *ciberespaço*, a *ágora* e o ensino de filosofia, apresentando as possibilidades e as congruências entre estes temas e a nossa ideia de desenvolver Performances Comunicativas da mesma maneira que nas discussões e nos debates na *ágora*, os gregos criaram a filosofia.

Estabelecidas estas relações, nossas investigações, análises e argumentações, propomos um primeiro *ensaio* sobre o ensino de filosofia e as *transmídias*, no qual se apresentam tanto o potencial quanto as promissoras condições de inserção dos recursos interativos e comunicativos que marcam nossa atualidade nas aulas de filosofia. Avançamos, a seguir, com a busca pelas características mais marcantes da educação e de suas transformações em nosso tempo. Essa preocupação se baseia na ideia de que o ensino de filosofia tem muito a ganhar quando se compreende o todo do contexto no qual se insere a educação e as correspondentes mudanças dos paradigmas educacionais em trânsito.

Encerramos o primeiro capítulo apresentando *pistas* – referentes ao ensino de filosofia –, que nos capacitem a pensar e desenvolver estruturas que possam se articular com as *digitalidades*, *interatividades*, *conectividades* e demais recursos *transmidiáticos* que prometem reformular os processos de ensinar e de aprender.

No capítulo 2, intitulado “Imersão I”, investigamos e nos apropriamos de algumas ideias e definições do que é o ciberespaço e de suas potencialidades na educação e no ensino *transmidiático* de filosofia. A visão ficcional que apresentamos corresponde a um resgate histórico extraído da obra de W. Gibson, precursor do termo. A nosso ver, isso demarca um ponto de vista importante no qual poderemos ancorar nossa argumentação em defesa da *nova ágora*.

No segundo tópico dos dedicaremos ao estudo e à análise e articulação das ideias apresentadas por Pierre Lèvy e seu otimismo contagiante ao projetar um futuro inclusivo, coletivo e inteligente, que se descortina quando o ciberespaço começa a se tornar uma realidade acessível e articuladora do e no processo do ensino e da aprendizagem.

Como parte final do capítulo, escolhemos tratar das contribuições feitas por L. Santaella e suas reverberações em nosso projeto de propor a *nova ágora* dentro do ciberespaço, tudo isso mesclado com o elemento concreto representado pelas salas de aula do ensino médio.

Dedicamos nossas análises, interpretações, articulações e apropriações no capítulo 3, “Imersão II”, à compreensão da *ágora* e suas analogias a fim de propor a criação de uma *nova ágora* como antessala interativa projetada e viabilizada através dos recursos *transmidiáticos*. Para sustentar este escopo, apresentamos a definição da *ágora* grega e examinamos algumas obras que já propuseram analogias com o *virtual*, o *eletrônico* e o *digital*, buscando convergências, superando divergências e nos apropriando de argumentos pertinentes à nossa tese. Nesse sentido, propomos a seguir alguns possíveis modelos de aulas de filosofia nesta *nova ágora*, destacando as *aulas invertidas* e a *gamificação*, incorporadas e mediadas pelas *transmídias* e mostrando como elas contribuem para o *ensino híbrido* e demonstrando, por fim, que os recursos comunicacionais digitais atualizam e amplificam as Performances Comunicativas dos estudantes do ensino médio.

Já no capítulo 4, intitulado “Dispersão ou Emersão”, conjecturamos uma escola sem muros, sem paredes, sem professores e sem alunos, e apresentamos, assim, uma narrativa em uma escola através da plataforma ClubCooee<sup>6</sup>, uma rede social em 3D. Isto porque, ao (re)criarmos (definirmos e aplicarmos) o conceito de *nova ágora*, construída no ciberespaço (que não ocupa um lugar físico, mas virtual), produzimos axiomas (auto evidentes) capazes de comprovar nossa hipótese e de oferecer,

---

<sup>6</sup>De acordo com a apresentação desta plataforma: “Tédio é história antiga! O bate-papo Club Cooee 3D está cheio de atividades. Milhares de membros de todo o mundo formam uma comunidade incrível cheia de diversão, ação e aventura. Relaxar na praia, aproveitar de noites de festa, momentos inesquecíveis com outras pessoas - Club Cooee tem tudo. O que você está esperando? **Converse, Flerte, Divirta-se – Faça parte da comunidade!**” disponível em [http://pt.clubcooee.com/?aid=342452&aip=BR\\_brand&gclid=CjwKCAjwjozPBRAqEiwA6xTOYEZw8EdBVkf1HJkH7A27mYOvXZoEZGCpL0uSq3S7ckL2Zkm8A0FxyhoC7ylQAvD\\_BwE](http://pt.clubcooee.com/?aid=342452&aip=BR_brand&gclid=CjwKCAjwjozPBRAqEiwA6xTOYEZw8EdBVkf1HJkH7A27mYOvXZoEZGCpL0uSq3S7ckL2Zkm8A0FxyhoC7ylQAvD_BwE) acesso em 10/2017. Embora não tenha sido pensada para ter o formato de uma sala de aula, o que faremos é justamente criar a possibilidade de que ela seja mais do que é no interior da própria sala de aula, possibilidade apresentada ao discutirmos a ideia de dispersão e emersão no capítulo 4.

portanto, a possibilidade de pensar as novas características da escola. Além disso, no momento em repensarmos e nos apropriarmos das novas propostas para o processo do ensino e da aprendizagem em articulações *transmidiáticas*, suprimimos no mesmo ato a ideia de professor e de estudante, instaurando, no espaço da *nova ágora*, o *Cibereducador* e o *Ciberestudante*.

Pensar e construir esta argumentação só foi possível porque, ao longo da nossa narrativa, reiteradas vezes recorremos a epígrafes de pensadores, compositores, poetas e comunicadores, as quais nos serviram de chancela ao nos apropriarmos de diversas teorias para ilustrar e corroborar nossos pontos de vistas. Fizemos assim com o intuito de demonstrar que a nossa tese é um *metadiálogo*, ou seja, dialogamos como meio de demonstrar que o diálogo desenvolvido em Performances Comunicativas propicia de fato o advento de algo novo, aos moldes do surgimento da Filosofia nas performances comunicativas promovidas na *ágora grega*.

Por fim, percorrido este caminho entremeado de conversações, chegamos à conclusão, momento em que apresentamos nossa *tentativa de autocrítica* ao avaliar o futuro da educação, ousando a todo momento pensar o impensado heraclítico e, com isso, assumindo o mesmo risco de ficarmos igualmente marcados na história como obscuros, uma vez que nossa tentativa foi a de escrever à maneira dos próprios movimentos no ciberespaço, dos *zappings*<sup>7</sup>, seguindo *hiperlinks*<sup>8</sup>, surfando conteúdos e sítios digitais, das narrativas independentes, dos esquecimentos, dos panoramas, das quebras de modelos discursivos e dos saltos. O que concretizamos aqui, portanto, deixa-se compreender como a atualização do pensamento impensável de Heráclito, o qual também usamos para apresentar a presente tese.

---

<sup>7</sup>“Ato de mudar de canal de televisão consecutiva e rapidamente utilizando um comando à distância”. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/zapping>, acesso em 10/2017.

<sup>8</sup>“(Neo. Formado pela junção das palavras hiper(texto) + link). (Hipervínculo) Palavra, expressão ou imagem que permitem o acesso imediato à outra parte do mesmo, ou outro documento, bastando ser acionado pelo ponteiro do mouse. Num hipertexto, um link, na forma de palavra ou expressão, vem sublinhado ou grafado em cor distinta da utilizada para o resto do texto”. Disponível em [www.dicweb.com/hh.htm](http://www.dicweb.com/hh.htm), acesso em 10/2017.

## 1 CONTEXTUALIZANDO

### 1.1 Panorama da disciplina de filosofia a partir das Diretrizes Curriculares do Paraná (presença, ausência e anacronismos)

*O fato de aprender muitas coisas  
não instrui a inteligência.*  
Heráclito

Um panorama, de acordo com a definição do verbete, é um substantivo masculino que designa um

amplo quadro circular que permite ao espectador, colocado num ponto central, observar, como se estivesse do alto, objetos representados e, por extensão é uma visão ampla, em todas as direções, sem obstáculos e ger. de um ponto mais alto, de uma área extensa; paisagem, vista<sup>9</sup>.

Buscamos esta definição porque neste tópico faremos uma seleção, a partir da visão panorâmica das DCE, de como a disciplina de filosofia ora está presente e ora está ausente na grade curricular do ensino médio. Para isso, é preciso situar nosso horizonte investigativo, bem como delimitar precisamente o tema de nossa tese em torno do que se define como filosofia e do modo como seu ensino se projeta nas escolas paranaenses. Não temos nem a pretensão nem a envergadura intelectual para qualquer outra investida e reflexão que nos leve além do que está delimitado nessa paisagem. De acordo com as DCE, no

Brasil, a Filosofia como disciplina figura nos currículos escolares desde o ensino jesuítico, ainda nos tempos coloniais sob as leis do *Ratio Studiorum* – documento publicado em 1599, que segundo Ribeiro (1978) objetivava a organização e o planejamento do ensino dos jesuítas, com base em elementos da cultura europeia, ignorando a realidade, as necessidades e interesses do índio, do negro e do colono [...] (2008, p. 42).

---

<sup>9</sup>Definição apresentada em <https://www.google.com.br/search?q=dicion%C3%A1rio+online&oq=dicion%C3%A1rio+online&aqs=chrome..69i57j69i65j69i61i3j0.9190j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=panorama>. Acesso em 09/2017.

Temos aqui o ponto de partida da Filosofia em nossas terras e podemos deduzir, a partir do documento, que as primeiras lições filosóficas aqui eram as mesmas que se davam no continente europeu, desconsiderando o que se vivenciava e quem eram os sujeitos e suas relações sociais, políticas e comportamentais na colônia. Com relação ao conteúdo e método de ensino, as DCE recuperam a seguinte passagem:

se compunham de quatro séries de gramática (assegurar a expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião para que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento no curso de humanidades (RIBEIRO, *apud*. DCE, p. 09).

Desenvolver a comunicação precisa, bem como requintada e altamente persuasiva, eram os propósitos a ser alcançados pelos alunos em sua formação filosófica, o que nos permite afirmar que o ensino de filosofia, naquele momento, tinha um caráter altamente técnico e desconectado das reflexões próprias ao seu tempo e lugar na colônia. Segundo as DCE,

a educação em geral e, conseqüentemente a Filosofia, eram entendidas como instrumentos de formação moral e intelectual sob os cânones da Igreja Católica, dos interesses das elites coloniais e do poder cartorial local (2008, p. 42).

A ausência de reflexões sobre o contexto social brasileiro perdurou mesmo quando da Proclamação da República, em que pese o fato de que a disciplina, naquele momento, tornou-se obrigatória no currículo escolar oficial (DCE, 2008).

Na sequência da apresentação das dimensões históricas, as DCE destacam que, com a Educação Nova de 1932 apresentada no documento do Manifesto dos Pioneiros, o que se vê é um enfraquecimento de conteúdos humanistas. Junte-se a isso a busca pelo desenvolvimento profissional e técnico projetado na era Vargas (Constituição de 1937) e temos um quadro de formação pouco reflexivo e bastante instrumentalizado da formação tanto média quanto superior dos estudantes.

Como se não fosse suficiente destituir a formação técnica e profissionalizante de reflexões contextualizadas, ou seja, de caracterizá-la como uma formação meramente instrumental, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) n. 4.024/61 ainda flexibilizava o ensino de Filosofia, que então deixava de ser obrigatório. Desta forma

é que, com a nova Lei de n. 5.692/71, a Filosofia esvaece do ensino médio (antigo segundo grau) por não servir aos interesses do regime ditatorial, tanto políticos quanto ideológicos e econômicos.

Além do ensino médio, também no ensino superior podemos observar o sumiço da disciplina. As DCE resgatam dois exemplos que fundamentam e corroboram a forma como ela pretende definir o que é a filosofia e como ela pode ser estudada, exemplos estes que revelam que o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) viveu, conviveu e permaneceu ativo por todo o período ditatorial, enquanto o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ao contrário,

foi extinto, por decreto, dias depois do golpe militar de 1964. Por que um permaneceu aberto, em funcionamento, e o outro foi fechado, extinto, pela ditadura fascista? Porque no primeiro se cultivava [...] a Filosofia acadêmica, metafísica que, separando a Filosofia da política, se torna mero jogo, divertimento ocioso, inofensivo e inconsequente, que por isso mesmo, não preocupa os serviços de segurança. O outro Instituto, o ISEB, foi fechado porque não se propunha conhecer para conhecer apenas, estudar as ciências e a Filosofia para permanecer indefinidamente em seu estudo. Não pretendia, somente, [...] compreender o mundo e nosso país na perspectiva mundial, mas contribuir, também, para sua efetiva transformação. [...] A Filosofia torna-se perigosa, subversiva, a partir do momento que deixa de ser essa interminável e estéril ruminção no interior da própria Filosofia, esse eterno repisar dos mesmos problemas, insolúveis no plano da pura teoria, para tornar-se [prática] (CORBISIER, *apud*. DCE, p.84-85).

Mais do que exemplos dos destinos da filosofia no período da ditadura militar, interessa-nos destacar que a filosofia acadêmica, que se absteve de sua posição incômoda para dedicar-se ao autorruminar de problemas alheios ao seu tempo e lugar, pôde de alguma maneira continuar a ser feita, embora esse fazer não representasse nenhum impacto na formação e na transformação do homem e da realidade brasileira. Quando a filosofia que se propunha à atividade de enfrentamento, que se assemelhava à filosofia socrática da investigação, da contestação, da exigência de modelos políticos e morais outros, foi, justamente por tudo isso, banida, visto que sua periculosidade e rebeldia poderiam ameaçar a soberania da ditadura militar e, portanto, como a história sempre se repete, a filosofia questionadora teve seu fim tal como Sócrates teve o dele. A partir destes dois exemplos temos condições de compreender a definição de filosofia que as DCE assumem, dado seu pressuposto e o modo como ela articulará e efetivará esta definição em seus procedimentos,



métodos e didáticas para o ensino médio. Estas (compreensão e definição) serão de grande relevância no decurso de nossa narrativa.

Voltamos, então ao panorama presença-ausência. Com o enfraquecimento da ditadura nos anos de 1980, surgem movimentos de contestações e de discussões sobre o retorno da filosofia e, dentre eles, as DCE destacam o movimento da Universidade Federal do Paraná e seu contundente questionamento do modelo tecnicista representado pela Lei n. 5.692/1971. Tendo em vista que as manifestações em prol do retorno da Filosofia se tornavam mais presentes e consistentes, vemos surgir a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) e sua defesa da disciplina no currículo e na formação do estudante. As DCE destacam, como se segue, a seguinte manifestação:

Apoiamos a orientação geral do projeto de retorno da filosofia ao 2º grau, inclusive no seu intento de propor roteiros programáticos alternativos, que, sem tolher a autonomia do professor, aponta elementos que visam – pela iniciação ao trabalho da crítica – enriquecer a experiência humana, colaborando com as demais ciências, sem dispensar o rigor da reflexão filosófica pela leitura dos clássicos. Ora, se Kant tem razão quando afirma que não se ensina a filosofia, mas sim a filosofar, nada melhor do que proporcionar aos alunos o contato direto com os textos dos grandes filósofos bem como levá-los ao estudo mais atento dos problemas pertinentes ao mundo em que vivem. O projeto traz ainda a intenção de discutir as finalidades do ensino de 2º grau – hoje notadamente marcado pela formação técnico-profissionalizante – e reafirma a função pedagógica da filosofia, na medida em que pensa a falência do modelo político de ensino, problematizando no interior da escola secundária o trabalho do educador (Paraná, 1981. Textos Seaf. Curitiba, ano 2, número 3, 1981. Nota da Coordenação) (2008, p. 44).

Mais uma vez percebemos, no fragmento acima, que a atividade filosófica deve estar sempre articulada aos problemas dos sujeitos em seus tempos e lugares vividos e, a partir daí, estabelecer um diálogo promissor com os textos clássicos, imprescindíveis para a reflexão filosófica. A atividade filosófica, portanto, deve poder sugerir procedimentos que garantam ao professor uma autonomia na elaboração de [...] roteiros programáticos (...) e de seu trabalho crítico [...] (SEAF *apud* DCE, 2008, p. 44)<sup>10</sup>.

As DCE (2008, p. 44) destacam ainda que em 1994 surgiu uma nova discussão sobre a *Proposta Curricular para o Ensino de Segundo Grau*, atrelada a metodologias,

---

<sup>10</sup> Grifo nosso.

fundamentação teórica e critérios avaliativos para o processo pedagógico sem, contudo, apresentar os conteúdos específicos a serem trabalhados. Em 1995, outra negligência (DCE, 2008, P. 44). Em 1996, com a LDB n. 9.394, retomam-se (uma vez mais) as discussões sobre a inserção da filosofia, todavia assumindo uma posição de *transversalidade* e não como disciplina propriamente estabelecida. Esta mudança teria sido motivada pelo veto presidencial que alegava três pontos ao defender sua impossibilidade enquanto disciplina:

1. Precariedade na formação de professores;
2. Elevação nos gastos dos Estados com a contratação de professores;
3. Redução da filosofia a um discurso puramente pedagógico, o que descaracteriza suas peculiaridades.

Rebatendo estes argumentos, as DCE destacam que, no concurso público para seleção de professores para ministrar a disciplina no Paraná, os inscritos com formação específica superaram os números de vagas e, assim, apontam para a alta incidência de cursos de formação para a docência em filosofia (PR). Questionam ainda a alegação de aumento dos gastos, pois a carga horária não seria aumentada e, sim, redistribuídas. Por fim, ressaltam que é no espaço escolar que se desenvolvem as peculiaridades do pensamento filosófico, ou seja, a crítica, a resistência e a criação conceitual (2008, p. 45).

No ano de 1998, a Resolução n. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no entender das DCE, comete um equívoco ao compreendera Filosofia como saber transversal (2008, p. 45), equívoco este que foi revisado apenas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) em 2004. Discussões e contestações levaram à mudança da Resolução n. 03/98, em primeiro lugar pelo parecer CNE/CEB n. 38/2006, que tornou a disciplina obrigatória no Ensino Médio e, em segundo, quando da Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006, que representa a homologação feita pelo Ministério da Educação (DCE, 2008, p. 47). Antes disso, contudo, a lei n. 15228 de julho de 2006 já tornava obrigatória a disciplina no ensino médio (DCE, 2008, p. 47) nas escolas do Paraná.

Na sequência de nosso panorama destacamos o embasamento teórico das DCE, pois eles trazem reflexões importantes de autores como E. Appel, R. Aspis, G. Bornheim, R. Corbisier, G. Deleuze, F. Guattari, C. F. Favaretto, W. Kohan e S. Gallo, os quais têm se dedicado aos pressupostos do ensino de filosofia e aos seus

conteúdos e metodologias em articulação com os textos filosóficos e com a experiência filosófica (2008, p. 47; 63-65).

Também estão presentes as ideias de Celso Favaretto sobre a questão se estamos lidando com filosofia ou filosofias (?), assumindo como sua pretensão e intenção a posição “de definir o local onde o ensino se realiza e a qual sujeito se define (DCE, 2008, p. 48), uma vez que, ‘Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar’” (DCE, 2008, p. 48). Como vimos e como foi ainda destacado pelas DCE, a filosofia deve realizar-se ao mesmo tempo em que considera e reconhece-se em seu tempo e lugar.

Outro autor presente na discussão é E. Appel, interpretado a partir da ideia de que “Quem pensa opõe resistência” (DCE, 2008, p. 48). Tal documento alerta ainda para a importância – reconhecida à época de sua elaboração – da legitimação da disciplina de filosofia, já que, por lei (n. 11.684) de junho de 2008, ela era ainda apenas reconhecida.

Por fim, finalizamos o recorte histórico da presença e da ausência com a seguinte conclusão:

A Filosofia é filha da *ágora* e sua origem a vincula à política. Uma Filosofia sem compromissos com a humanidade e distante da política, seria por si só uma contradição insuperável. Esse vínculo histórico se fortalece na medida em que a Filosofia desenvolve as potencialidades que a caracterizam: capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação. Não se pode deixar de observar que tais características desautorizam qualquer aproximação entre a Filosofia e certas perspectivas messiânicas ou salvíficas, por mais sedutoras que possam parecer (DCE, 2008, p. 48).

Ao afirmar a filiação da Filosofia com a *ágora*, as DCE nos indicam o caminho para pensar e articular nossa tese como uma *nova ágora* a partir do momento em que podemos conceber o ciberespaço como seu lugar propício de realização. A nós caberia “apenas” compreender tanto este (o ciberespaço) quanto aquela (*nova ágora*) a fim de ancorar, no próprio processo do aprender e do ensinar, as condições necessárias à *indagação e crítica*, à *sistematização* de pensamentos, ideias e teorias, e ao mesmo tempo considerar o *rigor conceitual*, incentivar o levantamento de *novas questões* a serem *repensadas, imaginadas e a construção de conceitos*... O objetivo

subjacente é criar condições pedagógicas (e filosóficas) para a emancipação do estudante (e de seus pensamentos<sup>11</sup>), sem que isso pareça ou se pretenda ser uma mera *panaceia* didático-metodológica.

Descrito o panorama histórico que nos serviu como fundamento e ponto de partida, no próximo tópico nos apropriaremos da concepção de filosofia e de ensino de filosofia das DCE com o intuito de fundamentar as questões metodológicas e procedimentais que buscamos articular tendo em vista a significativa aprendizagem erigida em Performances Comunicativas.

## 1.2 A proposição das diretrizes curriculares estadual de filosofia no Estado do Paraná

*¿para qué inclinar  
á nuestros hijos  
al estudio de la filosofía?  
Criton*

Finalizamos a apresentação do panorama sobre a presença e ausência da disciplina de filosofia no Brasil e no Paraná afirmando que, para analisar as DCE, teríamos que nos apropriar de sua concepção de filosofia e de suas maneiras de ensinar. E por que “nos apropriar”? Porque, de acordo com a definição do verbete, o verbo apropriar traz como uma de suas acepções, na forma de verbo bitransitivo e pronominal, a ideia de *tornar(-se) próprio ou conveniente; adequar(-se), adaptar(-se)*, ou seja, queremos tanto tornar nossas as discussões e reverberações quanto adequá-las e adaptá-las ao nosso discurso.

Sabemos que tal apropriação traz consigo um grande ímpeto, mas, como ficará claro ao longo da tese, parte da mudança de paradigmas e de ruptura com os modelos de produção e de distribuição do conhecimento (educacionais, entre outros) na era das *transmídias* se consolidam e se disseminam através dos processos de apropriações e mixagens de conteúdos e conhecimentos, de linguagens e performances.

Ao iniciar nossa discussão, vimos, no panorama respaldado nas DCE que oferecemos acima, que o ensino de filosofia deveria ser contemplado a partir de uma

---

<sup>11</sup> Entendemos que pensar por conta própria é apresentar argumentativamente respostas para os problemas filosóficos.

perspectiva de *autonomia, resistência e criação de conceitos*. Isto foi apresentado no intuito de contextualizar a filosofia como uma disciplina eminentemente subversiva, reativa e criativa. Daquilo que nos interessa nesta apropriação destacamos, a partir das DCE, a proposição de um conjunto de conteúdos e de suas possíveis articulações sintetizados em quatro procedimentos metodológicos, os quais são norteadores do trabalho dos professores nas aulas do ensino médio. Tais procedimentos visam a efetivação do processo de ensinar e de aprender direcionado à autonomia e autocrítica. Da fundamentação das DCE nos apropriamos do recorte que diz o seguinte:

Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana (2008, p. 49).

Ou seja, pela concepção de formação das DCE, é *imprescindível* que o estudante do ensino médio consiga dialogar com seu tempo a partir de uma compreensão plural da realidade, e que seja ainda capaz de realizar sua experiência existencial a partir do pensamento reflexivo e a partir disso, atribuir significado articulado e coerente ao mundo que a ele se descortina de forma fragmentada, desconexa e/ou desarticulada. Sem recusar a recorrente questão sobre a relação possível entre a filosofia e o filosofar, as DCE trazem à tona proposições pertinentes de autores reconhecidamente comprometidos e envolvidos com produções sobre o tema (DCE, 2008 pp. 49-50) com o intuito de embasar suas proposições, as quais, por sua vez, visam propiciar e proporcionar ao estudante o desenvolvimento crítico do pensamento próprio. As DCE defendem e argumentam que a filosofia e o filosofar se implicam e se articulam, sendo que a maneira mais pertinente de efetivar tal atividade e atitude se dá na *criação conceitual* enquanto atividade peculiar do aprendiz. Em outras palavras,

o ensino de filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar um sobrevoo sobre todo o vivido, a fim de que consiga à sua maneira também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos (2008, p. 52).

Ao mesmo tempo em que destaca e evidencia a importância da criação de conceitos, as DCE fazem um alerta no sentido de que esta criação não é uma criação à maneira da academia e de suas especializações, mas, antes, um trabalho eminentemente pedagógico. Para demonstrar em que medida o desenvolvimento deste pensamento deve ser criador, as DCE recorrem a uma definição de Antonio J. Severino, quando declara que

a atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada (*apud.* DCE, 2008, p. 52).

Além disso, mesmo compreendendo a existência de uma multiplicidade de maneiras de se apresentar e de se envolver com os conhecimentos filosóficos, a concepção apresentada pelas DCE não abre mão do uso do texto filosófico como elemento primordial no ensino de filosofia no ensino médio. Isto pode ser corroborado na passagem que diz que a

atividade filosófica centrada, sobretudo no trabalho com o texto, propiciará entender as estruturas lógicas e argumentativas, levando-se em conta o cuidado com a precisão dos enunciados, com o encadeamento e clareza das ideias e buscando a superação do caráter fragmentário do conhecimento (2008, p. 53).

Ao trabalhar o texto filosófico com o estudante do ensino médio, o professor *evidenciará* cada detalhe do texto (desde sua estrutura sintática, depois semântica, até chegar ao cerne dos problemas apresentados e, daí, em suas reverberações na realidade e nos problemas no qual o estudante está imerso) sem antecipações, reducionismos e subjetivações que distorçam as ideias manifestas do autor da obra. Pensando nessa maneira de lidar com a filosofia em sala de aula, as DCE, além de sugerirem ao professor que faça problematizações, leituras e análise de textos, que também pense em organizar debates, e realizar pesquisas e sistematizações (2008, p.53). Dessa forma, estrutura-se uma organização curricular em conteúdos que são definidos em Estruturantes, Básicos e Específicos, dos quais os dois primeiros conteúdos da proposta são sumariamente definidos pelas próprias DCE e justificados mediante sua própria fundamentação e recortes teóricos. Somente o conteúdo específico é deixado à livre escolha do professor, garantindo-lhe certa autonomia ao mesmo tempo em que o orienta para o ensino e para a aprendizagem que se espera

alcançar. Esta permissividade garante e ao mesmo tempo exige do professor da disciplina de filosofia um conhecimento amplo que o permita transitar pelos conteúdos estruturantes e básicos, condição está mais propícia àqueles que têm formação em filosofia (mas, não explicitamente requerida ou tratada no documento). Vejamos a organização dos Conteúdos Estruturantes e seus pressupostos:

Conteúdos estruturantes são conhecimentos basilares de uma disciplina, que se constituíram historicamente, em contextos e sociedades diferentes, mas que neste momento ganham sentido político, social e educacional, tendo em vista o estudante de Ensino Médio (DCE, 2008, p. 54).

Refletindo sobre esta definição, podemos dizer que as DCE não partem de um ponto qualquer e arbitrário para pensar o modo segundo o qual a filosofia deve ser ensinada. Há uma perspectiva concreta por trás das suas propostas e, por esse motivo, os Conteúdos Estruturantes são definidos de maneira bem abrangente:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética.

Para sustentar e justificar a pertinência dos Conteúdos Estruturantes referentes ao item 'Mito e Filosofia', recuperemos o argumento das DCE que afirma que, para tais conteúdos, o fundamental é:

Compreender a relação do pensamento mítico com o pensamento racional, no contexto grego, torna-se pertinente para que o educando perceba que os mesmos conflitos vividos pelos gregos entre mito e razão são problemas presentes ainda hoje em nossa sociedade. Por exemplo, ao deparar-se com o elemento da crença mitológica, a ciência, para muitos, se apresenta como neutra e esconde sistematicamente seus interesses políticos e econômicos (DCE, 2008, p. 56).

Encontramos aqui a preocupação com as origens do pensamento filosóficos, suas relações iniciais, os conflitos entre os pensamentos míticos e o novo modo de se pensar, compreender e justificar das novas relações sociais. Trata-se, portanto, de um recorte fundamentado e bastante coerente, o que garantirá ao aprendiz a possibilidade de perceber as peculiaridades do pensamento racional e sua importância na formação que permite enfrentar diuturnamente interlocutores

defendendo seus pontos de vista de forma argumentativa e consistente. No caso do Conteúdo Estruturante sobre a Teoria do Conhecimento, as DCE dizem o seguinte:

Além de evidenciar para o educando os limites do conhecimento, este conteúdo lhe possibilita perceber fatores históricos e temporais que influíram na sua elaboração e assim retomar problemáticas já pensadas na perspectiva de novas soluções relativas a seu tempo (2008, p. 57).

Nesta passagem, a intenção manifesta é a de inserir o pensamento racional, sistematizado e problematizador no próprio contexto vivencial do estudante, convocando-o a (re)pensar de forma rigorosa e contextualizada questões referentes à sua vivência escolar e *mundana*.

Quanto ao conteúdo estruturante de Ética, selecionamos a seguinte passagem:

A ética enquanto conteúdo escolar tem por foco a reflexão da ação individual ou coletiva na perspectiva da Filosofia. Mais que ensinar valores específicos trata-se de mostrar que o agir fundamentado propicia consequências melhores e mais racionais que o agir sem razão ou justificativas (DCE, 2008, p. 57).

Mais do que compreender as estruturas e arquitetônicas teóricas que se sustentam sobre uma concepção ética, a reflexão se encaminha para as questões sobre o agir e suas repercussões no contexto e na dimensão do convívio social em que o estudante está inserido.

Já a Filosofia Política é justificada como Conteúdo Estruturante da seguinte forma:

No Ensino Médio, a Filosofia Política, por meio dos textos filosóficos, tem por objetivo problematizar conceitos como cidadania, democracia, soberania, justiça, igualdade e liberdade, dentre outros, de maneira a preparar o estudante para uma ação política consciente e efetiva (DCE, 2008, p.58).

A partir deste recorte podemos afirmar que o pensamento filosófico está necessariamente ligado ao seu tempo (no caso, ao horizonte temporal do estudante) e ao seu contexto. Formar-se enquanto cidadão problematizador implica, portanto, a compreensão de si mesmo como ser consciente e dotado de condições racionais de propor soluções viáveis para o vivido e o vindouro.

No caso do Conteúdo Estruturante para a Filosofia da Ciência a tese é de que:

No Ensino Médio, portanto, importa estudar a Filosofia da Ciência na perspectiva da produção e do produto do conhecimento científico,



problematizar o método e possibilitar o contato com o modo como os cientistas trabalham e pensam (DCE, 2008, p. 59).

Em outras palavras, o estudante deve superar o preceito segundo o qual a ciência é um conhecimento acabado e irrefutável, bem como deve tornar-se capaz de avaliar a maneira como se faz ciência e como tais conhecimentos são produzidos, de modo a avaliar suas implicações no contexto e lugar em que vive e colocar-se a questão do sentido de tudo isso.

Finalmente, o conteúdo estruturante de Estética no ensino médio:

possibilita compreender a apreensão da realidade pela sensibilidade, perceber que o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição, que contribuem para constituir sujeitos críticos e criativos (DCE, 2008, p. 59).

Há aqui uma busca pelo diálogo entre a razão e a sensibilidade, destacando ainda a importância desta segunda para o desenvolvimento pleno do estudante. Ao lidar com a estética, ele deve ser capaz de compreender razão e sensação como elementos fundamentais para a criticidade e criatividade. Desse modo, no momento em que articulam todos os Conteúdos Estruturantes, estes proporcionarão ao estudante, maior compreensão acerca (da transformação) de si e da sociedade em que está inserido, bem como abrirá novos e diferentes caminhos (independentes) para serem percorridos.

Independentemente das críticas que possam ser levantadas com relação às DCE de Filosofia, e em especial aquelas relativas às justificativas dadas para cada Conteúdo Estruturante, deixamos claro que nossa pretensão aqui é tão somente a de evidenciar a maneira como, no Estado do Paraná, a matriz curricular se organizou e estabeleceu as expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem em filosofia no ensino médio.

Para completar esta apresentação das DCE de Filosofia, além de sua fundamentação histórica, de sua admissão de um ensino de filosofia como *criação de conceitos* e de sua proposição de Conteúdos Estruturantes, pensados como articuladores e possibilitadores do desenvolvimento do pensamento do estudante (do ensino médio), o documento nos oferece ainda quatro encaminhamentos metodológicos que permitem tanto ao estudante quanto ao professor impulsionar

ativamente o processo do ensinar e do aprender filosofia nas salas de aula do Paraná. Apropriemo-nos dos encaminhamentos e seus pressupostos:

- Mobilização
- Problematização
- Investigação
- Criação Conceitual

Na Mobilização para o conhecimento, as DCE sugerem o seguinte:

O ensino da Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento (2008, p. 60).

Contexto, cotidiano e conteúdos são apresentados como estratégias para preparar o primeiro contato do estudante com uma ideia (ou mais) capaz de conduzi-los aos problemas filosóficos, tanto por meio de instrumentos audiovisuais quanto de textos que podem ser disponibilizados em um *repositório digital* para que os estudantes, em seu tempo e lugar (fora da sala de aula), possam acessá-los, analisá-los, abordá-los em conversas e grupos de discussões que extrapolem a sala e o momento da aula.

A sugestão dos materiais e atividades mobilizadores já acenam na direção das nossas intenções futuras, uma vez que, ao utilizar uma *plataforma interativa* digital, podemos colocar o estudante em contato com múltiplos conteúdos e linguagens que incitarão seus pensamentos e os conduzirão a diálogos filosóficos.

Quanto à Problematização, a afirmação é incisiva ao dizer que é nela que

inicia-se o trabalho propriamente filosófico: a problematização, a investigação e a criação de conceitos, o que não significa dizer que a mobilização não possa ocorrer diretamente a partir do conteúdo filosófico (DCE, 2008, p. 60).

Estimulamos o estudante, por exemplo, com uma canção que traga em sua composição uma reflexão ou a expressão de um pensamento do seu autor. Dessa maneira, após o momento da audição, podemos explorar sua interpretação, sua compreensão e, na sequência desta atividade, propor uma pergunta propriamente filosófica. Por exemplo, poderíamos abordar a definição que Platão estabelece entre

os *tipos de almas* e os *tipos de governos* (para defender o papel específico de cada um em um sistema de governo) na **mobilização**, a partir de uma canção do gênero *funk*, digamos, a Dança do Quadrado<sup>12</sup> que, mesmo sendo considerada de baixa qualidade musical por parte de alguns professores, é muitas vezes o elemento de familiaridade capaz de atrair a atenção e o interesse dos jovens.

Deixando de lado as discussões acerca do valor estético do *funk* (o mesmo pode nos servir em outro momento para análises estéticas), aqui nos interessa levar o estudante a pensar no limite ou a partir do lugar que deve ocupar na sociedade, no grupo, etc. Explorada a ideia de cada um no seu lugar (quadrado), passa-se à problematização que pode ser feita através da seguinte questão: qual o lugar do artesão (trabalhador), do guerreiro (soldado) e do sábio na cidade (*polis*)? Examinadas as respostas, trazemos o texto de Platão (livro IV da República), analisamos suas ideias, discutimos sua pertinência ou não, etc., isto porque, de acordo com a sugestão das DCE, é nessa problematização que

o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da **investigação**, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica (2008, p. 60).

Mesmo começando com um *funk* de qualidade questionável (como dito, para alguns), conseguimos avançar rumo à compreensão de uma obra fundamental da Filosofia e poderemos, depois de articular **mobilização**, **problematização** e **investigação**, caminhar para a **Criação de Conceitos** que as DCE definem justamente como o momento final de todo o processo, e no qual

o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos (2008, p. 60).

Não devemos nos limitar apenas ao texto, pois muitos outros produtos reflexivos podem ainda ser desenvolvidos, dentre os quais, por exemplo, as maquetes ou mesmo as leis e ou imagens de um sistema de governo em que funções e

---

<sup>12</sup>Originalmente foi uma brincadeira criada em um acampamento dos estudantes da INTERUNESP Jaboticabal por volta do ano de 2004, sendo depois gravado pela animadora de carnaval de Salvador Sharon Acyoli. Para além dessa curiosidade, o que nos interessa é extrair a ideia básica da canção-brincadeira, que diz que cada um deve ficar no seu quadrado e, nesse sentido, amplificando e buscando reverberações na teoria platônica em que artesão é artesão, guerreiro é guerreiro e filósofo-rei é filósofo-rei.

habilidades sejam valorizadas e respeitadas em suas peculiaridades. Discutiremos mais sobre usos e “abusos” destes procedimentos quando inserirmos o ensino de filosofia no contexto do *ciberespaço*. Com esta apropriação temos o mínimo necessário para compreender o que é específico da filosofia no ensino médio, além de instrumentos para a compreensão de como este específico pode ser alcançado pelos quatro procedimentos metodológicos mencionados acima.

O que abordaremos a seguir, como conteúdo de nosso próximo tópico, é um exórdio dos motivos que nos impeliram à realização da tese que vai se compondo. Mostraremos de forma silogística as premissas que nos possibilitarão deduzir o objeto de nossa tese e alcançar a conclusão válida e verdadeira que justifique o argumento segundo o qual o *ciberespaço* é a *nova ágora*.

### 1.3 Uma tese sobre ciberespaço, *ágora* e ensino de filosofia

*A Filosofia é filha da ágora.*  
DCE

Decidimos escrever uma tese articulando o *ciberespaço*, a *ágora* e o ensino de filosofia por quatro motivos: em primeiro lugar porque essa argumentação é possível (como pretendemos demonstrar); em segundo, porque o ensino de filosofia (no ensino médio público paranaense) vem timidamente adentrando este espaço digital, que é o assim chamado *ciberespaço*; em terceiro, porque quando investigamos temas correlatos ao de nossa tese, constatamos que existe, no contexto das escolas públicas paranaenses, uma significativa lacuna no que diz respeito ao uso das *transmídias* como meios e ferramentas para o ensino de filosofia, tanto no que tange às pesquisas, como no que se refere às práticas internas ao ambiente escolar; o quarto motivo surge, finalmente, de nosso otimismo com relação às possibilidades e potencialidades prometidas pelos dispositivos informacionais que, no *ciberespaço*, se nos apresentam. Eles indicam a possibilidade de ensinar e aprender fazendo uso dessas ferramentas e meios *transmidiáticos* de forma dinâmica, propositiva, construtiva e em coautoria com os estudantes, em um processo de ensino e de aprendizagem tornado significativo, autônomo e colaborativo. Explicitaremos cada um dos motivos

supracitados a fim de mostrar e demonstrar sua pertinência e viabilidade enquanto uma tese.

Admitimos ser possível articular o *ciberespaço*, a *ágora* e *ensino de filosofia*. Feito isso, precisamos apenas de premissas que nos levem à conclusão desejada (aos moldes do silogismo aristotélico) e, assim, se as premissas escolhidas forem ambas verdadeiras e se a conclusão for diretamente derivada das premissas, então esta conclusão se sustentará dedutivamente. Se as premissas forem autoevidentes, verdadeiras e válidas, o silogismo será ainda mais fácil de ser demonstrado.

Entretanto, se as premissas não forem autoevidentes, teremos que demonstrá-las antes, seguindo o mesmo princípio. No entanto, para não cairmos em uma regressão ao infinito, teremos que nos apoiar em premissas verificadas por outros autores ou, então, criar novas premissas (o que é um desafio), seja por metáforas ou por analogias.

No nosso caso, a tese é pensada de acordo com o seguinte silogismo:

Premissa 1: O ciberespaço é uma (*nova*) *ágora*;

Premissa 2: Na *ágora*, o debate, a discussão e o diálogo estabeleceram uma nova racionalidade capaz de subsidiar o nascimento da filosofia;

Conclusão: Logo, no ciberespaço, através do debate, da discussão e do diálogo, é possível fomentar as condições necessárias para o *renascimento da filosofia*.

Determinada a estrutura lógica do nosso silogismo, resta-nos a demonstração da tese e no caso de uma ou mais premissas não serem autoevidentes, a validade das mesmas será sustentada através de autores, de metáforas e analogias que nos pareçam pertinentes e consistentes. No intuito de evidenciar a validade da premissa sobre o ciberespaço, elegemos três autores: William Gibson e sua obra *Neuromancer*, Pierre Lévy e sua obra *Cibercultura* e Lúcia Santaella e sua obra *O leitor imersivo*, os quais garantirão o escopo desta empreitada.

No que se refere às evidências da validade da premissa sobre a *ágora* (Premissa 1), exploraremos as contribuições de M. I. Finley (*Os gregos antigos*, 1984), J. M. Camp (*The Athenian Agora: excavations in the heart of classical Athens*, 1986), P. V. Naquet e M. Austin (*Economia e Sociedade na Grécia Antiga*, 1986), G. Glotz (*História da Econômica da Grécia*, 1946), V. Santos (*Ágora digital: O cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem*, 2012), M. A. C. Gomes (*Filozapenado: uma experiência filosófica de mediação à*

*distância com o uso do aplicativo de celular Whatsapp*, 2016) e L. T. Torres (*Ágora virtual: os blogs como espaço de argumentação e de reflexão filosófica no ensino fundamental*, 2011), os quais contribuirão significativamente com os intentos e as proposições da presente tese.

Enfim, para evidenciar a validade da premissa sobre o *ensino de filosofia* (Premissa 2), escolhemos um seleto grupo de autores ou obras que trataremos no tópico intitulado *Ensino de Filosofia – pistas para possíveis definições*.

Satisfeitas as exigências de verdade e validade das premissas, poderemos dedutivamente extrair a conclusão: No ciberespaço, através do debate, da discussão e do diálogo, é possível fomentar as condições para o *renascimento da filosofia*.

\*\*\*

Com relação aos demais motivos que apresentamos para justificar a tese, dentre os quais o de que o ensino de filosofia tem articulado muito timidamente seus conteúdos e seus processos de ensino e de aprendizagem no ciberespaço, podemos destacar as seguintes produções: *Ensino de filosofia e resistência* de RPL Aspis (2012), *Ensino de filosofia e TIC: experiências do PIBID* de SBA Moraes e EM Tomazetti (2014), *Possibilidades e limitações do Facebook no desenvolvimento da argumentação filosófica no ensino de Filosofia* de TD Silva (2015), *Ensinar e aprender filosofia no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação: realidade, formação e aprendizagem* de SBA Moraes (2012), *Ágora virtual: os blogs como espaço de argumentação e reflexão filosófica no ensino fundamental* de LT Torres (2011), *Imagens e novas tecnologias no ensino de filosofia: Relato de Uma experiência* de MCS Scaldaferrro (2012), *Filozapeando: uma experiência filosófica de mediação à distância com o uso do aplicativo de celular whatsapp* de MAC Gomes (2016) e *O ensino de filosofia da educação no contexto da educação a distância* -Roseli Helena de Souza Salgado (2010) que investigaram e flertaram com as *transmídias*.

A partir das análises que pudemos realizar a respeito destas obras mencionadas, podemos dizer categoricamente que, em primeiro lugar, todas as discussões e articulações aí apresentadas se deixam caracterizar mais como proposições referenciais ao ciberespaço do que propriamente como uma ocupação e uma exploração de suas interfaces que empregue os dispositivos e aplicativos *transmidiáticos*; em segundo lugar, que elas apresentam poucas propostas em termos de construções que possibilitem lidar com formas de ensino híbridas e invertidas; e,

por fim, que não se pode perceber, nessas obras, referências ao emprego efetivo de realidades virtuais em ambientes em 3D (três dimensões). Este emprego será explorado por nossa tese, o que atesta sua pertinência em relação à literatura disponível sobre o tema. Em evidente contraste com esse cenário, dispusemos de muito espaço (digital e analógico) para desenvolver uma tese capaz de articular *ciberespaço*, *ágora* e ensino de filosofia.

O último elemento motivador da tese se relaciona com a nossa empolgação (ingênua, talvez) e crença de que o tal ciberespaço nos convida a redimensionar a relação trinomial entre ensino-conteúdo-aprendizagem, atualmente naturalizados no paradigma ouvir-copiar-reproduzir, em relação ao qual os estudantes são condicionados à passividade diante da recepção repetitiva de conteúdos inflexíveis e o professor é reduzido a um agente retransmissor de conteúdos estáticos. Esse redimensionamento promovido pela inclusão do ciberespaço nos permitirá efetivar um processo de ensino e de aprendizagem co-participativo, interativo e colaborativo, no qual os estudantes se transformem em sujeitos autônomos na busca por conhecimentos e os professores, por sua vez, tornem-se articuladores e planejem suas aulas articulando-as de forma significativa entre o espaço (sala de aula e ambiente escolar) e o ciberespaço, desenvolvendo Performances Comunicativas aos moldes daquelas que, na *ágora* grega, possibilitaram o surgimento da *polis* e o nascimento da filosofia e fundadas na *isonomia*, *isegoria* e na *parresía*, atitudes em que o discurso, a contestação e o disputa (agonística) permitam uma dinâmica dialógica que possa potencializar o pensamento filosófico dos estudantes (de filosofia no ensino médio).

Impulsionados por isso, reforçamos a intenção de desenvolver, no processo do ensino e da aprendizagem, uma Performance Comunicativa entendida de forma amplificada tanto como a condição material e estrutural que se estabelece através das múltiplas articulações *transmidiáticas* (na antessala (*nova ágora*) e na sala de aula (ambientes escolares)), quanto como o exercício do diálogo, da discussão, do debate e da argumentação em que todos os envolvidos são considerados iguais e livres para manifestarem seus pensamentos de forma franca e verdadeira, tendo como juiz e critérios apenas os princípios lógicos da identidade, da não-contradição e do terceiro excluído. O que não puder ser definido e determinado na base do diálogo e da conversa franca, será mantido como questão aberta às novas perspectivas de abordagens, as quais serão abordadas pelo professor a partir de novas mobilizações,

problematizações, investigações e criações conceituais, de modo a garantir, para as aulas, o mesmo movimento que garante para a filosofia a sua existência e persistência.

Apresentados e esclarecidos os motivos, passemos ao prenunciado ensaio sobre o *Ensino de filosofia e as transmídias* para que possamos enfim substanciar nossas motivações e visualizarmos a paisagem educacional do ensino de filosofia projetada no contexto dos tempos digitais.

#### **1.4 O ensino de filosofia e as *transmídias* – um ensaio**

O substantivo masculino ‘ensaio’ comporta, entre suas definições, a noção de *avaliação crítica sobre as propriedades, a qualidade ou a maneira de usar algo; teste, experimento*<sup>13</sup>. É a partir desta compreensão do verbete que investigaremos e nos apropriaremos do conteúdo fundamental com o objetivo de preparar a experimentação das *transmídias* no contexto do ensino de filosofia. Este é um momento decisivo e que nos permitirá testar as potencialidades e possibilidades de realizar o passo definitivo rumo à *nova ágora* compreendida como antessala do ensino de filosofia. Não seria exagerado afirmar que, assim como há uma multiplicidade de dispositivos tecnológicos de comunicação e informação, de recursos digitais, de mídias interativas e de softwares para articular conteúdos e procedimentos didáticos disponíveis para os estudantes e para os professores em um processo do ensino e da aprendizagem digital, também existem infinitas concepções de filosofia e de ensino de filosofia que podem ser articulados em conteúdos e procedimentos didáticos, os quais, por sua vez, pretendem alcançar resultados significativos no contexto do ensinar e do aprender filosofia no ensino médio.

Partindo destas constatações, presumimos que, para articular a filosofia e seu ensino a partir das *transmídias*, é pertinente definir a qual filosofia nos referimos e, assim, que modelo de ensino e quais recursos serão inter-relacionados e utilizados para que o estudante aprenda o conteúdo transmitido pelo professor mediante uma

---

<sup>13</sup>Cf. <https://www.google.com.br/search?q=dicion%C3%A1rio+online&og=dicion%C3%A1rio+online&gs=chrome..69i57j69i65j69i6113j0.9190j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=ensaio>, Acesso em 09/2017.



proposta e um processo de ensino e de aprendizagem mixados entre o digital e o físico.

Diante dessa necessidade de definir qual filosofia e quais recursos e procedimentos didáticos nos defenderão, abrimos um leque amplo de possibilidades teórico-práticas, pois que, para cada concepção de filosofia e de seu ensino, teremos a condição de entrelaçar seu conteúdo com recursos específicos das *transmídias* e, assim, efetivar diferentes processos e níveis de aprendizagem. Para ilustrar esta afirmação, vejamos três concepções de filosofia e, ademais, como poderemos articular as *transmídias* desde o planejamento até a execução da aula de filosofia no ensino médio.

O ensaio que propomos aqui é nossa apropriação das proposições apresentadas nas DCE de filosofia do Paraná, tanto no que se refere aos Conteúdos Estruturantes e Básicos, os nossos recortes Específicos, quanto aos quatro procedimentos metodológicos que vimos apresentando no decorrer da tese.

1ª. Concepção: Quando o ensino se deixa caracterizar como enciclopédico e histórico (DCE, 2008, p. 50), e a filosofia, como história da filosofia, compreende-se enquanto o processo de ensinar e aprender como transmissão, podemos utilizar o ciberespaço como um repositório digital. Simplesmente digitalizamos as obras e criamos os roteiros: das leituras, dos exercícios de fixação, dos textos de apoio e das avaliações de verificação, uma vez que o que se busca nesta perspectiva pedagógica é apenas a recepção-reprodução dos conteúdos filosóficos historicamente consagrados.

2ª. Concepção: Se, no entanto, o objetivo do ensino for instrumentalizador (DCE, 2008, p. 51), e a filosofia entendida como formação comercial no contexto de um ensino utilitário e imediatista, continuaremos a utilizar o ciberespaço como repositório digital. Todavia, não mais como repositório das obras, mas tão somente de *pseudoproblemas* filosóficos: as leituras serão dirigidas, os exercícios se multiplicarão em vários prismas para abordar os temas, e as avaliações verificarão se os estudantes reconstróem os problemas de forma adequada e pertinente aos ensinamentos do professor e à utilidade deste saber comercial.

3ª. Concepção: Agora, sendo o objetivo do ensino o pedagógico (DCE, 2008, p. 50), e a filosofia efetivada como criação de conceitos, então o uso do ciberespaço ultrapassará a mera noção de repositório digital e será estruturado como um espaço de experiências, de experimentações, de criações, de produções ensaísticas, além de

se consolidar como um espaço cooperativo, colaborativo, interativo, flexível, personalizável e produtivo. Os roteiros permitirão múltiplas narrativas – sempre exclusivas, adaptáveis e em constante (re)formulações. Obras e autores – disponíveis o tempo todo e na palma das mãos –, serão lidos, analisados, confrontados, enfrentados, questionados, refutados, compartilhados, e servirão permanentemente de interlocutores para os jovens estudantes e seus problemas temporais, existenciais, agora devidamente contextualizados com sua realidade. Os exercícios dialógicos serão amplificados em forma de Performances Comunicativas, pois as ferramentas do ciberespaço como *chats*<sup>14</sup> e *fóruns*<sup>15</sup> estarão disponíveis o tempo todo para discussões, debates e conversas em que todos os envolvidos poderão colaborar, refutar, cooperar e construir novas perspectivas de conhecimentos. As avaliações não serão reconstruções ou meros comentários, mas proposições de novas respostas, novas interpretações, novos pontos de vistas e reflexões. Também as linguagens ultrapassarão o texto-palavra e mesclar-se-ão com as artes, com as ciências. Tudo isso contribuirá para a elaboração de produtos novos, confeccionados por múltiplas ideias, visões de mundos e novas formas comunicativas.

A partir de nossa leitura das DCE de filosofia do Paraná, percebemos a opção feita em prol do caráter pedagógico e criador de conceitos filosóficos, bem como da atividade peculiar do estudante e do professor do ensino médio de filosofia. Destas três visões e articulações, seguimos as diretrizes e escolhemos a visão criativa para propor uma experimentação do ensino de filosofia mediada pelas *transmídias*. Já vimos que a disciplina de Filosofia conquistou, através da lei, a legalidade que lhe

---

<sup>14</sup>Cf. [www.dicweb.com/cc.htm](http://www.dicweb.com/cc.htm) (Ing.) (Bate-papo). Programa que possibilita conversa em tempo real pelo computador entre internautas, por meio de linhas digitadas que podem aparecer ou não na tela de todos os usuários. Acesso em 10/2017.

<sup>15</sup>Cf. também grupo de discussão, comunidade virtual voltada à discussão de um tema específico que podem ou não ser moderados. *Idem*. Ou ainda **O Fórum** é uma recurso do Moodle que permite uma comunicação assíncrona entre os participantes de uma comunidade virtual. A comunicação assíncrona estabelecida em fóruns acontece sem que os participantes da discussão precisem estar online ao mesmo tempo, e permite que cada um, antes de manifestar sua opinião, acompanhe a discussão já em andamento e elabore com cuidado a sua participação. O debate de temas nos fóruns promove a aprendizagem colaborativa, no qual os participantes trazem experiências e conhecimentos diversificados, previamente adquiridos ou construídos, e interagem para criar um conhecimento compartilhado. A aprendizagem colaborativa é uma das características principais da educação à distância online. No tocante às mensagens postadas em um Fórum, estas podem ser visualizadas em diversos formatos, podendo incluir anexos. Os participantes dos Fóruns têm opção de receber cópias das novas mensagens via email, e os professores, de enviar mensagens ao Fórum com cópias via email a todos os participantes” Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rrlfovGKINAJ:advirtual.com.br/central/index.php/manuais/category/3-professor%3Fdownload%3D4:publicando-foruns+%&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, acesso em 10/2017.

permitiu estar presente nas grades curriculares do ensino médio em todo o país e, incluindo o Paraná nosso escopo de consideração. As DCE, no entanto, destacavam que essa pequena conquista ainda não significava o alcance de um verdadeiro *status* de legitimidade e de adesão (nos idos de 2008), visto que, em diversas situações pedagógicas, seus conteúdos não se convertiam em conteúdos significativos para muitos estudantes, o que tornava a filosofia apenas mais uma disciplina dentre outras cuja função era tão somente preencher um tempo ou dois da carga horária de aula na semana. Na perspectiva do estudante, sua presença ou não em sala de aula, em nada poderia alterar a sua formação.

A partir de perguntas do tipo: então, o que fazer? Como legitimar essa disciplina? Como transformá-la em uma disciplina que, tanto para o estudante, quanto para o professor, realmente se traduza pela sua peculiaridade e especificidade, a saber, a reflexão sistemática, e que permita a formação do sujeito crítico? é que elucubramos as articulações de nossa tese.

Entre essas e outras questões de mesmo teor, compreendíamos que tal legitimidade passaria necessariamente pela questão metodológica, isto é, reconhecíamos que parte daquele problema era devido às formas equivocadas dos procedimentos relativos à maneira como a disciplina é trabalhada com os estudantes. Ao contrário do que muito se diz, os estudantes têm determinadas expectativas e são exigentes em relação a elas<sup>16</sup> e, como na maioria dos casos, a disciplina acaba se resumindo ao quadrinômio *exposição oral-registro de esquemas-projeções de slides-leituras de textos (quase sempre de comentários)*, aqueles estudantes acabavam se sentindo frustrados e perdendo o interesse pela filosofia.

Para romper com esse quadrinômio, planejamos nossas aulas a partir de um princípio de imersão e combinação de *transmídias*, as quais são acessíveis a (quase) todos os estudantes. Nessa imersão, transformamos o espaço e o tempo de nossas aulas em tempos e espaços de colaboração, interação, ensino e aprendizagem dinâmicos, mais conectados e contextualizados com a era digital. Realizamos tais experimentações guiando-nos pelas DCE, inicialmente desenvolvendo-as como

---

<sup>16</sup>Eles querem aulas animadas, “fáceis” de compreender, pois sempre foram ensinados a memorizar para responder. Querem, portanto, professores bem-humorados (não querem saber se ganham ou não o que merecem, se dormiram bem ou não, se escolheram ou não tal profissão e escola, etc.), querem mais tempo para não fazerem nada, querem menos lições de casa e atividades em salas, querem aprender sem estudar.

partes das atividades do PIBID2<sup>17</sup> de filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na condição de supervisor e, outras vezes, elaborando nosso Plano de Trabalho Docente (PTD<sup>18</sup>) de modo estritamente vinculado aos quatro procedimentos metodológicos apresentados pela referida diretriz.

Em permanente apropriação crítica das DCE, optamos por reformular sutilmente os procedimentos didáticos, visto que em nossas experimentações, sentimos por um lado a necessidade de pormenorizar suas funcionalidades e, por outro, tivemos a oportunidade de discutir e aperfeiçoar nossas práticas em vários cursos de formação ofertados pela Secretaria Estadual de Educação (SEED). A partir de nossas experimentações e apropriações, chegamos às seguintes interpretações (provisórias, flexíveis, retificáveis):

1. Mantemos o termo **Mobilização** e definimos que, neste procedimento, incitamos os estudantes e propiciamos seu contato inicial com uma ideia que iremos investigar. É o momento de baixar suas defesas, de quebrar seus preconceitos e/ou dogmas, etc., sem, no entanto, sufocá-los com a densidade típica dos textos filosóficos;

2. Mantemos o termo **Problematização** e definimos que, neste procedimento, evidenciamos a ideia e o conteúdo a ser estudado, sempre os apresentando de maneira desafiadora e reflexiva, colocando o conhecimento do estudante em conflito, instaurando a crise, colocando-o na posição em que o filósofo mesmo se pôs para pensar sobre o assunto ou problema filosófico;

3. Mantemos o termo **Investigação** e definimos que aqui buscamos e oferecemos as fontes referenciais e os métodos de pesquisa para aprender e apreender o conteúdo em questão e, com eles, os princípios da mobilização e da problematização capaz de conduzir os estudantes ao estágio da criação conceitual;

4. Mantemos o termo **Criação ou trabalho conceitual** e definimos que, neste procedimento, nossa pretensão e atitudes devem assumir a forma de uma verificação contínua daquilo que foi mais bem apropriado pelo estudante e em que medida se deu esta apropriação, considerando tudo aquilo que foi mobilizado, problematizado e investigado. Recorremos, para tanto, aos

---

<sup>17</sup>Cf. informações em <http://www.uel.br/cch/filosofia/pages/bolsas/pibid.php> acesso 10/2017.

<sup>18</sup>Designação dada ao planejamento anual de conteúdos, metodologias, atividades avaliativas e recuperações dos professores da rede pública estadual do Paraná.

mais variados instrumentos de avaliação, dentre os quais os próprios procedimentos (1, 2, 3), os quais nos permitem checar e intervir para que o aprendizado aconteça de maneira efetiva e significativa, e que um conceito possa ser filosoficamente engendrado.

Estes procedimentos têm sido amplamente discutidos nas atividades de formação continuada e no grupo de estudos de professores. Provém daí nossa familiaridade e ousadia em trazê-los às nossas aulas em suas múltiplas possibilidades de emprego, a começar pela organicidade (quase cartesiana) que eles garantem às nossas ações e, em seguida, pela avaliação das coerências internas, dos graus crescentes de complexidade até chegarmos à discussão filosófica e à criação conceitual realizada pelo próprio estudante.

Uma vez apropriados estes procedimentos, incorporamos ainda o uso das *transmídias* para planejarmos nossas aulas, ancorando-nos em um diagnóstico prévio acerca dos usos e hábitos dos estudantes a partir de sua interação com as redes sociais (*blogs*<sup>19</sup>, *fotologs*<sup>20</sup>, *e-mail*<sup>21</sup>, etc.), as quais, em sua quase totalidade, nos revela que, diuturnamente, muitos mantêm seus *smartphones* ligados e com acesso à rede *Internet*<sup>22</sup> tanto fora quanto em sala de aula. Estas constatações devem ser consideradas seriamente diante da discussão sobre as condições plausíveis para que novas interlocuções interativas e digitais possam ser estabelecidas entre a disciplina de filosofia, os estudantes e nós professores.

---

<sup>19</sup>Cf. <https://www.significados.com.br/blog/>: “Blog é uma palavra que resulta da simplificação do termo **weblog**. Este, por sua vez, é resultante da justaposição das palavras da língua inglesa *web* e *log*. *Web* aparece aqui com o significado de rede (da internet) enquanto que *log* é utilizado para designar o registro de atividade ou desempenho regular de algo. Numa tradução livre podemos definir blog como um “**diário online**”. Blogs são páginas da internet onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, tanto podendo ser dedicados a um assunto específico como ser de âmbito bastante geral. Podem ser mantidos por uma ou várias pessoas e têm normalmente espaço para comentários dos seus leitores. Blogueiro é o nome dado a quem publica num *blog* e blogosfera é o conjunto de blogs”. Acesso em 10/2017.

<sup>20</sup>Cf. <https://pt.wiktionary.org/wiki/fotolog> “(Neologismo) (estrangeirismo) (Informática) gênero especial de *weblog* cujo conteúdo consiste em postes de fotos”. Acesso em 10/2017.

<sup>21</sup>Cf. <https://www.dicio.com.br/e-mail/>; “substantivo masculino - Correio eletrônico; recurso que torna possível o envio e recebimento de mensagens pela Internet [...]. Mensagem que se envia ou se recebe com esse recurso. Designação que identifica alguém na internet: quero anotar seu e-mail. [Gramática] Forma não preferencial: email. Pronuncia-se: /imêiou/. Etimologia (origem da palavra **e-mail**): do inglês e-mail; abreviação de electronic + mail. Acesso em 10/2017.

<sup>22</sup>Cf. [www.dicweb.com/ii.htm](http://www.dicweb.com/ii.htm): “Conjunto de redes de computadores, que se comunicam, por meio de protocolos TCP/IP. Entre outros serviços, oferece a cópia de arquivos, correio eletrônico, participação em grupos de discussão e, o principal deles, o acesso à World Wide Web (WWW). O mesmo que rede mundial de computadores. Erroneamente, a Internet é usada como sinônimo de World Wide Web”. Acesso em 10/2017.

Com a intuito de efetivar um ensino de filosofia que esteja conectado com as *transmídias*, tanto dentro quanto fora da sala de aula (*hibridismos*<sup>23</sup> e *inversões*), utilizamos o Canvas<sup>24</sup>, um ambiente virtual de aprendizagem ou AVA, e fazemos um desenho narrativo específico mixando os conteúdos e as atividades que, por sua vez, mobilizarão os estudantes para um exercício do pensar mediado por vídeos, textos, charges, fóruns e incrementado com tarefas instigantes e desafiadoras, conforme requer a mobilização. Cada sala (antessala *digital*<sup>25</sup>) planejada no Canvas é exclusiva de uma turma e, por estar disponível *online*, pode ser acessada, consultada e explorada pelos estudantes a partir de dispositivos como os *tablets*<sup>26</sup>, *notebooks*<sup>27</sup>, *netbooks*<sup>28</sup>, *(personal) computer*<sup>29</sup> (*pc*)<sup>30</sup> e também através dos computadores existentes em nossas escolas. Os computadores de que dispomos em nossas dependências foram fornecidos pelo governo do nosso Estado através de um projeto conhecido como Paraná Digital, no qual cada escola recebeu equipamentos para montar um laboratório de informática com acesso à internet que garante o acesso a

<sup>23</sup>Por ora basta considerar o hibridismo como a articulação entre atividades presenciais, seja nos espaços escolares ou em atividades nos ambientes digitais. Para uma compreensão inicial do estudo do hibridismo em metaverso cf. em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7644&dd99=view>. Acesso em 10/2017.

<sup>24</sup>Cf. <https://canvas.instructure.com/login/canvas>. Esta plataforma é um AVA, bastante intuitivo e dotado de uma interface bem agradável. Em nossas propostas de aulas invertidas e de gamificação, iremos explorá-la de forma mais didática e, então, nossa proposta ficará mais clara e compreensível.

<sup>25</sup>Cf. [www.dicweb.com/dd.htm](http://www.dicweb.com/dd.htm): “Diz-se de todo o dispositivo que gera, armazena e transmite dados codificados pelo sistema binário. Os dados são numericamente representados pelos algarismos um e zero. Em relação ao sistema analógico, permite maior velocidade e melhor qualidade na transmissão de dados”. Acesso em 10/2017. Usamos a expressão “sala digital” para designar o repositório de conteúdos codificados, bem como os recursos permitidos nas interfaces de comunicações das plataformas digitais presentes na *web*.

<sup>26</sup>Cf. <http://www.significados.com.br/tablet/>: “é um tipo de computador portátil, de tamanho pequeno, fina espessura e com tela sensível ao toque (*touchscreen*). É um dispositivo prático com uso semelhante a um computador portátil convencional, no entanto, é mais destinado para fins de entretenimento que para uso profissional. Devido ao formato e à praticidade do uso da tela com os dedos, é muito usado para navegar na internet, para a leitura de livros, jornais e revistas, para visualização de fotos e vídeos, reprodução de músicas, jogos, etc.” Acesso em 11/2015.

<sup>27</sup>Cf. <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/04/notebook-netbook-tablet-all-one-desktop-ou-smartphone-conheca-diferencas-e-saiba-qual-o-melhor-para-voce.html>: “Os notebooks, carinhosamente chamados de notes, são praticamente desktops portáteis. Geralmente eles têm drive de CD/DVD ou Blu-Ray e possuem quase a mesma potência dos computadores de mesa. Hoje em dia, o preço desses aparelhos está bem próximo ao dos desktops, mas com a vantagem de serem portáteis” Acesso em 11/2015.

<sup>28</sup>Cf. “A própria definição de *netbook* é confusa, mas comumente eles são menores e mais leves que os notebooks. Eles possuem uma ótima duração de bateria, mas infelizmente não vêm com drive de CD ou DVD - e geralmente, também por causa do tamanho, seu desempenho é sacrificado”. *Idem*.

<sup>29</sup>Cf. [www.dicweb.com/cc.htm](http://www.dicweb.com/cc.htm): “Toda máquina capaz de receber, armazenar e processar dados, de modo organizado e previamente programado e devolvê-los com a resposta para uma tarefa específica”. Acesso em 10/2017.

<sup>30</sup>“Microcomputador para uso individual”, *idem*.

essas e outras informações disponíveis nos meios virtuais. Todavia, o dispositivo fundamental nessa implementação são os *smartphones*, cada vez mais intensamente utilizados<sup>31</sup>, e que além da facilidade de acesso, permitem baixar o *app* (aplicativo que podem ser instalado pelo usuário sem a necessidade de conhecimentos especializados de programação) do Canvas, dentre outros AVAs.

Outro ambiente virtual que disponibilizamos para os nossos estudantes é a *plataforma digital* Edpuzzle<sup>32</sup>, um recurso *transmidiático* destinado à elaboração e apresentação de vídeos que permite a inserção de *quizzes*<sup>33</sup> ao longo do vídeo<sup>34</sup>. A ideia subjacente à utilização da plataforma é o acompanhamento da realização das atividades e a possibilidade de verificação do grau de atenção e de comprometimento com o próprio aprendizado. Por ser um recurso atraente, dinâmico e gerador de dados avaliativos e estatísticos, pode ser usado com frequência.

Por meio destes dispositivos e recursos digitais, animamos os conteúdos, acompanhamos extraclasse as narrativas percorridas pelos estudantes em seu processo de estudo e, assim, podemos tanto personalizar o ensino quanto alterar as rotas de ensino e orientar mudanças nas narrativas em qualquer momento, favorecendo o aprendizado. Ao tornar os conteúdos e atividades preparatórias para os encontros em salas acessíveis nestes repositórios digitais, dado que os estudantes estão a todo instante conectados em espaços e tempos múltiplos, aniquilamos o trinômio vicioso formado por exposição oral–registro no quadro– leituras<sup>35</sup>, muitas vezes responsável por aulas monológicas e, portanto, por previsivelmente limitar o processo de ensino e aprendizagem.

Sustentamos que a aula de filosofia ministrada no ensino médio tem que ser pautada nos problemas filosóficos genuínos e que o texto filosófico tem que ser discutido, lido, analisado, enfrentado, refutado e etc. Defendemos ainda que, para os estudantes do ensino médio, o estabelecimento de um percurso interessante, motivador, desafiador e articulado é fundamental para que possam chegar até o texto

---

<sup>31</sup>A popularização, o valor e a mobilidade dos *smartphones* influenciam nesse uso mais intenso.

<sup>32</sup>A plataforma pode ser acessada pelo endereço: <https://edpuzzle.com>. Acesso em 10/2017.

<sup>33</sup>Cf. <https://www.dicio.com.br/quiz/>: "substantivo masculino- Questionário; teste ou agrupamento de questões; sequência de perguntas que, partindo das respostas, investigam o conhecimento de alguém sobre um assunto: quiz de matemática, de história, de celebridades, de cinema". Acesso em 10/2017.

<sup>34</sup>Esse recurso nos permite monitorar se o estudante está de fato vendo o conteúdo com atenção ou se o apenas deixa que o vídeo siga sem estar presente ou ao mesmo tempo em que faz outras atividades.

<sup>35</sup>Normalmente estas acontecem de maneira coletiva individuais através da dinâmica na qual cada um lê um parágrafo ou, ainda, através da leitura do próprio professor.

clássico e acompanhá-lo por narrativas de aprendizagens mais consistentes, contextualizadas e significativas. Aplicamos e comprovamos que os procedimentos supracitados nos permitem este trajeto, visto que neles há uma preocupação evidente com o filosofar desde o primeiro até o último momento da aula e, ao mesmo tempo, um cuidado para que o conteúdo não sobrecarregue e entedie o jovem estudante.

Como dito anteriormente, os procedimentos instituídos pelas DCE são aqui apropriados devido ao fato de que eles nos sugerem essa nova perspectiva e, depois de muitas conversas, discussões, usos e “abusos” dos procedimentos propostos, reconhecemos e fizemos alguns aperfeiçoamentos que os tornaram ainda mais precisos e mais condizentes com as nossas atividades e intenções dentro e fora da sala de aula.

Convém destacar que as mudanças feitas por nossas apropriações alteram sutilmente o objetivo fundamental dos procedimentos e, todavia, mantêm e defendem a funcionalidade, a organicidade e o rigor destes procedimentos no planejamento do processo de ensino e aprendizagem tal como pretendemos desenvolver através da perspectiva híbrida (gamificada e invertida). Visto que prometemos, no início deste tópico, oferecer uma perspectiva experimental do uso das *transmídias* nas aulas de filosofia visando articular, mostrar/demonstrar as funcionalidades dos procedimentos e suas possibilidades para o ensino e para aprendizagem em filosofia, apresentamos a seguir um modelo de aula no qual essa experiência é realizada.

Modelo-roteiro de aula 1 (conteúdo disponibilizado *online* no Canvas)

Dia: / /2017 **Filósofo:** Johann Christoph Friedrich von Schiller<sup>36</sup>

**Assunto:** A educação estética pelo lúdico: isso é arte?!

**Passo 1:**

**Mobilização** (conteúdo disponibilizado *online* no Canvas)

**Procedimentos:**

Apreciar o curta: “Espelho”. Resumidamente, trata-se de uma peça teatral na qual um espectador, ao invés de assistir a um espetáculo, transforma-se ele próprio na personagem central e é levado a conduzir a discussão, as reflexões sobre o que é arte

---

<sup>36</sup>Cf. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Schiller](https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schiller) acesso em 09/2017.



e o fazer artístico. Na peça é o espectador quem cria o espetáculo<sup>37</sup>.

Para incentivar a mobilização, o professor propõe a discussão, a reflexão e a interação entre os estudantes a partir do recurso de Discussão do AVA (ou fórum) sobre as seguintes questões: O que faz o artista? O que é uma obra de arte?

Depois que todos participam da discussão, o professor pode interagir com as respostas *online* ou, na aula que sucede a atividade, recuperar as reflexões e encaminhar a discussão para o momento da problematização.

## **Passo 2:**

### **Problematização**

**Procedimentos:** O professor recupera o conteúdo do vídeo e propõe a seguinte questão para a discussão em sala:

- Isto é arte?

Neste momento, o professor deve criar um clima amistoso para a participação de todos os estudantes, mas, sem exigir a participação daqueles que preferem o silêncio. Para estes casos, o professor pode disponibilizar no AVA um espaço em que o estudante poderá participar de forma privada e ao seu tempo, evitando que ele se sinta constrangido pelos estudantes mais eufóricos, e, ao mesmo tempo, de forma que garanta sua participação e desenvolvimento.

O professor pode registrar as contribuições em forma de nuvem de palavras, chuva de ideias, mapa conceitual, etc. As possibilidades são extensas e sua sistematização deve sutilmente encaminhar as discussões para um diálogo com o autor (ou obra) que orienta o plano de aula do professor.

## **Passo 3:**

### **Investigação**

---

<sup>37</sup>A peça pode ser vista em: <http://www.youtube.com/watch?v=pUKkJX9B480> acessada em 10/2017.

**Procedimentos:** No repositório digital, o professor disponibilizará (para os estudantes) o texto filosófico e as seguintes atividades:

Leia os fragmentos, pesquise o significado das palavras que desconhece e crie um glossário dos verbetes.

*“Nunca erraremos se buscarmos o ideal de beleza de um ser humano pela mesma via através da qual satisfazemos o nosso impulso lúdico” (SCHILLER, 1993, p. 64).*

*“O lúdico se converte [...] num projeto de otimização da natureza humana por intervenção do artifício, um jogo sensível e reflexivo” (SCHILLER, 1993, p. 20).*

*“O ser humano só joga quando realiza o significado da palavra homem, e só é um ser plenamente humano quando joga” (SCHILLER, 1993, p. 64).*

*“A beleza deve libertar o homem de dois erros e desvios – da brutalidade física do selvagem e da decadência requintada do bárbaro culto” (SCHILLER, 1963, p. 22).*

Em sala de aula, o professor então divide a turma em grupos, podendo o critério ser estabelecido a partir dos registros dos verbetes (por diferentes escolhas, etc.), visando contemplar, em cada grupo, o maior número de verbetes pesquisados e registrados.

Na sequência, o professor propõe aos grupos que analisem, problematizem e interpretem os fragmentos e, então, escolham um estudante para apresentar suas conclusões, outro para defender tais conclusões e mais um para registrar tais defesas. Por fim, após as apresentações, defesas e registros, o professor recolhe as anotações feitas pelos estudantes e as analisa, buscando entrever seus pontos fortes e suas vulnerabilidades para que possa finalmente propor os devidos complementos de forma personalizada. É possível ainda disponibilizar um espaço no AVA para que os estudantes possam consultar as atividades revisadas.

#### **Passo 4:**

#### **Criação conceitual**

**Procedimentos:** Como a criação é um procedimento que exige do estudante a formulação de uma nova perspectiva para o assunto tratado, o professor disponibilizará no AVA, para apreciação e comparação dos estudantes dois clipes.

Resumidamente, o primeiro clipe apresenta imagens de rostos femininos retratados em concepções de diversas obras de arte que vão de um a outro em movimentos suaves e ainda propõe algumas considerações sobre aquele que não apresenta nenhuma sensibilidade estética, considerando-o monstruoso<sup>38</sup>.

O segundo clipe é a apresentação de uma canção de Rogério Skylab<sup>39</sup>, compositor brasileiro contemporâneo, que mescla uma melodia suave com uma letra “pesada”, cheia de incitação à violência e a dor, causando, assim, uma sensação paradoxal e altamente sugestiva<sup>40</sup>.

Em sala o professor pede aos estudantes que expressem, por meio de imagens inéditas (desenhos, colagens), as sensações que tiveram ao apreciar os dois clipes.

Para finalizar, troca as produções entre os estudantes e propõe que definam por escrito (em blocos de notas digitais como o evernote<sup>41</sup>, ou seus *blogues*) o que as imagens expressam e quais sentimentos lhes causaram.

Neste modelo de aula, o estudante é convidado e inserido no movimento do pensamento crítico, tornando-se protagonista de sua narrativa de aprendizagem, que avançando em seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem. As discussões se tornam mais profundas, o tempo para pensar é ampliado e amplificado, o estudante entra em contato com diversas linguagens de conhecimento e a sala de aula passa a ser um lugar de *debates*, uma oficina de exercícios *dialógicos* e de experiências de

---

<sup>38</sup> Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=aNZ\\_MV22wWM](http://www.youtube.com/watch?v=aNZ_MV22wWM), (educação estética) acesso em 10/2017.

<sup>39</sup> Cf. <http://www.rogerioskylab.com.br/> acessado em 09/2017.

<sup>40</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=7ubjvm-25xs>, (naquela noite) acesso em 10/2017.

<sup>41</sup> Evernote: “O programa é uma espécie de banco de anotações para tudo o que você quiser”. Descrição disponível em: <https://canaltech.com.br/software/o-que-e-e-para-que-serve-o-evernote-conheca-este-poderoso-app-de-anotacoes/>. Acesso 09/2017.

pensamentos. A isso cabe acrescentar ainda que, nas atividades *online* (na antessala), os estudantes podem escolher entre participar de maneira coletiva ou privada, evitando possíveis situações constrangedoras e o professor deixa de centralizar em si as reflexões.

Embora saibamos que o modo como roteirizamos a aula – o recorte que fizemos, as atividades que propomos, os materiais e as mixagens propostas entre o presencial e o digital –, seja passível de críticas, insistimos em defendê-lo porque ele corrobora as DCE no que se refere à definição de filosofia e ao modo como ela deve ser trabalhada no ensino médio. Acreditamos, portanto, que o modelo é razoável e executável com significância e dinamismo ao vislumbrar aí uma perspectiva filosófica.

No próximo tópico seguiremos algumas pistas (imagens) das principais concepções sobre a problemática do ensino de filosofia no ensino médio com o intuito de nos situarmos e demarcarmos nossa opção e posição conceitual.

### 1.5 Pistas (imagens) para compreender a educação de nosso tempo

*Cada um é,  
de todo modo,  
um filho de seu tempo;  
do mesmo modo que  
a filosofia é seu tempo  
apreendido em pensamentos.*  
HEGEL

Na ocasião em que definimos o título deste tópico, tínhamos em mente a ideia de que, ao usar o substantivo feminino no plural - *pistas*, asseguraríamos de início uma relação com nosso conteúdo, visto que pistas são vestígios, indicações de algo ou alguma coisa que perseguimos. Ao mesmo tempo, já nos víamos envolvidos, ainda que sutilmente, com aspectos elementares dos mecanismos de jogos<sup>42</sup> tal como são utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas, por ora, sigamos as pistas e vejamos para onde elas nos levam.

---

<sup>42</sup> Pistas, roteiros e desafios são elementos comuns aos jogos, conforme destacamos na passagem de Schiller, na página 50, *o jogo nos faz homens* e por essa conclusão é que compreendemos, defendemos e apresentamos esta tese em perspectivas *gamificadas*, tanto em sua confecção quanto no processo de ensino e de aprendizagem que defendemos para o ensino de filosofia no ensino médio através de aulas *híbridas e gamificadas*.

Com a epígrafe acima pretendemos situar nossa discussão no tempo presente. Desta forma, apresentaremos antes de tudo as indelévels marcas que caracterizam a nossa atualidade *transmidiática* para, a partir dessas, (re)pensarmos o tipo de ensino de filosofia a ser empreendido a fim de manter a reflexão de Hegel e nos questionarmos sobre quais pensamentos apreenderemos em nosso tempo.

É recorrente (e desgastada) a expressão que diz que vivemos na Era da Informação (PETER DRUCKER, 1999), bem como o são as ideias de digitalidades, das velocidades e da virtualidades das comunicações e das informações; mesmo com todo desgaste e recorrência, continuamos a produzir, a consumir, a nos relacionar e, às vezes, a nos perder em meio a tantas possibilidades e situações de efemeridades que, no entanto, nos impulsionam de volta à hipervelocidade na qual continuamos a produzir e o consumir desenfreadamente informações sobre política, economia, educação, etc. Considerando que nosso tempo é veloz, digital e virtualizante, e que nós somos produtores e consumidores (BORIO, 2014) ininterruptos de informação na condição de autênticos filhos do nosso tempo, torna-se instigante examinar filosoficamente o contemporâneo, sem contudo desconsiderar as características marcantes e determinantes daquilo que pretendemos comunicar: o problema do ciberespaço e do ensino de filosofia nos tempos atuais e em suas articulações *transmidiáticas*.

Atualmente consumimos informações produzidas instantaneamente e, com a conectividade interminavelmente mais eficiente, com a facilidade de acesso e a infinita disponibilização de conteúdos, bastam alguns cliques ou deslizes de dedos para que possamos ler um artigo sobre física quântica postado há poucos minutos pelo mais renomado físico quântico do planeta, assistir a uma palestra em *hindi* proferida ao vivo e diretamente da Índia ou, ainda, participar de uma videoconferência com especialistas em um determinado assunto, mesmo que estejamos a milhares de quilômetros de distância uns dos outros. Essa condição atual de hiperconectividade<sup>43</sup> e hiperacessibilidade<sup>44</sup> faz com que desenvolvamos diferenças significativas tanto cognitivas quanto sociais em relação às gerações precedentes, pois recebemos, processamos e lidamos com as informações de uma maneira distinta daquelas

---

<sup>43</sup>Para enfatizar uma característica predominante da nossa atualidade é que propomos a contração do prefixo *hiper* (excesso, muito) e de conectividade (capacidade de se conectar à internet).

<sup>44</sup>Neste caso fizemos a contração de *hiper* (excesso, muito) e de acessibilidade (derivada do adjetivo acessível (comunicativo, sociável, inteligível, etc)).

gerações ainda pouco conectadas que dispunham de informações escassas e selecionadas por terceiros. Para ler o último artigo de referência em uma determinada área de pesquisa, aquela geração era obrigada a esperar pela publicação impressa do trabalho, o que, na melhor das hipóteses, dependia de um conselho editorial e de um ou mais pareceres favoráveis, de uma revisão, de uma impressão e finalmente de uma distribuição. Só assim o seu acesso àquele conhecimento poderia acontecer. Para assistir a uma palestra de um *hindu* ao vivo na Índia era necessário ir até a Índia! Conversar com especialistas só era possível em eventos determinados (em tempo e espaço) e o interessado deveria apresentar-se pessoalmente<sup>45</sup>, o que implicava, portanto, a disposição em superar uma infinidade de percalços e questões de ordem econômica, social, geográfica, linguística e etc.

Isto posto, temos uma primeira pista (imagem) de como as condições e as relações que se estabelecem entre nós e a informação sofreram transformações na mesma proporção em que provocaram transformações, trazendo consigo uma infinidade de questionamentos e de possibilidades de reflexões que, para as gerações anteriores, não faziam o menor sentido (a não ser de maneira especulativa).

\*\*\*

A segunda pista (imagem) que vamos seguir é a sala de aula do ensino médio público (no Estado do Paraná, nos dias atuais), da qual somos diretamente partícipes. Com a exceção dos laboratórios das disciplinas de física, química e biologia, bem como as salas ateliês de artes, todas as demais estruturas são arquitetonicamente bem parecidas desde o séc. XIX e se caracterizam como um espaço formado por aproximadamente 36m<sup>2</sup>, preenchido por carteiras enfileiradas com suas respectivas cadeiras (houve um período em que as carteiras e cadeiras eram duplas formando um só conjunto), um quadro para que todos os *alunos* copiem o que o professor ali registra, janelas laterais e suas grossas cortinas (nem sempre), no teto iluminação artificial e ventiladores (vez ou outra um ventilador sobre o quadro), uma mesa para o professor e, às vezes, um armário para os livros dos estudantes e outro para os materiais do professor.

---

<sup>45</sup>É claro que havia a possibilidade de trocar cartas, de fazer uma ligação telefônica analógica ou de usar qualquer meio de comunicação disponível naquele momento.

Essa estrutura da sala de aula sofreu pouquíssima mudança arquitetônica ao longo do tempo. Quase sempre o que vimos se resumia à implementação de tecnologias que mais inchavam e sobrecarregavam o ambiente do que traziam transformações significativas em relação à sua formatação e à sua função primordial de servir de espaço ao ensino e à aprendizagem.

Voltemos nossos pensamentos para os primórdios da criação da escola, vejamos suas características marcantes e sigamos pela história até chegarmos novamente na atualidade para, então, refletirmos sobre um ensino articulado entre a antessala (ciberespaço – *nova ágora*), a sala de aula e o ambiente escolar como um todo. Recorrendo ao significado da palavra grega que se convencionou traduzir por “ócio”, σχολή (skholé), vemos que, em suas origens, a escola era o lugar daqueles que tinham tempo para o exame, para a investigação e etc. Contudo, a escola passou de lugar do ócio para o lugar da atividade formadora de futuros homens produtivos, em que pese o (mal) que essa transformação veio a causar na formação dos jovens inseridos neste paradigma educacional. As salas de aulas atuais, em sua quase totalidade, mantêm as estruturas hierárquicas e disciplinantes, e rarissimamente encontramos salas nas quais as carteiras e cadeiras não estão rigorosamente enfileiradas, exigindo a completa atenção e a ordem para assimilar aquilo que o professor tem a dizer e transmitir pelo registro no quadro e nas projeções (analógicas ou digitais). *Alunos* tanto copiam em seus cadernos os registros de classe quanto anotam os ditos do professor para que possam reproduzi-los nas avaliações! Ou seja, do *ócio*, passamos para a sua negação, quer dizer, a escola se tornou o lugar do (*nec otium*) **negócio** e, nesta estrutura, ser produtivo significa ter cadernos cheios (no caso do estudante) e encher o quadro (no caso do professor).

Entre os gregos, a *ágora* era o espaço amplo, aberto e livre para debater e discutir sobre questões políticas. Esta Performance Comunicativa pretende atuar, aos moldes da *ágora* grega, como uma abertura para o ressurgimento da filosofia. Os debates e as discussões de ideias enquanto modelo educativo tem seu modelo de inspiração na Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles, enquanto espaços de exames e investigações reservados a poucos.

É notório e perceptível que a escola ainda está centrada no controle, na vigilância e na punição (FOUCAULT, 1987), e que o espaço reservado ao ócio vem sendo diuturnamente descaracterizado. No nosso caso específico, as salas de aula do ensino médio atualmente contam com o que listamos acima (carteiras, quadro,

cadeiras, armários) ao que se acrescenta a presença de uma televisão fixa com entrada para *pendrive*<sup>46</sup>, agora já praticamente em desuso por ser parte de um projeto de implemento tecnológico de *política pública educacional* que, todavia, não faz parte do atual governo).

Isso significa que o nosso desafio – ensinar filosofia – tem suas origens comumente alicerçadas sobre o movimento de abandono do *ócio* e, por consequência, espera-se que a produtividade controlada, vigiada e punitiva seja garantida por nós enquanto professores de filosofia e que o bom andamento da escola seja devidamente mantido.

Ao refletirmos sobre as origens da escola, sobre a sua possibilidade de ser novamente o lugar da reflexão, do exame e da investigação, decidimos investigar a possibilidade de que o ciberespaço seja um lugar propício tanto ao *ócio* quanto à reflexão. O sucesso da empreitada tornou-se o conteúdo desta tese.

\*\*\*

A terceira pista (imagem) que vemos é a imagem do professor, um dos elementos principais neste processo de ensino e de aprendizagem. Para seguir esta pista (imagem) podemos colocar a questão: O que é ser professor? Bem, na história oficial, considera-se os *Sofistas* como os primeiros professores, visto que eles se diziam capazes de ensinar àqueles que pudessem pagar o caminho para serem bem-sucedidos em suas atividades discursivas. Se estes homens não tivessem sido severamente combatidos por Sócrates, Platão e Aristóteles, talvez a função de professor hoje seria compreendida de modo diferente (GONÇALVES, A.A.A, 2017), tanto na relação entre o ensino e a aprendizagem quanto na relação com o Estado. Mas a história é outra e é por isso que, ao falarmos em professores, os sofistas representam justamente aquilo que não queremos associar aos nossos afazeres pedagógicos socráticos, platônicos e aristotélicos.

Antes de termos espaços dedicados à formação específica do professor, muitos foram aqueles que assumiram este papel: os pais, ao ensinar seus filhos, o ancião, ao ensinar sua comunidade. Certo é que aquele que tinha experiência (SOUZA, R. 2017) no (sobre)viver, encarregava-se de transmitir seus conhecimentos aos demais

---

<sup>46</sup>Cf. No endereço a seguir um tutorial do uso da tv *pendrive*, instituída pela política pública educacional: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_tvpndrive.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf) acesso 05/2017.



membros da família ou comunidade. E, enquanto detentor de conhecimentos que julgavam essenciais, estes sujeitos podiam ou não cobrar pelos seus ensinamentos, podendo ser pagos tanto pela família dos aprendizes quanto pelo próprio Estado.

Ainda que esta trajetória seja longa e sinuosa, a figura do professor se manteve praticamente inalterada desde os primórdios de sua existência até os dias atuais: Um sujeito que sabe algo diante de um grupo que nada sabe. Um sujeito que domina um conteúdo (crente de que é um saber fundamental) e que deve incuti-lo na cabeça do aprendiz para que este, no futuro, resolva os problemas da maneira que lhe foi ensinado. Um sujeito considerado como um especialista que pode ou não se valer dos mais variados métodos (GASAPRIN, 2017), inclusive da violência, para garantir a atenção ao seu ensinamento, diante de um aprendiz que suportará e assimilará “tudo” e, quando cobrado, reproduzirá fielmente o que aprendeu com o mestre. Um sujeito, portanto, revestido de poder (familiar ou estatal) e que está no controle de outros “quase sujeitos”, (in)dependentes, (in)submissos e (im)passivos frente a autonomia do professor poderoso. O professor então é poderoso porque é sábio, e o aluno heterônomo porque ignorante.

\*\*\*

Perscrutemos a pista (imagem) do aluno que, ao longo do tempo, sempre foi o companheiro inseparável do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

De início os alunos, ou aprendizes, eram os filhos ou demais membros de uma comunidade e deveriam aprender o que era comum a ela pois ao transformarem-se em adultos, seriam deles exigido que soubessem o que fazer para conservar sua família e sua comunidade, tal como o fizeram seus antepassados. Entre as figuras primordiais dos aprendizes e a figura dos alunos atuais (ENGELBER, 2017), observa-se ainda uma grande semelhança. Seja na forma de aprendizes ou de alunos, o papel desempenhado na dinâmica do processo era sempre a do ignorante, em que pese aquilo que o professor desejasse ensinar.

A imagem do aluno, neste cenário, é sempre a do “quase sujeito” que está ali para receber o conhecimento e, portanto, seu papel é o de valorizar cada dito, cada registro, aprendendo até mesmo os gestos, os timbres e a postura do professor. O aluno aprende que, antes de tudo, o comportamento mimético pode adquirir uma importância decisiva em seu processo avaliativo. Ocupar seu próprio lugar (às vezes

o lugar é definido pelo próprio professor), respeitar a hierarquia, manter seus materiais sempre organizados, não se distrair, não falar sem que o professor lhe tenha dado previamente a permissão: essas são algumas das exigências básicas que as escolas e os professores esperam dos alunos. Garantidos estes preceitos, estima-se que o processo do ensino–aprendizagem será realizado com sucesso (VIDEIRA, 2017).

\*\*\*

Seguindo mais pistas (imagens), chegamos ao ensino de filosofia no Paraná, aqui abordado segundo quatro perspectivas. A primeira delas corresponde à imagem do ensino de filosofia enquanto ensino de História da Filosofia (OCN, 2008; MAUGÜÉ, 1955; MARCONDES, 2007), a qual pode ser sintetizada na seguinte afirmação de Marcondes: “Há em todo texto uma forte ênfase no contexto histórico e uma preocupação permanente em situar os filósofos na época a que pertenceram [...]. Percebemos aqui uma total desvinculação do sujeito com seu tempo, o que interessa é o tempo do filósofo” (Marcondes, 2007, p. 15).

A segunda perspectiva corresponde à imagem do ensino de filosofia enquanto ensino de Problemas Filosóficos (MURCHO, 2002; PORTA, 2007), da qual extraímos a assertiva que a define da seguinte forma:

vamos estudar e ensinar a discutir os problemas da Filosofia, começando pelos mais acessíveis e avançando para os mais difíceis. Para uma pessoa poder discutir com pés e cabeça um problema qualquer da filosofia, tem de ter os conhecimentos relevantes (de ciência, arte, etc.), como já fiz notar. E tem de conhecer minimamente a discussão atual desse problema (MURCHO, 2002, p. 14).

A filosofia aqui é entendida como o reconhecimento de um problema, circunstanciado e articulado com outros conhecimentos e o que se espera do estudante é sua capacidade de compreender o problema proposto.

A terceira perspectiva é a imagem do ensino de filosofia apresentada a partir de uma articulação entre História da Filosofia e Textos Filosóficos (OCN, 2006), isto porque, é “recomendável que a história da filosofia e o texto filosófico tenham um papel central no ensino da filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática” (OCN, 2006, p. 27). O professor é quem define o recorte e o período histórico, cabendo ao aluno apenas assimilá-lo e reproduzi-lo a contento.

A quarta perspectiva é a da imagem do ensino de filosofia a partir da Criação de Conceitos<sup>47</sup> (SANTA, 2015; MOSSI, 2014; DCE, 2008; GALINA, 2004; GALLO, 2003; ROCHA, 1999; DELEUZE & GUATTARI, 1992), perspectiva que pode ser ilustrada com a seguinte passagem:

A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interesse, do Notável ou do Importante, que decidem sobre o sucesso ou fracasso. Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído. De muitos livros de filosofia, não se dirá que são falsos, pois isso não é dizer nada, mas que são sem importância nem interesse, justamente porque não criam nenhum conceito, nem trazem uma imagem do pensamento ou engendram um personagem que valha a pena (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 18).

O modelo de aula que apresentamos anteriormente converge com a definição proposta nesta imagem, a qual será amplamente articulada em nossa tese no momento em que adentrarmos a questão do ciberespaço e erigirmos nossa *nova ágora*.

No contexto presente de nossa argumentação, estas imagens nos interessam na medida em que nos permitem situar as principais concepções de filosofia e de ensino de filosofia que continuam sendo (re)produzidas tanto nas agências estatais quanto nos trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, monografias, TCCs, artigos e ensaios), em âmbito nacional como estadual. Além de evocar estas pistas (imagens), pensávamos ainda em seguir o traçado de pistas que definissem o que é filosofia. No entanto, se as seguissemos, provavelmente nos perderíamos em um multiverso de definições e as críticas em relação às pistas apresentadas não seriam facilmente defensáveis. Além do mais, já havíamos encontrado nas DCE uma definição de filosofia capaz de satisfazer nossos interesses. Procurávamos também por pistas que tratassem a relação da filosofia com o seu ensino, ou do próprio ensino de filosofia como questão principal de um modo mais articulado e, assim, seguir estas e outras pistas implicaria o envolvimento com um trabalho demasiadamente árduo e de conclusão vulnerável, situação que não nos interessava enfrentar. Por fim, como partíamos da ideia de que as condições para o nascimento da filosofia surgiam dos debates e das discussões políticas na *ágora grega*, o que buscávamos era, na verdade, reproduzir condições semelhantes às da *ágora grega* e, quem sabe, ver

---

<sup>47</sup> Conceitos são criados a partir de perspectivas, de outras proposições, trazem histórias e pretensões de responder problemas filosóficos, ou seja, na criação de um “conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.26).

renascer assim a filosofia em nossas inversões e gamificações de conteúdos e atividades.

Esclarecidas as escolhas das pistas, investigaremos – apenas – aquelas que propuseram definições sobre o que é o ensino de filosofia e como este pode ser efetivado em Performances Comunicativas combinadas entre a antessala de aula (ciberespaço/*nova ágora*) e a sala de aula<sup>48</sup> do ensino de filosofia.

## 1.6 Ensino de filosofia – pistas (imagens) para possíveis definições

*O ideograma chinês  
não tenta ser a imagem  
de um som  
ou um signo escrito que lembre um som,  
mas é ainda o desenho de uma coisa.  
Ezra Pound*

Este tópico é uma busca seletiva do que consideramos como sendo as principais definições para pensar a questão do ensino de filosofia. Uma vez mais nos apropriaremos das definições de autores e/ou obras que permitirão (re)criar uma definição do que é o ensino de filosofia que possa ser realizada na mixagem entre a sala de aula e a antessala – *nova ágora* que erigiremos.

De início, assumimos que os desafios de pensar e propor o ensino de filosofia no nível médio em perspectiva *transmidiática* devem ser caracterizados como tentativas de superar os modelos “tradicionais” (tanto de sistemas quanto de estruturas) para o ensino e para a aprendizagem. Esta postura surge da ideia expressa por Jean CARLIER na introdução à obra *A filosofia como maneira de viver*, de Pierre HADOT (2016a), segundo a qual desde os “gregos, a filosofia não era uma construção de sistema, mas uma escolha de vida” (HADOT, 2016a, p. 7). Isso é absolutamente fundamental para nossos propósitos, uma vez que buscamos criar, na articulação entre o ensino da filosofia e as *transmídias*, as condições necessárias para que na própria sala de aula se instaure ensino e aprendizagem dinâmicos e intensos. Por essa razão, imergimos e aprendemos sobre o ciberespaço, experimentando-o e

---

<sup>48</sup>Na verdade, o ambiente escolar todo, pois, quando deixamos nos repositórios digitais os conteúdos e chamamos para o debate, a discussão e o diálogo no ambiente físico, isto nos abre a possibilidade de exercitarmos nossas Performances Comunicativas no pátio, na quadra, na biblioteca, enfim... todo lugar da escola poder ser uma *ágora*.

usando-o em favor de um processo educativo que ultrapasse a condição de passividade em que se encontram a maioria dos estudantes e supere a autoridade inquestionável do professor e de seus esquemas pedagógicos frios e alienantes.

Nesse sentido, presumimos a necessidade de refletir constantemente sobre o papel da filosofia. Sua reconstrução e concepção devem ser revisados o tempo todo, dada a importância de se saber de onde e sobre o que falamos quando falamos em nome do ensino de filosofia. E, como a filosofia nasce do debate e da discussão, o espaço de sala de aula, assim como o ciberespaço, deve integrar-se como salas e antessalas dos conflitos, de negociações de poderes e saberes, ou, conforme afirma Pierre HADOT (2016b):

a vida [...] engendra lutas pelo poder: é necessário saber persuadir o povo, fazê-lo tomar essa ou aquela decisão na assembleia. É, portanto, necessário, caso se queira tornar-se um chefe do povo, adquirir a habilidade da linguagem (HADOT, 2016b, p. 31).

Dito de outro modo, é essencial ao ensino de filosofia que ele seja capaz desenvolver e estimular as habilidades em Performances Comunicativas de modo que os estudantes tenham as condições de, mais do que assumirem a liderança e representarem seus povos, serem senhores de si, de seus conhecimentos e de suas ações. Portanto, “a filosofia, mais do que um corpo de conceitos, é uma forma de se relacionar com os conceitos e mundos que habitamos” (KOHAN, 2009, p. 7).

A partir dessa ideia de se relacionar com o mundo e com os outros que nele habitam, queremos pensar que

ensinar filosofia [ou, de forma mais ampla, educar filosoficamente] tem a ver com estimular a criação na escrita e no pensamento (KOHAN, 2009, p. 9).

Devemos, então, articular no espaço de sala de aula e no ciberespaço estruturas ativas, interativas, comunicativas, colaborativas e cooperativas que possibilitem e potencializem o ensino e a aprendizagem em termos significativos, coerentes e consistentes, partilhados e demonstrados através das Performances Comunicativas. Os *fóruns*, as *wikis*<sup>49</sup> e os *chats* são excelentes recursos e espaços

---

<sup>49</sup>Cf.: [https://pt.wikiversity.org/wiki/Ambientes\\_Virtuais\\_de\\_Aprendizagem/Ferramenta\\_wiki\\_no\\_Moodle](https://pt.wikiversity.org/wiki/Ambientes_Virtuais_de_Aprendizagem/Ferramenta_wiki_no_Moodle)  
 “Um wiki é uma coleção de documentos criados de forma coletiva no ambiente da Internet. Basicamente, uma página wiki é uma página web que qualquer pessoa pode criar, diretamente no navegador web, sem necessidade de conhecimento da linguagem HTML. Um wiki começa com uma página de rosto. Cada autor pode acrescentar outras páginas ao wiki simplesmente criando um link

virtuais para o exercício de Performances Comunicativas (escritas), tanto de forma síncrona quanto assíncrona. Quanto mais estes espaços forem acessados, quanto mais critérios claros e objetivos forem propostos para o debate e para a construção de novos conhecimentos, mais se ampliam e se amplificam as possibilidades de participação e o desenvolvimento de posturas argumentativas dos estudantes, pois, “Filosofar é conversar. A tarefa do filósofo é a de impedir que essa conversação acabe” (COTRIM, 2008, p. 39). Em uma atualidade *hiperconectada* podemos dialogar, debater, discutir, colaborar, interagir, cooperar, produzir e consumir conhecimentos o tempo todo, em todos os lugares e com todos.

Criadas estas condições para as Performances Comunicativas no ensino médio, podemos então definir a filosofia “como as sucessivas tentativas de encontrar esquemas humanos que nos permitam decifrar o enigma do universo” (KOHAN, 2008, p.7), estabelecendo, assim, dinâmicas intercomunicativas que propiciarão aos nossos estudantes a possibilidade de buscar por significados e sentidos para o questionamento provocativo, representado pelo escopo do questionamento filosófico, bem como permitirão que seus questionamentos prolonguem-se para outras áreas do conhecimento humano, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo seu próprio estilo, expresso por sua Performance Comunicativa. Isto porque, desse

modo, a incerteza, o incômodo, a insatisfação ou a impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo - ou talvez, precisamente por sê-lo - constitui o motor do filosofar. A partir disso, e em um sentido geral, considero que *o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que não acaba de encher.* (...) E ensinar, ou tentar transmitir, a filosofia é também - e antes de tudo - um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar nos vemos obrigados a deparar com este vazio de tentar reduzir, cada um a seu modo, aquela distância que busca um sentido. Porém, alguém escolheu *habitar* a filosofia. Filósofos, professores, investigadores, ou como queiramos chamá-los, encarnam tal desafio porque é o seu, é aquilo que escolheram, mas o que acontece com quem não o fez, ao menos até o momento? O que ocorre com aqueles para os quais a filosofia é algo alheio e que acabam de

---

para uma página que ainda não existe. O termo wiki tem origem na expressão havaiana wiki-wiki que significa muito rápido. O wiki é, além disso, um método rápido de criação de texto sem grupo. É um formato bastante popular na Internet. Não existe, em geral, um coordenador de edição, nenhuma pessoa em particular que tem controle sobre o conteúdo final. Em lugar disso, a comunidade edita e desenvolve o conteúdo de maneira coletiva. Visões consensuais emergem do trabalho de muitas pessoas sobre o documento. No Moodle, wikis podem ser uma ferramenta poderosa para o trabalho colaborativo em educação. Uma turma inteira pode editar um documento de maneira coletiva, criando um produto feito pela turma. Por outro lado, cada aluno pode ter seu próprio wiki e trabalhar nele com a colaboração de seus colegas. Além disso o professor também pode participar guiando a turma, fornecendo ideais e colocando conteúdos. Outro ponto interessante da ferramenta é que ela funciona como um brainstorming. No próprio moodle ele mostra uma mensagem dizendo para o editor não se preocupar com a linguagem já que ele poderá alterar o conteúdo mais tarde”. Acesso em 10/2017.

entrar em contato com ela? É possível ensinar, é possível transmitir ou “contagiar” este interesse em problematizar, que surge de uma incerteza inicial? Em última instância, é possível ensinar o *desejo* de filosofar? (CERLETTI, 2008, pp. 23,24).

Podemos observar nessa passagem a definição *elementar* daquilo que é fundamental ao exercício filosófico em sala de aula, como a interatividade que nos promete o ciberespaço, expande nossos canais comunicativos e possibilita nosso envolvimento no processo do ensino e da aprendizagem por meio do desenvolvimento de atitudes filosóficas (dialógicas). Rompemos com a passividade e com a autoridade enciclopédica que ainda serve de modelo comum às aulas de filosofia no ensino médio no momento em que introduzimos estímulos e situações que levem o estudante a desenvolver sua

atividade filosófica [...] [como] uma *atitude*: a atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar. O que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio e naturalizado (CERLETTI, 2008, pp.27/8).

Devemos ainda desnaturalizar os fundamentos que nos oferecem e que devemos oferecer aos estudantes de filosofia de modo a torná-los problemáticos, ou seja,

Internalizar a interrogação “por quê?” faz com que nem toda resposta seja satisfatória, porque aquele que sabe que o importante é o teor da interrogação pode antecipar que não há resposta que o deixará satisfeito e que sempre poderá (re)perguntar “mas, por quê?”. Interrogar e interrogar-se filosoficamente supõe tornar próprio aquele incômodo ou insatisfação que mencionávamos no início, frente às possíveis respostas, e isto é *já* se iniciar no filosofar (CERLETTI, 2008, p.28).

Orientando-se para o desenvolvimento desse ato questionador, o professor pensará e agirá imprimindo em seus planos de aulas o seguinte princípio: “Vou-lhe fazer amar um texto belo, uma bela música, as altas matemáticas, a história, a filosofia” (CERLETTI, 2008, p. 29). Atrelado e imbricado neste pensamento *móbile*, o professor terá como lema a ideia de que ensinar

é conduzir à ante-sala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que cabe ao professor é estimular a levar adiante este desafio. Filosofar, então, é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que se *atrever* a pensar, porque isto supõe uma maneira nova de se relacionar com o mundo e com os conhecimentos e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo que se põe em jogo. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há (CERLETTI, 2008, p. 30)

Corresponde aos nossos objetivos, portanto, pensar o ensino como um estímulo ininterrupto através de desafios questionadores sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo, estímulo este que inicia na antessala do estudante (ciberespaço-*nova ágora*) e atinge seu apogeu na sala aula, pois, em

um sentido estrito, mais que amor ou desejo de saber, a filosofia seria desejo do desejo de saber, já que não é especulação sobre tema ou matéria determinada. O filósofo não é o inventor de seus problemas *ex nihilo* (poderíamos dizer, em um sentido mais preciso, que é um *recriador* de problemas) (CERLETTI, 2008, p. 30).

Quanto mais autonomia puder ser adquirida pelos estudantes com a ajuda de roteiros didáticos no ciberespaço e a descentralização do papel do professor, que deve então inseri-los e imergi-los nos grandes problemas existenciais e, ao mesmo tempo, subsidiá-los com materiais audiovisuais, textuais, imagéticos e incentivo às reflexões, mais obstáculos serão superados e novas narrativas poderão ser traçadas por eles. Com isso, mais condições se somarão, na condição de coadjuvantes, ao aperfeiçoamento, nestes jovens, das Performances Comunicativas nas quais o discurso filosófico se manifesta. Dada esta exigência, uma

aula “filosófica” [e não simplesmente uma aula *de* filosofia] [...] deverá ser um espaço em que possa irromper o pensar do outro. (...) já que o fator importante é que a palavra do outro possa ter algum sentido diferente de repetir o já sabido; [...] O aprendiz de filósofo filosofa quando cria, quando os conhecimentos com os quais conta são reordenados a partir de uma nova maneira de os interpelar (CERLETTI, 2008, p. 31).

Uma aula filosófica, portanto, é um convite ao pensar, convite este que terá que ser desafiador e excitante ao mesmo tempo, deverá desestabilizar o estudante e motivá-lo a pensar e encontrar formas e conteúdos que o re-estabilize e, caso não logre êxito, que lhe forneça as condições e possibilidades de criar suas próprias estabilidades, ainda que provisórias. Compreendemos que pensar é um ato cortante: “Pensar interrompe a aplicação mecânica da regra. Pensar faz brecha, oco [...] Pensar supõe o desejo do estranho, o desafio de se abrir ao novo” (CERLETTI, 2008, p. 33). Se podemos dizer que pensar é enfrentar e criar sulcos no pensamento do outro e de si, então a incumbência do professor é propor problemas que causem desconforto, estranhamento, mas que também propiciem o desenvolvimento de técnicas e táticas de enfrentamento e solução dos mesmos.



Refletindo sobre a passagem acima, podemos dizer que o pensar, tal como propomos, representa um ato inaugural e, ao mesmo tempo, um ato que se projeta para além de si, visto que é com o outro e pelo outro que nos abrimos à possibilidade do pensar autônomo. É precisamente essa definição de pensar autônomo que devemos ter como horizonte no ensino de filosofia no nível médio. Ela sugere um convite para pensar o ainda não pensado e propor respostas que ainda não foram propostas para as questões filosóficas manifestas nos conteúdos e nas indagações do estudante.

Quando, na aula de filosofia, os estudantes recebem o convite para pensarem o não pensado e darem respostas a este pensamento inaugural,

a filosofia em ato constitui-se em modalidade enunciativa que, pela sua especificidade, tematiza e elabora [...] produção de sentido. Isso ocorre quando os alunos ingressam na experiência reflexiva pela passagem do heterogêneo ao homogêneo, do disperso ao uno, da variedade dos fatos, acontecimentos e opiniões a uma ordem de pensamento, lei ou estrutura que lhe permita a produção de inteligibilidade (Lebrun, 1976) (FAVARETTO, 2008a, p. 44/5).

Ao produzir tais inteligibilidades, o estudante passa da condição passiva e receptiva (fortemente presente na aprendizagem “tradicional”) para a condição ativa e produtiva (modelo de aprendizagem em que se torna protagonista). A razão disso repousa no fato de que nesta concepção e processo do ensino e da aprendizagem,

a filosofia gera condições, indiretas é claro, da intervenção na realidade, nos modos dos jovens se situarem face à multiplicidade e heterogeneidade dos problemas, fatos, acontecimentos em que estão envolvidos. *Intervir* significa então descobrir o funcionamento e o sentido das configurações (teorias, ideologias e mitologias, religiosas, científicas, tecnológicas, artísticas); significa interrogar, formular questões e objeções. Para isso, reafirmando, os jovens utilizam os sistemas de referência constituídos no curso de filosofia, como uma experiência (acima de tudo, sobre os processos enunciativos) de uma diversidade significativa de trabalho filosófico (FAVARETTO, 2008a, p. 46).

Esta passagem reforça nossa proposição de que quando articulamos o ciberespaço à sala de aula (de filosofia), aumentamos as oportunidades de leituras, análises, comparações, colaborações, cooperações e interações, possibilitando que o estudante acesse múltiplos canais para interrogar, formular e reformular questões e objeções aos conteúdos e problemas filosóficos. Para isso se exige que a articulação do/no plano de aula do professor considere suas aulas como (ciber)lugares de experimentações do pensamento. Sob o mesmo princípio, o ciberespaço deverá ser

igualmente estruturado a partir de uma perspectiva dinâmica, interativa e experimental. Isto porque, o

exercício da dúvida e a produção de inferências, possibilitados pelos sistemas de referência constituídos com os alunos, exploram esse atrito com recursos tanto da oralidade quanto da escrita, sempre articulando os processos do trabalho filosófico: elaboração conceitual, procedimentos argumentativos e problematização, isto é, análise das noções, justificação de um ponto de vista e discussão (FAVARETTO, 2008a, p. 47).

Em nossa trajetória docente (e discente), é perceptível o fato de que, entre os estudantes adolescentes em geral, o ponto mais inibidor de seu envolvimento e de sua participação nas atividades propostas em sala de aula se funda sobre a ideia recorrente de que se expor é um ato vexatório e, na mesma direção, de que levantar o dedo para fazer uma pergunta, para tirar uma dúvida ou para tecer algum comentário, é algo a ser ao máximo evitado. Diante disso, lançamo-nos à reflexão que nos permita encontrar estratégias de superação da situação observada. Percebemos que, por sua vez, poderíamos encontrar tais estratégias nos próprios dispositivos comunicacionais digitais, e que para implementá-las era necessário apenas criar, a partir dos recursos comunicativos do ciberespaço, lugares privados que garantissem a participação do estudante sem a censura ou constrangimento. Uma vez abertos estes canais e possibilidades comunicativas, constatamos a significativa participação por parte dos estudantes, pois num espaço virtual, no qual os colegas não estão presentes, eles se sentem livres de pressões e de censuras, abrindo-se às discussões e intervenções com muito mais facilidade.

Esta é uma das dificuldades que se apresenta como um fator determinante da baixa ou ausente participação em sala de aula. É com esse intuito, portanto, que imergimos no ciberespaço e arquitetamos canais que garantam, estimulam e amplificam as Performances Comunicativas, tão fundamentais para o ensino de filosofia fora e dentro da sala de aula e, de um modo geral, para todo o processo de ensino e de aprendizagem. Temos a convicção de que é papel do ensino médio o

desenvolvimento do pensamento crítico por meio da vinculação entre os conhecimentos filosóficos, a cultura e as vivências. Uma educação para a inteligibilidade supõe a constituição de um conjunto de referências, que pela articulação sistemática dos conteúdos, linguagem e processos específicos de pensamento permita aos alunos descobrir encadeamentos, estruturas, nos discursos de proveniência diversa, inclusive nos produzidos por eles mesmos (FAVARETTO, 2008a, p. 49).

Procurando formas para que este pensamento crítico seja desenvolvido plena e satisfatoriamente, percebemos que, quanto mais articularmos e abriremos canais para as interações (sem constrangimentos e censuras), mais o estudante se sentirá seguro e à vontade para debater e discutir as ideias filosóficas na nossa *nova ágora* e na sala de aula. Conceder ao estudante um conjunto de novos tempos e novos lugares – não escolares – para suas intervenções e interações é empoderá-lo, é dar-lhes subsídios para que, em um momento ou outro, ele demonstre que, a partir de suas aprendizagens, a experimentação e o domínio de procedimentos reflexivos fazem parte de sua Performance Comunicativa e de sua maneira de ser e de se portar diante de sua realidade e de seu contexto educacional e existencial.

Ao articularmos conhecimentos e posturas no ciberespaço e no ambiente escolar (articulação híbrida) seremos capazes de ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem em filosofia e, ao estimularmos a Performance Comunicativa, criamos as mesmas condições discursivas que estavam na origem da filosofia ou do filosofar, ou seja,

a filosofia, em suas origens gregas, nos ensina uma característica fundamental do filosofar: o debate, a discussão, a polêmica, a argumentação. Nossa época tem sido, desde a modernidade, um período de grande valorização do pensamento autoral, da escrita, da produção do texto. Esse é, sem dúvida, o momento em que a criatividade se exerce, em que podemos desenvolver um pensamento próprio; contudo, esse pensamento deve ser sempre visto como provisório, deve permanecer sempre em aberto, capaz de se autoreformular, de descobrir novos caminhos e para isso a instância do diálogo, do debate, da crítica é indispensável. Desse modo, a filosofia não se encerra em si mesma, mas é levada a se autoreformular com base nos questionamentos que sofre. Portanto, um aspecto essencial do ensino da filosofia consiste na interação, no debate filosófico, no questionamento do pensamento e na necessidade de defendê-lo, o que leva inevitavelmente à sua reformulação (MARCONDES, 2008a, p. 67).

Planejando aulas mixadas com forte apelo comunicativo, engendramos novas possibilidades de aprendizagens, interações e colaborações com as discussões para além da sala de aula. Nesta perspectiva, estamos inserindo o ensino em um contexto “natural” a todos os estudantes, uma vez que seus amigos, seus jogos, e grande parte de sua sociabilidade encontra-se dentro dos limites virtuais do *online* e, assim, a sala de aula passa a ter uma nova função, não mais a de criar um ambiente de censura e constrangimento mas, ao contrário, de inaugurar um espaço propício à atualização de suas discussões e intervenções (realizadas em parte fora da escola e em seu tempo).

O espaço de sala de aula será, assim, preparado<sup>50</sup> para se tornar o lugar para re-ver, re-formular, contestar, expor, dialogar e, em suma, amplificar e prolongar uma narrativa de pensamento mais aberta e flexível. Desta forma, argumentando livremente no ciberespaço, o estudante adquire segurança para o exercício discursivo em sala de aula.

A partir desta reconfiguração dos espaços, dos tempos e das ações do professor e dos estudantes, reconhecemos uma concepção bem específica do que é o ensino de filosofia. Nesta perspectiva filosofar é

inventariar conceitos e valores; estudar e criticar valores; estudar e reconstruir conceitos e valores. Para que isso ocorra, é preciso não só olhar o dia-a-dia, mas ler e estudar o que disseram os outros pensadores, os outros filósofos. Eles poderão nos auxiliar, tirando-nos do nosso nível de entendimento e dando-nos outras categorias de compreensão. Assim, o nosso exercício do filosofar será um esforço de inventário, crítica e reconstrução de conceitos, auxiliados pelos pensadores que nos antecederam. Eles têm uma contribuição a nos oferecer, para nos auxiliar em nosso trabalho de construir nosso entendimento filosófico do mundo e da ação (LUCKESI, 1994, p. 30).

As aulas de filosofia devem propiciar este exercício reconstrutivo e os filósofos serão aí os interlocutores apropriados para os estudantes apresentem os seus inventários, suas críticas, os valores e os conceitos que recriaram, aumentando, assim, o número de discursos nos debates. Os grandes nomes da tradição filosófica servirão ainda de modelos para os estudantes em suas Performances Comunicativas.

Nossa investigação e observação destas pistas (imagens) sobre como podemos entender, apropriar e defender a *filosofia* e o *ensino de filosofia* encontra seu término na passagem peremptória de Alejandro CERLETTI (2009):

o ensino de filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes), a filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino tem lugar. [...], sustentaremos [...] que o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais (CERLETTI, A. 2009, p. 8).

\*\*\*

*A palavra “filosofia” significa o amor ao conhecimento, mas o que os filósofos realmente amam é o debate. Eles formulam teorias e elencam razões para suportá-las,*

---

<sup>50</sup>Reinventado, como afirmamos e defendemos, todo o ambiente escolar deve ser um lugar para conversar e não somente a sala de aula.

*eles consideram objeções e tentam respondê-las,  
eles constroem argumentos contra outras perspectivas.  
Mesmo filósofos que proclamam as limitações da razão  
utilizam razões para suas posições e  
apresentam dificuldades para os opositores.*

Robert Nozick

Nossa última pista (imagem) é a representação da Performance Comunicativa definida até aqui de forma concisa. Pretendemos, portanto, explorar de forma mais contundente os aspectos de uma Performance Comunicativa que nos possam servir de condição elementar de estímulo e desenvolvimento tanto do ensino quanto da aprendizagem em filosofia.

A epígrafe de Robert Nozick sintetiza e exemplifica o que buscamos em termos da inserção da filosofia na *nova ágora* (antessala), construída no *ciberespaço* e planejada de modo a efetivar nosso ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do estudante. Apreendemos, observando a epígrafe, a passagem em que o autor afirma o *amor dos filósofos pelo debate, objeções, respostas, argumentos...* e, fundamentados por esta definição, investigaremos a obra *As origens do pensamento grego*, de Jean-Pierre Vernant. O exercício do discurso, que interpretaremos como Performance Comunicativa, surge na *ágora grega* instaurando uma nova forma de relação e de pensamento entre os cidadãos, primeiramente no campo da política e posteriormente fornecendo os pressupostos básicos para o surgimento da filosofia. De acordo com Jean-Pierre Vernant (2002), o espaço-tempo de nascimento da filosofia está intimamente ligado às transformações sociais da Grécia arcaica e de sua forma de vida “civilizada” e equilibrada, como o mesmo dirá:

A Grécia se reconhece numa certa forma de vida social, num tipo de reflexão que definem a seus próprios olhos sua originalidade, sua superioridade sobre o mundo bárbaro: no lugar do Rei cuja onipotência se exerce sem controle, sem limite, no recesso de seu palácio, a vida política grega pretende ser o objeto de um debate público, em plena luz do sol, na Ágora, da parte de cidadão definidos como iguais e de quem o Estado é a questão comum; no lugar das antigas cosmogonias associadas a rituais reais e a mitos de soberania, um pensamento novo procura estabelecer a ordem do mundo em relações de simetria, de equilíbrio, de igualdade entre os diversos elementos que compõem o cosmos (VERNANT, 2002. p. 11).

Os gregos erigiram um novo modo de relação entre os homens, diferente do que encontravam entre seus vizinhos. Se tornaram cidadãos participantes de uma democracia e, como característica fundamental desse novo *status*, a igualdade

assumiu um lugar de destaque garantido primordialmente através do debate público estabelecido na *ágora*, e possibilitou o ordenamento do mundo a partir de um novo modo de pensar, simétrico e equilibrado. Ao cidadão da *polis* estão então garantidas as condições de desenvolvimento de uma Performance Comunicativa, através do debate em torno da política e de sua discussão. Ao equilibrar e igualar os cidadãos na *polis* abandonando ainda o caráter mítico-religioso das relações sociais, a razão grega estará apta a sustentar-se apenas no pensamento humano, e isto porque ela,

toma um novo rumo e explora as vias que lhe são próprias: época de mutação decisiva [...], lança os fundamentos do regime da Polis e assegura por essa laicização do pensamento político o advento da filosofia (VERNANT, 2002. p. 11).

Fundando-se em um pensamento puramente humano e não-religioso, a razão

não tem por objeto o universo da *physis*, mas o mundo dos homens: que elementos o compõem, que forças o dividem contra si mesmo, como harmonizá-las, unificá-las, para que de seus conflitos surja a ordem humana da cidade. (VERNANT, 2002. p. 43).

O que está aí em desenvolvimento de modo originário e pleno, é um pensamento que permite aos homens lidarem com as dificuldades que surgem do convívio social para constituírem a cidade de forma harmônica e unitária. Nessa transição do mítico-religioso para o plano humano o poder muda de forma

e vai definir o domínio de uma realidade propriamente política. [...], implica uma concepção nova do poder: [...] por uma decisão humana, por uma escolha que supõe confronto e discussão (VERNANT, 2002. p. 44-5).

Esta nova forma de relações entre os cidadãos corresponde a um poder humano que só pode ser alcançado mediante o exercício de embate, *decisão* e *escolha*, *confronto* e *discussão*, i.e., por meio de uma Performance Comunicativa. Não há, nesta nova relação, nenhum tipo de apelo às forças sobre-humanas às quais se confia a decisão sobre o destino dos homens, mas, antes, compete exclusivamente aos próprios homens as tomadas de posicionamentos e das rédeas de seu destino. Essa característica de um pensar humano, demasiadamente humano, antecipa a atitude peculiar da atividade filosófica que pretendemos explorar na sala de aula.

Recoloquemos as questões de Jean-Pierre Vernant em seus elementos mais significativos, tanto naqueles que implicam as reverberações mais intensas com

respeito às nossas pretensões de criar uma *nova ágora* quanto na Performance Comunicativa que possibilitou o nascimento da filosofia.

Da Performance Comunicativa estabelecida a partir do debate e da discussão entre homens iguais que buscam viver em uma cidade harmoniosa, Vernant destaca a característica notável do espírito grego que os predispõem a uma disputa<sup>51</sup> que almeja o equilíbrio e que, conforme compreende o poder, percebe a tensão entre dois modos distintos de sua manifestação. Nas palavras de Vernant, no espírito grego convivem

Poder de conflito – poder de união, *Eris-Philia*: essas duas entidades divinas, opostas e complementares, marcam como que os dois polos da vida social no mundo aristocrático que sucede as antigas realezas. A exaltação dos valores de luta, de concorrência, de rivalidades associa-se ao sentimento de dependência para com uma só e mesma comunidade, para com uma exigência de unidade e de unificação sociais. O espírito do *agón* que anima os *gene* nobiliários se manifestam em todos os domínios (VERNANT, 2002. p. 49).

A imagem aqui é a do cidadão que vive e convive em uma atitude de exaltação do conflito, da luta e da concorrência que lhe possibilita criar, de uma só vez, a *polis*, a *política* e a *filosofia*.

Com a constituição dessa maneira de pensar e agir no seio da comunidade conflitante, do espaço de ação, de afluência de rivalidades a igualdade foi estabelecida e assumida pelos gregos com vistas ao alcance do êxito em sua busca pela unidade da *polis*. Vernant observa ainda que esta condição *agonística* dos gregos permeava todos os domínios da vida – da constituição familiar até a constituição da *polis*. Daí a política ter,

por sua vez, forma de *agón*: uma disputa oratória, um combate de argumentos cujo teatro é a *ágora*, praça pública, lugar de reunião antes de ser um mercado. Os que se medem pela palavra, que opõem discurso a discurso, formam nessa sociedade hierarquizada um grupo de iguais. Como Hesíodo o observará, toda rivalidade, todo *eris* supõe relações de igualdade: a concorrência jamais pode existir senão entre iguais. Esse espírito igualitário, no próprio seio de uma concepção agonística da vida social, é um dos traços que marca a mentalidade da aristocracia guerreira da Grécia e que contribui para dar à noção de poder um conteúdo novo. A *arché* não poderia mais ser a propriedade exclusiva de quem quer que seja; O Estado é precisamente o que se despojou de todo caráter privado, particular, o que, escapando da alçada dos *gene*, já aparece como a questão de todos (VERNANT, 2002. p. 49-50).

---

<sup>51</sup> A disputa aqui não tem nenhuma relação com as disputas promovidas pelo modelo capitalista.

Se, antes do advento da *polis* no período chamado “Arcaico”, os guerreiros usavam cavalos, armaduras e táticas de guerra para seus combates, agora as armas serão os discursos, os argumentos e as táticas, os quais serão realizados por meio de Performances Comunicativas. Da mesma forma, o campo de batalha será deslocado à *ágora*.

Essa nova forma de combate – que considera o outro como seu igual, no sentido de uma imagem-tipo –, pode servir de base ao campo educacional no sentido de oferecer uma imagem e modelo de debate, de discussão, de busca pelo igual direito de fala e de argumentação. Esta Performance Comunicativa é, portanto, passível de experimentação através do emprego de dispositivos comunicacionais das *transmídias* nas aulas de filosofia. Quando realizamos o ensino e a aprendizagem de filosofia em (ciber)espaços centrados na palavra (falada e escrita), compartilhamos a ideia contida nos seguintes dizeres de Vernant:

o sistema da *polis* é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder. Torna-se o instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem. Esse poder da palavra – de que os gregos farão uma divindade: *Peithó*, a força da persuasão (VERNANT, 2002. p. 53-4).

Na *polis*, o poder não é mais divino (nem corresponde à palavra divina), também não faz uso de armas e de força física; a palavra humana se torna a nova arma que se impõe no Estado mediante as novas relações comunicativas estabelecidas entre os homens. Os gregos atribuem à palavra humana, portanto, a *força da persuasão*.

A maneira como as relações de poderes se constituirá entre os humanos que se *medem pela palavra* e que almejam a unidade e o equilíbrio da cidade não será mais entendida como

ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação. Supõe um público ao qual ela se dirige como a um juiz que decide em última instância, de mãos erguidas, entre os dois partidos que lhe são apresentados; é essa escolha puramente humana que mede a força de persuasão respectiva dos dois discursos, assegurando a vitória de um dos oradores sobre seu adversário (VERNANT, 2002. p. 54).

Deixando de lado a imponência do ritual, o grego se abre à discussão pública, ao debate que aceita apenas aquilo que é humano, à persuasão que se impõe apenas



mediante palavra humana, mobilizados para o alcance dos próprios objetivos. A partir de agora,

Todas as questões de interesse geral que o Soberano tinha por função regularizar e que definem o campo da *arché* são agora submetidas à arte oratória e deverão resolver-se na conclusão de um debate; é preciso, pois, que possam ser formuladas em discursos, amoldadas às demonstrações aritméticas e às argumentações opostas. Entre a política e o *logos*, há assim relação estreita, vínculo recíproco (VERNANT, 2002. p. 54).

Ao mesmo tempo em que criaram a *polis*, os gregos estabeleceram as regras do jogo que aí se desenvolve, jogo este caracterizado pelo debate e pela oratória e protagonizado pelos mesmos personagens que se embatem ainda nos âmbitos da *filosofia* e da *política*. Estas regras podem ser entendidas como o

exercício da linguagem; e o *logos*, na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, por intermédio de sua função política. Historicamente, são a retórica e a sofística que, pela análise que empreendem das formas do discurso como instrumento de vitória nas lutas da assembl[e]ia e do tribunal, abrem caminho às pesquisas de Aristóteles ao definir, ao lado de uma técnica de persuasão, regras da demonstração e ao pôr uma lógica do verdadeiro, própria do saber teórico, em face da lógica do verossímil ou do provável, que preside aos debates arriscados na prática (VERNANT, 2002. p. 54-5).

Como elementos fundamentais da arte política, o grego estabeleceu a *retórica* e a *sofística* como meios de demonstrarem, por meio das Performances Comunicativas, o poder e a influência de seus discursos e argumentos a serem expostos em seus confrontos públicos. Deduzimos isso a partir do seguinte destaque de Vernant:

Uma segunda característica da *polis* é o cunho de plena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social. Pode-se mesmo dizer que a *polis* existe apenas na medida em que se distinguiu um domínio público, nos dois sentidos diferentes, mas solidários do termo: um setor de interesse comum, opondo-se aos assuntos privados; práticas abertas, estabelecidas em pleno dia, opondo-se a processos secretos. [...]. Mas esse desenvolvimento comporta uma profunda transformação. Tomando-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levados à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia. Não são mais conservados, como garantia de poder, no recesso de tradições familiares; sua publicação motivará exegeses, interpretações diversas, oposições, debates apaixonados. Doravante, a discussão, a argumentação, a polémica tornam-se as regras do jogo intelectual, assim como o jogo político. O controle constante da comunidade se exerce sobre as criações do

espírito, assim como sobre as magistraturas do Estado. A lei da *polis*, por oposição ao poder absoluto do monarca, exige que umas e outras sejam igualmente submetidas à “prestação de contas” ἑύθυναί. Já se não impõem pela força de um prestígio pessoal ou religiosos; devem mostrar sua retidão por processos de ordem dialética (VERNANT, 2002. p. 55-6).

Na *polis*, a argumentação está aberta à contestação, os discursos são passíveis de questionamentos, refutações, interpretação, e a palavra não tem valor a não ser quando presta contas, na *ágora* e diante de todos, daquilo que intenciona. Guardadas as devidas proporções, esta Performance Comunicativa é o que encontraremos também na constituição da filosofia nascente. Ela não se confunde com a política e não pretendemos tampouco confundi-la em nossa apropriação, mas nos interessa apenas ressaltar aquilo que ambas, filosofia e política, compartilham desse caráter *agonístico* estruturante. Se no jogo político a palavra falada é a arma pública e humana de discussão, na formação intelectual e cultural do grego também a escrita terá seu lugar garantido. Assim, se antes era

a palavra que formava, no quadro da cidade, o instrumento da vida política; é a escrita que vai fornecer, no plano propriamente intelectual, o meio de uma cultura comum e permitir uma completa divulgação de conhecimentos previamente reservados ou interditos. [...], a escrita poderá satisfazer essa função de publicidade porque ela própria se tornou, quase com o mesmo direito da língua falada, o bem comum de todos os cidadãos. [...], a escrita constituirá o elemento de base da *paidéia* grega (VERNANT, 2002. p. 56).

Palavras faladas e palavras escritas e abertas ao debate, à investigação e à contestação, serão os expedientes recorrentes dos cidadãos da *polis* ao conceberem, de uma maneira autêntica e original, certa *sophia* e, da mesma forma, a *filosofia* enquanto “uma regra de vida, um caminho de ascese, uma via de pesquisa [...], ao lado das técnicas de discussão e argumentação, ou dos novos instrumentos mentais (VERNANT, 2002. p. 63). A palavra aberta ao debate (Performance Comunicativa) exigiu dos gregos uma reconfiguração da ordem das relações humanas e, em conformidade com isso, os membros da *polis*, mesmo com todas as suas peculiaridades, devem se comportar e se conceber como iguais, posto que é a partir dessa noção que a comunidade se mantinha unida. Nas palavras de Vernant, essa igualdade política é que

compõem a cidade, por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de uma certa maneira “semelhantes” uns aos outros. Esta semelhança cria a unidade da *polis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *Philia*,

associados numa mesma comunidade. O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio. Todos os que participam do Estado vão definir-se como *Hómoioi*, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, como os *Isoi*, iguais. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade. Essa imagem do mundo humano encontrará no século VI sua expressão rigorosa num conceito, o de *isonomia*: igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder (VERNANT, 2002. p. 64-5).

Se o poder na *polis* está na palavra, o que possibilitava que todos participassem das discussões na *ágora* e contribuíssem com seus discursos, argumentos e contra-argumentos, então, para que o debate pudesse se estabelecer e, assim, expor os limites do humano, todos deveriam compreender-se como parte do exercício da política realizado por iguais, conforme assinala Vernant, ou seja, como *isoi*. Ele ainda chama a atenção para o fato de que não é uma igualdade universal, “Mas trata-se de uma igualdade hierárquica ou, como dirão os gregos, geométrica e não aritmética; a noção essencial é de fato a de ‘proporção’” (VERNANT, 2002. p. 97-8).

Essa igualdade proporcional avaliza as diferenças que marcam cada um dos cidadãos em suas particularidades ao mesmo tempo em que destaca, no seio da *ágora* e na efetivação do discurso, o fato de que a todos é concedido o mesmo poder. Assim, a igualdade se impõe por meio da autocompreensão de que com a

*isonomia*, o mundo social toma a forma de um *cosmos* circular e centrado em que cada cidadão, por semelhante a todos os outros, terá que percorrer a totalidade do circuito, ocupando e cedendo sucessivamente, segundo a ordem do tempo, todas as posições simétricas que compõem o espaço cívico (VERNANT, 2002. p. 106-7).

Nesse novo espaço cívico manifesta-se uma nova forma de relação dos homens, não só entre os seus pares e a comunidade como um todo (enquanto cidadãos), mas igualmente com a natureza e com o (auto)conhecimento, uma vez que, materializada a

Dessacralização do saber, [...], a filosofia relaciona-se de maneira direta com o universo espiritual que nos pareceu definir a ordem da cidade e se caracteriza precisamente por uma laicização, uma racionalização da vida social (VERNANT, 2002. p. 114-5).

A nova racionalização, livre da palavra divinatória e autônoma com relação aos ritos e exclusividades das seitas e responsável por estabelecer a igualdade em suas funções políticas e filosóficas, emergirá na praça pública e, por conseguinte, o pensamento laico encontrará na *ágora* sua condição de surgimento, dado que ela

forma o centro de um espaço público e comum. Todos os que nele penetram se definem, por isso mesmo, como iguais, como *isoí*. Por sua presença nesse espaço político entram, uns com os outros, em relações de perfeita reciprocidade. [...] . Espaço centrado, espaço comum e público, igualitário e simétrico, mas também laicizado, feito para a confrontação, o debate, a argumentação, e que se opõe ao espaço religiosamente qualificado da Acrópole (VERNANT, 2002. p. 135-6).

Compreendendo-se como iguais na *ágora*, discursando e debatendo de forma livre e racional em prol do bem comum, os gregos se preparam e, nesse mesmo ato, prepararam tanto o *advento da polis*, quanto o

nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiados estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais da cidade grega. [...] Quando Aristóteles define o homem como “animal político”, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política (VERNANT, 2002. p. 141).

Os gregos criaram a *polis* enquanto comunidade igualitária e laica justamente porque erigiram uma forma de pensar nova e independente. Da mesma forma, eles só puderam pensar de maneira autenticamente racional e igualitária justamente porque fundaram uma *polis* que lhes atribuíam o papel de sujeitos livres, autônomos e iguais. A partir dessa compreensão sobre a bi-implicação entre *polis* e *filosofia*, encerramos nossa discussão sobre essa concepção de filosofia, extraída de Vernant, nos apoiando na seguinte passagem:

a filosofia teve que forjar para si uma linguagem, elaborar seus conceitos, edificar uma lógica, construir sua própria racionalidade. [...] A razão grega não se formou tanto no comércio humano com as coisas quanto nas relações dos homens entre si. Desenvolveu-se menos com as técnicas que operam no mundo que por aquelas que dão meios para o domínio de outrem e cujo instrumento comum é a linguagem: a arte do político, do reitor, do professor. A razão grega é a que de maneira positiva, refletida, metódica, permite agir sobre os homens, não transformar a natureza. Dentro de seus limites como em suas inovações, é filha da cidade (VERNANT, 2002. p. 143).

Antes de encerrarmos este primeiro recorte, é fundamental deixar claro que, se expusemos as ideias acima, o fizemos visando exclusivamente apresentar os pontos

da obra de J-P. Vernant que nos permitissem compreender os elementos determinantes para o momento da origem da filosofia e suas características mais fundamentais. Dentre estas características, escolhemos lidar mais detidamente com apenas três, quais sejam, a concepção de igualdade entre os cidadãos (*isonomia*), a atividade do debate como princípio da razão laica e a *ágora* como o local privilegiado para uma Performance Comunicativa.

Se quisermos estabelecer um paralelo entre a isonomia, na praça pública do jogo político, e aquela que se pode tentar criar na sala de aula, do jogo filosófico, descreveremos ambas situações como marcadas pela exigência de uma igualdade que se postula, que se funda em um *a priori* determinado, no primeiro caso, pela condição de cidadãos, e no segundo, pela condição de alunos. Nos dois se estabelece uma igualdade que deve pôr a funcionar o jogo político e o jogo filosófico, sem a qual nenhum deles poderia existir. Essa isonomia, ou seja, a equivalência entre todos os *isoi*, o caráter intercambiável dos participantes do jogo, lança sobre o argumento, e não sobre a pessoa, o peso de sua pertinência. Não é quem fala, mas o que se fala o importante. Dessa forma, o teste do argumento, nesse *agon* ou disputa, precisa acontecer no âmbito do espaço em que ele se dá, espaço que é físico (uma praça, uma sala de aula), mas também mental (as mentes dos alunos, *politai* de uma desejada república das ideias). A *parrhesia*, a liberdade de expressão exigida pelas regras do jogo, coloca também a confiança como fio de prumo das atividades de argumentação. Se a isonomia aponta para um caráter impessoal dado a cada participante, a franqueza no falar (uma outra tradução, talvez a melhor, do termo grego), exige que se fale *colocando-se no discurso*, ou seja, apresentando aos outros o que se diz como a verdade daquele que diz. Nesses dois termos ou polos podemos conceber o jogo filosófico em seus paralelos com o jogo político da Grécia das *póleis* democráticas (PAGOTTO-EUZEPIO, 2016<sup>52</sup>).

A partir de nossa seleção podemos extrair uma primeira resposta à questão básica: o que é a filosofia no ensino médio? Em uma expressão, é a *Performance Comunicativa* entre iguais que discursam, dialogam e debatem argumentos e ideias.

A seguir analisaremos e nos apropriaremos da obra *O nascimento da filosofia* de Giorgio Colli, buscando aí argumentos para estender nossa definição de filosofia a partir da dinâmica argumentativa do debate em sua função dialética e, então, criar as condições que nos possibilitem inseri-la posteriormente na *nova ágora* e, assim, efetivar o seu ensino e demonstrar a validade de nossa tese.

\*\*\*

---

<sup>52</sup> O fragmento citado, feito pelo orientador ainda não se encontra publicado, mas, tem aqui função decisiva em sintetizar nossas discussões, o texto, provavelmente será expandido e publicado em momento oportuno. Nota do autor.

No tópicos anteriores destacamos os pontos fundamentais que Vernant apresenta como pressupostos para o advento da filosofia, quais sejam, o debate e a discussão, a partir dos quais extraímos a ideia de combate e de *agonismo* entre os discursos de iguais na *ágora*.

Neste tópico, partiremos das definições de dialética sem, contudo, deixar de lado a definição proposta de filosofia. É necessário retornar a ela a fim de avaliá-la segundo sua possibilidade de efetivação no ensino médio através da *nova ágora*. Vale destacar que COLLI e VERNANT abordam a noção de Performance Comunicativa evidenciando os discursos argumentativos como fundamentos da filosofia e isso é suficiente para o nosso argumento.

Se consideramos a sala de aula como (ciber)espaço para o ensino e para a aprendizagem de filosofia, conforme destacamos na apresentação do problema e, assim, como uma paisagem que gera tensões, a afirmação de Colli é contundente no momento em que afirma que a “dialética nasce no terreno do agonismo”(COLLI, 1992, p. 63). Isso significa que, para nós, a sala de aula representa um lugar natural para a discussão, “uma discussão real entre duas ou mais pessoas vivas, não excogitadas por uma invenção literária” (COLLI, 1992, p. 61). Na interpretação de Colli, a dialética funciona da seguinte maneira:

O interrogante propõe uma pergunta em forma alternativa, isto é, apresentando os dois termos de uma contradição. O respondente adota um dos dois termos, ou seja, afirma com sua resposta que este é verdadeiro, faz uma escolha. Essa resposta inicial é denominada a tese da discussão: a tarefa do interrogante é demonstrar, deduzir a proposição que contradiz a tese. Deste modo alcança a vitória, pois, ao provar ser verdadeira a proposição que contradiz a tese, demonstra ao mesmo tempo a falsidade da tese, isto é, refuta a afirmação do adversário, que estava expressa na resposta inicial. Para alcançar a vitória, é necessário, portanto, desenvolver a demonstração; esta, porém, não é enunciada unilateralmente pelo interrogante, mas articula-se através de uma longa e complexa série de perguntas, cujas respostas constituem cada um dos elos da demonstração (COLLI, 1992, p. 63-64).

Para nós, professores de filosofia, a passagem de G. Colli soa (quase) como uma proposta metodológica, e justamente por isso é que escolhemos uma determinada Performance Comunicativa como o caminho que nos leva ao filosofar. O professor assume, nesse constructo, o papel de interrogante (tanto em desafios e questões *online* quanto presenciais) e os estudantes, enquanto respondentes, terão que buscar nas fontes (tanto aquelas oferecidas pelo professor, quanto outras de sua

livre escolha e fruto de sua própria pesquisa) e em suas articulações, os argumentos capazes de desenvolver o debate e, eventualmente, até mesmo refutar o argumento apresentado pelo professor, ambos performaticamente.

O interrogante precisa propor questões que desafiem a apatia (incrivelmente) presente nos estudantes adolescentes ao mesmo tempo em que deve disponibilizar os conteúdos que os permitam pesquisar e desenvolver argumentações e demonstrações lógicas que lhes dê condições de superar a imediatividade e superficialidade das próprias opiniões. A este processo damos o nome de Performance Comunicativa<sup>53</sup>.

Aplicando tais proposições e ações, as aulas de filosofia adquirem ares de espaço para o filosofar, considerando ainda que as fontes ofertadas não se limitam a referenciais de caráter histórico, mas atuam como interlocutores que servem aos estudantes como aliados para combaterem o argumento apresentado pelo professor e suas interrogações.

A possibilidade de se criar este espaço agonístico vivo na própria sala de aula, mediado pela Performance Comunicativa (oralidade discurso-argumentativa), é fundamental para estabelecer as condições básicas e necessárias do filosofar, pois, como diz Colli, “gerações de dialéticos elaboram na Grécia um sistema da razão, do ‘logos’, como fenômeno vivo, concreto, puramente oral. A oralidade, evidentemente, é uma característica essencial da discussão” (COLLI, 1992, p. 71). Ao professor interrogante é necessário, todavia, um distanciamento do sentido originário da dialética grega, visto que esta traz em sua essência a marca da crueldade implicada na intenção que move o interrogante de vencer o respondente, de vê-lo perder-se em argumentos e contra-argumentos e de o colocar em contradição com os princípios lógicos da razão. Esta crueldade acomete aquele que responde, pois, a

resposta é negativa: no próprio fundamento da discussão grega há uma intenção destrutiva, e o exame dos testemunhos sobre o fenômeno convence-nos de que tal intenção foi realizada pela dialética. Já foi dito que, na discussão, a tese do respondente geralmente é refutada pelo interrogante: neste caso, pareceria haver, porém, um resultado construtivo na medida em que a demolição da tese coincide com a demonstração da proposição que a contradiz. Mas, para o perfeito dialético, é indiferente a tese assumida pelo respondente: na resposta inicial, ele pode escolher um ou outro termo da contradição proposta, e em ambos os casos inexoravelmente seguir-se-á a refutação. Em outras palavras, se o respondente adota uma tese, esta tese

---

<sup>53</sup> Essa definição poderia ser inserida logo na introdução de nosso trabalho, mas, acreditamos que seria uma quebra na narrativa e eliminaria o fator suspense.

será demolida pelo interrogante e, se escolher a tese antitética, esta também será igualmente demolida pelo interrogante. Se a vitória sorri ao respondente, é exclusivamente devido a uma imperfeição dialética do interrogador (COLLI, 1992, p. 72).

Este distanciamento é necessário porque, no filosofar em sala de aula, estamos a todo momento lidando com jovens em formação, que talvez não estejam preparados para duelar como um combatente já formado (o orador, o reitor, o professor) no discurso cruel. Referimo-nos, portanto, a um distanciamento em relação à crueldade, não ao jogo e à refutação, essenciais ao filosofar<sup>54</sup>. É por meio de constantes derrotas (o que não envolve humilhação) que o estudante buscará aprofundar suas referências e aperfeiçoar sua Performance Comunicativa, no intuito de vencer o debate posterior, seja contra o professor ou contra os demais debatedores que o venceram anteriormente.

O interrogador precisa criar todas as condições discursivas para que o respondente aprenda que, com o uso adequado da dialética, ele será capaz de refutar qualquer discurso. Essa tarefa é destacada por Colli ao afirmar o seguinte:

Qualquer juízo, em cuja verdade acredite o homem, pode ser refutado. Não só, mas, visto que toda dialética considera incontestável o princípio do terceiro excluído, ou seja, considera que, se uma proposição é demonstrada como verdadeira, isso significa que a proposição que a contradiz é falsa – e vice-versa – assim, no caso em que primeiro se demonstre como verdadeira uma proposição, e a seguir demonstre-se como verdadeira a proposição que a contradiz, daí resultará que ambas as proposições são verdadeiras e falsas ao mesmo tempo, o que é impossível. Essa impossibilidade significa que nenhuma das proposições indica algo de real, e tampouco um objeto pensável. E dado que nenhum juízo e nenhum objeto escapam à esfera dialética, segue-se daí que toda afirmação será inconsistente, refutável, toda doutrina, toda produção científica, pertencente a uma ciência pura ou a uma ciência experimental, estará igualmente exposta à demolição (COLLI, 1992, p. 73).

Nesse momento ficamos imaginando a reação dos estudantes ao perceberem que, através da dialética, eles podem rebater e enfrentar qualquer discurso. Todavia, o preço dessa possibilidade é cobrado no fato de que tanto o nosso discurso quanto a própria disciplina podem ser colocados em xeque. Para que isso seja válido, faz-se necessária a execução da mesma Performance Comunicativa na vitória (caracterizada pela demonstração da validade do argumento) ou na derrota (caracterizada pela sua refutação).

---

<sup>54</sup> Destacamos aqui que aquilo que pode atrair, também pode distanciar e afugentar.



Este é o modelo de aula que propomos para balizar o ensino e a aprendizagem em filosofia: o respondente é incentivado a alcançar a condição de interrogante e, se isso acontecer e se o novo interrogante dominar os procedimentos dialéticos da argumentação, então tanto o ensino - de nossa parte -, quanto a aprendizagem - da parte dos estudantes - terão sido bem-sucedidos. Criando os canais interativos, colaborativos e cooperativos, o professor prepara as condições para que o estudante desenvolva sua Performance Comunicativa, impulsionando o processo formativo do estudante respondente e a partir do aprofundamento e aperfeiçoamento destas atividades e atitudes, espera-se que surjam as condições apropriadas para o filosofar.

Para associar a nossa compreensão do ensino e da aprendizagem em filosofia às Performances Comunicativas, definimos que eram necessários três princípios ou noções... até aqui tratamos de dois deles, quais sejam, a *isonomia* e a *isegoria*. No próximo tópico, portanto, trataremos daquela noção ou condição que falta para aqueles que desenvolvem e envolvem-se em tais Performances Comunicativas, ou seja, a *parresía*.

\*\*\*

*Dizendo a verdade  
Somente a verdade  
Essa vã criatura indecisa no mal  
Indecisa no bem  
Sempre buscando venturas  
E sempre à procura das dores também  
Com todos os desejos, pecados, receios  
Rancor e arquejos  
Do animal que gargalha  
E traz na boca rugidos e beijos!!  
Mas dizendo a verdade  
Somente a verdade  
Esse gênio esboçado, essa criança louca  
Esse filho da dor  
Que foi capaz de erguer do lodo  
Uma voz rouca e um canto de amor  
Enquanto geme e chora  
Mata e mente, acusa e defende  
Deixa ficar pra trás  
Na sua jornada uma canção de glória!!  
Dizendo a verdade  
Somente a verdade  
Quero ser o homem que sou  
Sim, quero ser o homem que sou  
Mas...dizendo a verdade  
Somente a verdade...  
Raul Seixas*

A escolha desta epígrafe diz muito sobre as ideias de Michel Foucault que nos autorizam a propor a Performance Comunicativa como método de ensinar e aprender nas aulas de filosofia. Ao longo de nossa discussão, as apropriações (devidas e indevidas) foram feitas, de certa forma, com referência à atitude *parresiástica*, dado que assumimos um risco em propor nossas ideias ao apropriarmos-nos de ideias de terceiros.

Uma atitude que começou com nossas investigações a partir de Vernant e de Colli, e de onde extraímos as ideias de discussão, do debate e do *agonismo*, tanto aplicadas às formas de se fazer política quanto de filosofar, correspondentes aos exercícios argumentativos que os gregos criaram no instante mesmo em que criaram a *pólis*. Nossa discussão recai, portanto, sobre a *parresía* como elemento que fundamentará a razão pela qual escolhemos uma Performance Comunicativa para o ensino de filosofia.

Neste tópico revisitaremos ainda o referencial teórico oferecido pelas reflexões elaboradas por Michel Foucault exclusivamente em seu curso sobre *O governo de si e dos outros* (1982-1983), destacando que essa opção se justifica pelo fato de que M. Foucault desenvolve aí uma *arqueologia do conceito de parresía* para lidar com aquilo que, em outro momento de sua obra, assume a forma da *coragem da verdade*.

Afinal de contas, o que é a *parresía*? De início, Foucault já deixa claro que “(u)m dos significados originais da palavra grega *parresía* é o ‘dizer tudo’” (FOUCAULT, 1982/3, p. 42), e em seguida complementa sua reflexão afirmando que “na verdade ela é traduzida, com muito mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc.” [...] (*idem, op.cit.*). Embora essas definições sejam inicialmente apresentadas por nosso autor, ele chama atenção para a limitação da bibliografia disponível sobre um conceito que, todavia, seja muito presente e praticado desde a antiguidade. Dada a situação do conceito, Foucault se empenha em apresentar um quadro panorâmico no qual o conceito poderá ser apresentado e compreendido de modo mais adequado.

Para apresentar o jogo *parresiástico*, Foucault analisará o texto *Vida de Díon* de Plutarco (50-125 a.C). Resumidamente, o texto trata da postura corajosa de Díon em praticar a *parresía* (entendida enquanto o franco falar) frente ao governo de Dionísio de Siracusa, tirano que já havia condenado o filósofo Platão a ser vendido como escravo como punição aplicada no momento em que Platão disse, francamente, que procurava no reino um homem de bem. Para M. Foucault essa é uma cena típica do ato *parresiástico*. É importante ter em conta que há uma diferença marcante entre as

estratégias discursivas (discussão, demonstração, persuasão e ensino) e a *parresía*, visto que para

analisar o que é a *parresía*, não é nem do lado da estrutura interna do discurso, nem do lado da finalidade que o discurso verdadeiro procura atingir o interlocutor, mas do lado do locutor, ou antes, do lado do risco que o dizer-a-verdade abre para o próprio interlocutor. A *parresía* deve ser procurada do lado do efeito que seu próprio dizer-a-verdade pode produzir no locutor, do efeito de retorno que o dizer-a-verdade pode produzir no locutor a partir do efeito que ele produz no interlocutor (FOUCAULT, 1982/3, p. 55).

A partir disso podemos afirmar que há várias formas de expressar a verdade discursivamente, mas apenas aquelas que implicam um risco ao locutor veraz podem ser caracterizadas segundo o jogo *parresiástico*. Com estas duas definições temos bons indícios dos caminhos que o professor de filosofia pode assumir nas aulas de filosofia e Foucault continua sua argumentação evidenciando que:

Essa noção de *parresía*, que era importante nas práticas da direção de consciência, era, (...), uma noção rica, ambígua, difícil, na medida em que, em particular, designava uma virtude, uma qualidade (há pessoas que tem a *parresía* e outras pessoas que não tem a *parresía*); é um dever também (é preciso, efetivamente, sobretudo em alguns casos e situações, poder dar prova de *parresía*); enfim é uma técnica, é um procedimento: há pessoas que sabem se servir da *parresía* e outras que não sabem se servir da *parresía*. (FOUCAULT, 1982/3, 42).

Virtude, dever e técnica são as características daquele que diz a verdade, daquele que expressa francamente sua posição e, por isso, quando pensamos em uma Performance Comunicativa, a atitude *parresiástica* surge então como uma condição básica, uma vez que pensar as aulas de filosofia mediadas pelas possibilidades *transmidiáticas* (interativas, colaborativas) significa pensar a partir de um solo no qual estão garantidas as condições e atitudes de *isonomia*, *isegoria* e *parresía*. Foucault esclarece as três qualidades *parresiásticas* perguntando quem é o homem dotado de tais qualidades, da seguinte forma:

essa virtude, esse dever e essa técnica devem caracterizar, entre outras coisas e antes de mais nada, o homem que tem o encargo de quê? Pois bem, de dirigir os outros, em particular de dirigir os outros em seu esforço, em sua tentativa de constituir uma relação consigo mesmos que seja uma relação adequada. Em outras palavras, a *parresía*, é uma virtude, dever e técnica que devemos encontrar naquele que dirige a consciência dos outros e os ajuda a constituir sua relação consigo (FOUCAULT, 1982/3, p.42)

O encarregado de guiar as consciências tem que provar-se um sujeito sincero, franco e adepto do discurso verdadeiro. Ou seja, quando o professor assume a

responsabilidade pela formação do estudante de filosofia, ele assume ao mesmo tempo um duplo fazer em sua atitude: sua Performance Comunicativa deve propiciar e desenvolver a Performance Comunicativa do próprio estudante através de discussões e debates nos quais o principal fundamento de suas argumentações seja a fala franca. Quer dizer,

essa arte de si necessita de uma relação com o outro. Em outras palavras: não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter a relação com outro. E o papel desse outro é precisamente dizer a verdade, e dizê-la de uma certa forma que é precisamente a *parresía*, que mais uma vez é traduzida pela fala franca (FOUCAULT, 1982/3, p. 43).

Foucault apresenta a imagem deste homem guiado e guiando-se pela virtude, pelo dever e pela técnica de dizer a verdade, como sendo um

homem de idade, um homem de boa reputação e um homem de *parresía*: esses eram os três critérios, necessários e suficientes, para constituir e caracterizar aquele de que necessitamos para se relacionar conosco (FOUCAULT, 2010a, p.44)

No que se segue, Foucault define que a virtude, o dever e a técnica, juntamente com a imagem do homem, formam

uma estrutura, todo um pacote de noções e de temas importantes: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação com o outro, governo pelo outro e dizer-a-verdade, obrigação desse outro de dizer a verdade. Com a noção de *parresía*, temos, como vocês veem, uma noção que está na encruzilhada da obrigação de dizer a verdade, dos procedimentos e técnicas de governamentalidade e da constituição da relação consigo. O dizer-a-verdade do outro, como elemento essencial do governo que ele exerce sobre nós, é uma das condições essenciais para que possamos formar a relação adequada conosco mesmos, que proporcionará a virtude e a felicidade (FOUCAULT, 2010a, p. 44).

Virtude e felicidade: eis o que a atitude *parresiástica* nos proporciona. Dessa forma, quando o professor cria, em suas aulas, as condições para a Performance Comunicativa do estudante, ele também possibilita o renascimento da filosofia e, por conseguinte, o estudante recebe as condições para se tornar um homem virtuoso e feliz.

Foucault continuará reformulando as definições de *parresía*, percorrendo exemplos e obras em que as consequências para aquele que diz a verdade são evidenciadas. Embora a atitude *parresiástica* seja virtuosa e propiciadora da felicidade,

a introdução, a irrupção do discurso verdadeiro determina uma situação aberta, ou antes, abre a situação e torna possível vários efeitos que, precisamente, não são conhecidos. A parresía não produz um efeito codificado, ela abre um risco indeterminado<sup>55</sup>. E esse risco indeterminado é evidentemente função dos elementos da situação. Quando nos encontramos numa situação como essa, o risco é de certo modo exatamente aberto, pois o caráter, a forma ilimitada do poder tirânico, o temperamento excessivo [...], as paixões [...], tudo isso pode levar aos piores efeitos, no caso efetivamente à vontade de mandar matar quem diz a verdade. Mas, como vocês veem, ainda que não se trate de uma situação tão extrema quanto essa, mesmo quando não se trata de um tirano que tem poder de vida e morte sobre quem fala, o que vai definir o enunciado da parresía, o que vai precisamente fazer do enunciado da sua verdade na forma da parresía algo absolutamente singular, entre as outras formas de enunciados e entre as outras formulações da verdade, é que na parresía há abertura de um risco (FOUCAULT, 2010a, p. 60).

*Experimentando a própria atitude parresíastica*, optamos por encerrar aqui este tópico, cientes de que tal quebra no argumento é uma atitude de risco, bem como toda nossa tese que é concebida sobre um discurso de *apropriação* de pensamentos e de ideias que abram possibilidades de criar as condições para que o estudante e o professor de filosofia possam expressar e expressem francamente aquilo que pensam no processo de aprender e ensinar.

---

<sup>55</sup> Esse risco é radical, mas não cruel como dito anteriormente.

## 2 IMERSÃO I

### 2.1 Ciberespaços

Criar meu web site  
 Fazer minha home-page  
 Com quantos gigabytes  
 Se faz uma jangada  
 Um barco que veleje  
 Que veleje nesse infomar  
 Que aproveite a vazante da infomaré  
 Que leve um oriki do meu velho orixá  
 Ao porto de um disquete de um micro em Taipé  
 Um barco que veleje nesse infomar  
 Que aproveite a vazante da infomaré  
 Que leve meu e-mail até Calcutá  
 Depois de um hot-link  
 Num site de Helsinque  
 Para abastecer  
 Eu quero entrar na rede  
 Promover um debate  
 Juntar via Internet  
 Um grupo de tietes de Connecticut  
 De Connecticut acessar  
 O engenheiro do conhecimento e da Macmilicia de Milão  
 Um hacker mafioso acaba de soltar  
 Um vírus pra atacar programas no Japão  
 Eu quero entrar na rede pra contactar  
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão  
 Que o engenheiro do conhecimento e da polícia carioca avisa pelo celular  
 Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar.  
 Pela Internet - Gilberto Gil

O *Ciberespaço*, por ser um termo usual e percorrer um escopo que vai do corriqueiro ao sugestivo, precisa ser analisado com o intuito de compreender como e do que ele é constituído em termos de ideias e de conceitos, de modo que este nos permita erigir a *nova ágora* e, dentro dela, desenhar roteiros para o ensino de filosofia. É por causa desses usos que optamos por intitular este tópico no plural. Para não nos perdermos neste *informar*, lidaremos apenas com três construções conceituais do ciberespaço, apropriando-nos dos elementos de conectividade, acessibilidade, simulação e interação, os quais nos darão as condições para forjar as arquiteturas digitais da *nova ágora*.

\*\*\*

Análogo ao operário em sua construção nossa discussão é edificada tendo os discursos metafóricos como fundamentos e nossa argumentação será confeccionada

recorrendo às potencialidades das metáforas pelo motivo de compartilharmos com Israel Scheffler (1974) a ideia de que

As afirmações metafóricas exprimem muitas vezes verdades significantes e surpreendentes, à diferença das estipulações, que não exprimem absolutamente nenhuma verdade, e em contraste com as definições descritivas, que normalmente não surpreendem. Embora frequentemente veiculem programas, como as definições programáticas, as metáforas sempre o fazem sugerindo alguma analogia objetiva, que tem como propósito enunciar verdades descobertas nos fenômenos com que defrontamos... Em geral, não podem ser consideradas como simples fragmentos que cristalizam as atitudes-chaves de algum movimento social ou que simbolizam as doutrinas explícitas que lhes deram origem. Ao contrário, elas figuram, como componentes fundamentais, nas próprias afirmações teóricas sérias (SCHEFFLER, 1974, p. 59).

Para a compreensão da compreensão que fazemos do *ciberespaço* é fundamental considerar todo o conjunto metafórico proposto como uma analogia que pode alcançar *significantes* e *verdades*. E por que nossa tese é metafórica? Não seria mais produtivo escrever aos moldes de uma teoria séria? Talvez sim. Mas escolhemos a escrita metafórica por uma obviedade, qual seja, obviedade resultante do fato de que apresentamos uma tese em Filosofia e Educação. Ao contrário de um discurso científico que lida com as leis da natureza ou da matemática, tratamos do conhecimento das ciências humanas e, portanto, nada mais adequado do que compor essa argumentação a partir da vivacidade, da mobilidade e do perspectivismo das metáforas, tão características da Educação e da Filosofia. Essa estratégia nos permitirá o exercício da própria Performance Comunicativa tal como a defendemos.

A recorrência ao uso das metáforas se faz pertinente dado que o estado conceitual em que se encontra o conteúdo do presente capítulo – ciberespaços – não corresponde a uma estrutura fechada e encerrada, própria a uma teoria acabada mas, ao contrário, as tentativas (metafóricas) de conceituar e definir o ciberespaço são variadas e provisórias.

A primeira metáfora recorrente será a da construção. Iniciaremos nossa investigação partindo da arquitetura proposta por W. Gibson para a edificação do termo, do conceito e da definição do ciberespaço. A seguir, o *design* do ciberespaço ficará a cargo do “*engenheiro do conhecimento*”, P. Lévy e, por fim, teremos as edificações ciberespaciais de Lucia Santaella. Todo esse material é mais do que suficiente para a construção da *nova ágora*.

Com a digitalização das informações, os tempos atuais trazem grandes benefícios para a ampliação dos contatos com os mais variados tipos e fontes de

conhecimentos. Cada vez mais podemos acessar bibliotecas inteiras, conversar diretamente com os produtores de conhecimentos sem intermediários, tudo isso da palma de nossas mãos. Contudo, essa mesma facilidade em acessar as informações nos impõe o desafio de geri-las, o que exige de cada um de nós capacidades de seleção e critérios mais precisos que nos permitam articulá-las de forma coerente e significativa. Como as figuras dos editores e dos conselhos editoriais já não são mais necessárias para que acessemos conteúdos e mais conteúdos, cabe a nós desenvolvermos uma capacidade superior de gestão do conhecimento e da informação, tanto em nós mesmos, como em nossos aprendizes. Esse constructo de informações de que dispomos na atualidade se torna, com e no *ciberespaço*, cada vez mais complexo. Na mesma proporção, portanto, as figuras e funções do professor, do estudante e da própria educação exigem novos traços.

Antes de nos dedicarmos às funções e figuras da escola, do professor e dos estudantes na era das *transmídias*, apropriaremos e interpretaremos as múltiplas teorias que moldam o *ciberespaço*.

## 2.2 Visão ficcional – W. Gibson

O cérebro eletrônico faz tudo  
 Faz quase tudo  
 Faz quase tudo  
 Mas ele é mudo  
 O cérebro eletrônico comanda  
 Manda e desmanda  
 Ele é quem manda  
 Mas ele não anda  
 Só eu posso pensar  
 Se Deus existe  
 Só eu  
 Só eu posso chorar  
 Quando estou triste  
 Só eu  
 Eu cá com meus botões  
 De carne e osso  
 Eu falo e ouço. Hum  
 Eu penso e posso  
 Eu posso decidir  
 Se vivo ou morro por que  
 Porque sou vivo  
 Vivo pra cachorro e sei



Que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro  
 No meu caminho inevitável para a morte  
 Porque sou vivo  
 Sou muito vivo e sei  
 Que a morte é nosso impulso primitivo e sei  
 Que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro  
 Com seus botões de ferro e seus  
 Olhos de vidro.  
 O cérebro eletrônico  
 Gilberto Gil

O pensamento de Gilberto Gil serve para ilustrar aquilo que pode ser extraído da obra de Willian F. Gibson. Historicamente, o termo criado por Gibson aparece em um artigo chamado *Burning Chrome* (1982), mas ao tratarmos do conceito e da definição, devemos recorrentemente situar a propagação da ideia de maneira conceitual em sua obra *Neuromancer* (2003). Nessa obra W. Gibson apresenta o termo Ciberespaço como:

Uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações, por crianças que estão aprendendo conceitos matemáticos... uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no não espaço da mente, aglomerados e constelações de dados. Como luzes da cidade, se afastando (GIBSON, 2003, p. 53).

Embora seu escrito e sua definição tenham sido elaborados antes da propagação da internet, o conteúdo de suas palavras se encaixa perfeitamente em nossa atualidade. Vivemos diuturnamente em meio a esse frenesi, estamos *hiperconectados* e nos alimentamos quase que literalmente de *bits* e *bytes*<sup>56</sup> (unidades básicas digitais de 0 e 1), elementos primordiais e essenciais à criação do *ciberespaço*. Se no momento em que Gibson escreveu seu romance havia uma complexidade impensada na absorção dos dados computacionais, hoje são muito poucos os que pensam sobre este universo digital, muito embora estejamos cada vez mais absorvidos e imersos nos *inputs*<sup>57</sup> e *outputs*<sup>58</sup>.

<sup>56</sup>Cf. em <http://www.dicweb.com/bb.htm>: "(Dígito Binário). Unidade mínima de informação possível de ser interpretada e armazenada pelo computador. Um bit pode assumir, apenas um de dois valores: 1 (um) e 0". Acesso em 11/2015.

<sup>57</sup>Cf. em [www.dicweb.com/ii.htm](http://www.dicweb.com/ii.htm): "Designação para a informação enviada para processamento em um computador". Acesso em 11/2015.

<sup>58</sup>Cf. "Resultado do processamento de uma informação enviada a um computador". *Idem*.

Em sua construção (Gibson), o ciberespaço é um mar de luzes e dados, é um não-espaco que preenche a mente humana. Eis uma bela metáfora, paradoxal, mas que nos leva ao núcleo de sua definição: O que nos interessa e convida a essa reflexão é justamente o não-espaco no qual nos conectamos no intuito de nos relacionarmos socialmente, economicamente, educacionalmente, ludicamente, sentimentalmente e etc. Para a personagem de W. Gibson, o ciberespaço era “customizado [...], pois [...] projetava sua consciência desincorporada na alucinação consensual que era a matriz” (GIBSON, 2002, p. 8). Antes de Gibson cunhar o termo *ciberespaço* como um lugar em que as mentes consensualmente se conectavam à matriz, um outro termo – cibernética<sup>59</sup> – vinha já sendo evidenciado nos trabalhos teóricos que discutiam as interrelações entre as tecnologias, os homens e os animais a partir de uma perspectiva de comando e interação, o qual possivelmente influenciou W. Gibson:

A palavra **cibernética** vem do grego *kybernetiké*, ou seja, *téchne kybernetiké*, que pode ser traduzido por: **a arte do piloto**. Na prática, **cibernética** é estudo e técnica do funcionamento e controle das conexões nervosas nos organismos vivos, máquinas de calcular e dos comandos eletromagnéticos em autômatos, cérebros eletrônicos, aparelhos teleguiados etc. (*Michaelis*) (MENDES, 2015<sup>60</sup>).

Destaquemos de início a ideia de *controle das conexões*. Não só a cibernética, mas igualmente o conceito pelo qual Gibson que define o ciberespaço como a *matriz* onde consensualmente imergirmos se constroem sobre esse fundamento. Isso

<sup>59</sup>Cf. em [http://www.citi.pt/educacao\\_final/trab\\_final\\_inteligencia\\_artificial/historia\\_da\\_cibernetica.html](http://www.citi.pt/educacao_final/trab_final_inteligencia_artificial/historia_da_cibernetica.html): “Para ilustrar o termo, vejamos uma breve HISTÓRIA DA CIBERNÉTICA: De uma maneira geral reconhece-se que o aparecimento científico data de 1948, quando o matemático americano Norbert Wiener publicou o seu trabalho «Cibernética ou regulação e Comunicação no animal e na máquina». A palavra «cibernética» não era um neologismo de Wiener. Este termo foi empregado cerca de oitenta anos antes pelo físico Inglês Maxwell para determinar os estudos dos mecanismos de repetição. No entanto, não é a Maxwell que se deve a criação da palavra «cibernética». O célebre físico Francês Ampère já a utilizara muitas dezenas de anos antes de Maxwell. A verdade é que Ampère considerava como tal, não automação, mas a ciência dos meios de governo assegurando aos cidadãos a possibilidade de usufruir plenamente as benesses deste mundo. Enfim, muitos séculos antes de Ampère, o filósofo grego Platão servia-se da palavra «cibernética», em grego *kubernêtes* que significa piloto, para designar a arte de pilotagem, bem como, num sentido figurado, a arte de dirigir os homens. Ora, a ciência tanto quanto ciência na concepção moderna definida por Norbert Wiener, é a teoria da regulação e da comunicação, quer na máquina quer no animal. O mérito deste matemático consiste em ter sido ele o primeiro a compreender que, graças aos progressos de um grande número de disciplinas científicas (a fisiologia, que desenvolveu principalmente sob o impulso dos trabalhos de L. Pavlov; a teoria da informação criada pelo matemático soviético A Kolmogorov sobre a teoria das probabilidades; a teoria dos autômatos desenvolvida um dos maiores físicos do nosso século, John Von Neumann”. Acesso em 10/2015.

<sup>60</sup>Cf. em: <http://www.etimologista.com/2012/02/o-significado-de-cibernetica.html> acesso 10/2015.

significa que nós queremos nos conectar com e pelo ciberespaço nas mais variadas formas de relações.

O romance de W. Gibson não explora o ciberespaço em termos conceituais. A noção aí apresentada tende mais para uma vida dentro dessa realidade e como se dariam as relações entre as pessoas que se plugam para viver virtualmente. Como essa narrativa extrapola nossos objetivos, não adentraremos na discussão, e o que temos até aqui é suficiente para ilustrar o conceito e suas possibilidades de uso.

### 2.3 Visão otimista – P. Lèvy

Este tópico não começa com uma epígrafe porque o foco e o tema das reflexões que se seguem são tão densos que não conseguiríamos esgotá-los em uma epígrafe. Ao percebermos a necessidade de algo mais ilustrativo, optamos por trazer para o corpo do texto recortes de um conto de Jorge Luís Borges (2015) que expressa o que pensamos sobre as possibilidades e amplitudes permitidas pela imersão no ciberespaço. Como prólogo para as ideias de Pierre Lévy, seguem os fragmentos da obra *Aleph*:

Esclareceu que um Aleph é um dos pontos do espaço que contém todos os pontos. Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor. A princípio, julguei-a giratória; depois, compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava aí, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (o cristal do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu a via claramente de todos os pontos do universo. Vi o populoso mar, vi a aurora e a tarde, vi as multidões da América, vi uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide, vi um labirinto roto (era Londres), vi intermináveis olhos próximos perscrutando-me como num espelho, vi todos os espelhos do planeta e nenhum me refletiu, vi num pátio da rua Soler as mesmas lajotas que, há trinta anos, vi no vestibulo de uma casa em Fray Bentos, vi cachos de uva, neve, tabaco, veios de metal, vapor de água, vi convexos desertos equatoriais e cada um de seus grãos de areia, vi em *Inverness* uma mulher que não esquecerei, vi a violenta cabeleira, o altivo corpo, vi um câncer no peito, vi um círculo de terra seca numa calçada onde antes existira uma árvore, vi uma chácara de Adrogué, um exemplar da primeira versão inglesa de Plínio, a de Philemon Holland, vi, ao mesmo tempo, cada letra de cada página (em pequeno, eu costumava maravilhar-me com o fato de que as letras de um livro fechado não se misturassem e se perdessem no decorrer da noite), vi a noite e o dia contemporâneo, vi um poente em Querétaro que parecia refletir a cor de uma rosa em Bengala, vi meu dormitório sem ninguém, vi num gabinete de Alkmaar um globo terrestre entre dois espelhos que o multiplicam indefinidamente, vi cavalos de crinas redemoinhadas numa praia do mar Cáspio, na aurora, vi a delicada ossatura

de uma mão, vi os sobreviventes de uma batalha enviando cartões-postais, vi numa vitrina de Mirzapur um baralho espanhol, vi as sombras oblíquas de algumas samambaias no chão de uma estufa, vi tigres, êmbolos, bisões, marulhos e exércitos, vi todas as formigas que existem na terra, vi um astrolábio persa, vi numa gaveta da escrivaninha (e a letra me fez tremer) cartas obscenas, inacreditáveis, precisas, que Beatriz dirigira a Carlos Argentino, vi um adorado monumento em La Chacarita, vi a relíquia atroz do que deliciosamente fora Beatriz Viterbo, vi a circulação de meu escuro sangue, vi a engrenagem do amor e a modificação da morte, vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a terra, e na terra outra vez o Aleph, e no Aleph a terra, vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei, porque meus olhos haviam visto esse objeto secreto e conjetural cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo (BORGES, 2015).

Imaginemos a seguinte situação: um sujeito qualquer diante da tela de um aparelho (seja um *smartphone*, um *tablet*, um *notebook*, um computador, etc.), com acesso à rede. Da mesma forma que o *Aleph* permitia e mostrava tudo, este sujeito pode navegar por toda a vasta rede disponível de *informações* e poderá ver tudo o que há neste universo digitalizado. Isto é surpreendente! Não há nenhuma fronteira, nenhuma censura, assim como a narrativa desse universo é única e potencialmente nova a cada clique, navegando, zapeando, indo de *link a link*, de *hiperlinks* a outros *hiperlinks*, desbravando um multiverso de possibilidades de interações, cooperações, investigações e etc. E tudo isso pode ser feito segundo o próprio ritmo, de acordo com os próprios interesses, sejam eles previamente existentes ou motivados a partir de uma interação com o conteúdo que aparece diante da tela. Estas são possibilidades que nos levam a crer que o ensino de filosofia possa e deva ser realizado imergindo, ele também, no ciberespaço.

Uma vantagem que todavia não se concretiza na visão do *Aleph* é a de que, além de ver “tudo”, o sujeito que atualmente imerge no ciberespaço pode também interagir, reconfigurar conteúdos, isto é, não é relegado a uma mera posição contemplativa e receptiva diante deles, mas, ao contrário, é a todo momento convocado a uma postura essencialmente ativa, de mixagem, colaborações, exclusões. Há, portanto, uma dinâmica interativa latente no ciberespaço.

Atiçados os pensamentos através do conto sobre o *Aleph*, podemos avançar na compreensão do ciberespaço a partir de uma visão otimista e mais ampla. Se a concepção do ciberespaço de W. Gibson foi definida como ficcional e simples, o ciberespaço forjado pelo “*engenheiro do conhecimento*” Pierre Lévy é um complexo

arquitetônico de suntuosa riqueza em estrutura e ornamentos, ou seja, é o *Aleph* borgeano em sua versão 2.0<sup>61</sup>!

Historicamente posterior ao constructo de Gibson e associado ao vertiginoso e abrangente desenvolvimento da *Internet*, o termo ciberespaço – ao lado de termos como *cibercultura*<sup>62</sup>, *trasmídias*, *hipertexto*<sup>63</sup>, *interação*<sup>64</sup> *interatividade* (MATTAR, 2015)<sup>65</sup>, *hibridismo* e mobilidade – tornou-se recorrente nas discussões sobre a emergência de mudanças (motivadas por ideais evolutivos ou revolutivos) nos modelos de gestões políticas, econômicas, afetivas ou educacionais, etc. Resultam daí as pesquisas e proposições desenvolvidas sobre a chamada cibercultura.

Ao investigar a concepção do termo ciberespaço tal como definida por Pierre Lévy, podemos afirmar que, desde o final do século XX, instaurou-se no mundo um outro modelo e dinâmica de consumo das informações digitalizadas e eletrônicas. Vemos intensamente esse consumo nas relações econômicas, na forma de articular e exercer a política, nos movimentos artísticos, nas produções intelectuais, nos relacionamentos afetivos e mais recentemente, até na relação com a divindade pode-se perceber que a cada dia mais nos envolvemos na teia da TEIA (web)<sup>66</sup>.

Se, por um lado, sempre que empregamos tecnologias amplificamos nossas capacidades e atividades, sejam elas profissionais ou pessoais, por outro lado, a *hiperacessibilidade*<sup>67</sup> começa a criar novas maneiras de pensar, de se relacionar, de aprender, de ensinar, de ser, de produzir conhecimentos e de consumir conhecimentos. Por sua vez, isso exige uma reflexão mais lenta – na contracorrente da velocidade dos meios de comunicação e informação – capaz de buscar

---

<sup>61</sup>Utilizamos a expressão 2.0 para recuperar as ideias da web 2.0 que, de contemplativa e estática em sua primeira versão, passa a ser interativa e dinâmica, conforme salientamos a respeito das possibilidades que a tela oferece para além da visão.

<sup>62</sup>De acordo com P. Lévy: “Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999, p.17).

<sup>63</sup>Cf. [www.dicweb.com/hh.htm](http://www.dicweb.com/hh.htm): “(Acrôn. formado pela junção das palavras Hiperlink + texto). Modo de apresentação de informações escritas, que utiliza-se de hiperlinks para acessar trechos de um mesmo, ou outro documento”. Acesso em 10/2017.

<sup>64</sup>Sucintamente, é o tipo de comunicação que acontece entre os seres humanos, ou seja, a comunicação homem-homem.

<sup>65</sup>Este o tipo de comunicação mediada entre homem e os dispositivos ou interfaces (máquinas).

<sup>66</sup>Cf. [www.dicweb.com/ww.htm](http://www.dicweb.com/ww.htm): “(Ing. Sigla para World Wide Web) (Teia de Alcance Mundial). Conjunto interligado de documentos escritos em linguagem [HTML](http://www.dicweb.com/ww.htm) armazenados em servidores [HTTP](http://www.dicweb.com/ww.htm) ao redor do mundo”. Acesso em 10/2017.

<sup>67</sup>Reforçando o uso desta terminologia, nós a compreendemos como uma alta capacidade de acesso à informação virtualmente disponível em função do crescimento exponencial de dispositivos, programas e interfaces que ampliam e amplificam as maneiras de acesso a todo tipo de conteúdo inseridos no ciberespaço.

fundamentos de caráter dialógico, formativo e significativo que nos ajudem a compreender e consumir de forma consciente esse novo produto que se disponibiliza e se consome em todo lugar e em todo tempo, sem que estes lugares e tempos sejam os mesmos que sempre percorremos e consumimos ao longo das Eras. A rapidez, a mobilidade e a acessibilidade ilimitada oferecidas pelas *transmídias* são perceptíveis principalmente nos aparelhos que estão em nossos bolsos, bolsas e mãos, tais como os celulares (quase extintos), os *smartphones*, os *notebooks* e os *netbooks*, a cada dia mais compactos, funcionais e sofisticados, de modo a garantir mais comodidade, acessibilidade, interatividade e praticidade.

À medida que adentramos nas ideias otimistas (e contagiantes) de P. Lévy, percebemos que há nelas um alerta sobre o consumo das tecnologias, visto que, submetidos constantemente à *hiperconexão* e ao *hiperacesso*, os humanos começam a sofrer um processo de reestruturação tanto cognitivamente quanto social, econômica e política. Portanto, é necessário realizar uma análise do que caracteriza essa imersão na era digital a fim de compreender exatamente o que estamos consumindo, como estamos submergindo e imergindo dessa nova realidade e, assim, criar critérios que permitam a nossa orientação em meio a este *infomar* caótico, alucinante, dinâmico, excessivamente informativo e livre.

Dessa amplitude de acesso à informação e ao conhecimento vemos surgir uma nova relação de consumo entre os homens e as máquinas, mediadas pelas *transmídias*. Instaura-se um novo fundamento antropológico ou, talvez, um *tecnocentrismo*<sup>68</sup> que, por extensão, influenciará as demais relações, produções e dimensões da cultura, sejam elas sociais, políticas, econômicas, intelectuais (artísticas, científicas), espirituais, esportivas, educacionais, etc. Com a viabilidade da Internet (acesso, velocidade e qualidade), um novo mundo surgiu, configurou-se e vem se reconfigurando nas interligações dos nós da rede, consolidando-se a partir do desenvolvimento de dispositivos, interfaces e coroada pela criação do ciberespaço. Dentro deste, multiplicam-se ainda mundos e submundos que possibilitam diuturnamente mais e mais pessoas se conectarem, independente de tempo, lugar, classe social, gênero, raça, etc.

Lévy (1993) ainda destaca e analisa essa nova concepção de espaço e tempo que expande e amplifica nossa relação com o mundo, com o outro e com nós mesmos.

---

<sup>68</sup>Em que pese o risco de se dizer isso, podemos ao menos nos perguntar: será que a tecnologia é o novo centro de tudo?

O homem, agora, pode estar em todo lugar e em todo tempo (ainda que digitalmente) por meio de um dispositivo que o conecta ao ciberespaço. Com essa nova conexão comunicativa, colaborativa, produtiva, consumista e interativa, podemos dizer que o homem se tornou ONipresente<sup>69</sup>.

Das proposições do engenheiro do conhecimento, Pierre Lévy, escolhemos abordar aquelas presentes na obra *Cibercultura*, das quais selecionaremos apenas as que dizem respeito ao conceito, ao termo e à definição de ciberespaço. Nesta obra, logo nas primeiras páginas. O autor nos adverte com o seguinte argumento:

Como uso diversas vezes os termos “ciberespaço” e “cibercultura”, parece-me adequado defini-los brevemente aqui. O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Temos aqui uma definição precisa e importante: o autor afirma que o ciberespaço é *o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores*, ou seja, com o advento das *transmídias*, a comunicação pode se efetivar em um novo ambiente, arquitetado e viabilizado pela amplitude da conexão mundial. No ciberespaço, portanto, podemos nos comunicar com todos (os cidadãos) que se conectem à rede.

A cibercultura é o produto desta nova forma de ser e de pensar dentro do ciberespaço. Daí a necessidade premente de, ao adentrar o ciberespaço e a cibercultura, lidar com novas maneiras de ser e de pensar tanto quanto de repensar as nossas interações sociais, políticas e educativas inseridas nessa nova cultura e neste novo espaço. A partir desta primeira definição de Pierre Lévy, podemos observar um distanciamento em relação ao ciberespaço ficcional de W. Gibson, pois se no *Neuromancer* o ciberespaço era caracterizado como um *metaverso* de ilusão consensual, em Lévy o ciberespaço se constitui como uma “rede” e, segundo essa metáfora, consiste em um “universo oceânico de informações”. Por outro lado, se há

---

<sup>69</sup>Destacamos as duas primeiras letras em maiúsculas como alusão ao nosso atual momento (*on*, ou “ligado” em inglês) nas relações *ciberespaciais*: presentes e acessíveis à comunicação síncrona o tempo todo e em todo lugar.

ainda uma proximidade com a origem etimológica da palavra na obra de W. Gibson, posto que *cyber* vem do grego e significa “controle” – e talvez por isso a ilusão consensual (ser guiado, direcionado) – em Lévy os seres humanos são agentes ativos, o que quer dizer que eles não só consomem a produção disponibilizada no ciberespaço (informações, materiais e conteúdos) como são também criadores de produtos no e para o ciberespaço.

Cabe destacar ainda que, quando Pierre Lévy escreveu sua obra, estávamos começando a engatinhar pela *web* 1.0<sup>70</sup>. Hoje, passados quase 20 anos, já estamos saindo da *web* 2.0<sup>71</sup>, acessando a *web* 3.0<sup>72</sup> e com promessas de que até o ano de 2020 estaremos navegando na *web* 4.0<sup>73</sup>.

<sup>70</sup>Cf. <http://www.ex2.com.br/blog/web-1-0-web-2-0-e-web-3-0-enfim-o-que-e-isso/> : “É a internet como ela surgiu. Sites de conteúdo estático com pouca interatividade dos internautas e diversos diretórios de links. Ainda com poucos usuários, e esses em sua grande maioria fazendo um uso bastante técnico da rede, predominavam os sites de empresas e instituições recheados de páginas “em construção”. Evoluindo de suas raízes de uso militar e universitário, a internet começou a caminhar e tomar forma diante das necessidades das pessoas. Essa foi a era do e-mail, dos motores de busca simplistas e uma época onde todo site tinha uma seção de links recomendados “. Acesso em 11/2015.

<sup>71</sup>“A Web 2.0, também chamada de web participativa, foi a revolução dos blogs e chats, das mídias sociais colaborativas, das redes sociais e do conteúdo produzido pelos próprios internautas. Nesse momento, a internet se popularizou em todo o mundo, e começou a abranger muito mais do que algumas empresas para se tornar obrigatória para qualquer um que queira ter sucesso no mercado. Por meio do [YouTube](#), [Facebook](#), [Flickr](#), [Google Fotos](#), [Wikipédia](#), e muitas outras [redes sociais](#), todos passaram a ter voz e essa voz passou a ser escutada e respeitada fielmente. O termo Web 2.0 (e consecutivamente, o Web 1.0) foi criado pelo especialista no setor Tim O’Reilly, classificando essa nova forma de utilizar a internet como uma “web como plataforma”. Os sites criados para esse momento da internet já não são estáticos e possuem um layout claramente focado no consumidor e também na usabilidade dos buscadores. Conceitos de [SEO](#) são altamente essenciais para os sites a partir da Web 2.0. Nesse momento a navegação mobile e uso de aplicativos já tem forte presença no dia-a-dia das pessoas”. *Idem*.

<sup>72</sup>Cf. <http://www.ex2.com.br/blog/web-1-0-web-2-0-e-web-3-0-enfim-o-que-e-isso/> “Nomear movimentos e acontecimentos da história enquanto eles são vividos é sempre muito difícil, porém o termo Web 3.0 não é exatamente algo inédito e há um tempinho já estamos vendo ele por aí. A Web 3.0 é uma internet onde teremos toda informação de forma organizada para que não somente os humanos possam entender, mas principalmente as máquinas, assim elas podem nos ajudar respondendo pesquisas e perguntas com uma solução concreta, personalizada e ideal. É uma internet cada vez mais próxima da inteligência artificial. É um uso ainda mais inteligente do conhecimento e conteúdo já disponibilizado online, com sites e aplicações mais inteligentes, experiência personalizada e publicidade baseada nas pesquisas e no comportamento de cada indivíduo. Alguns dizem que a Web 3.0 é uma internet móvel, focada em celulares e *smartphones*, porém esse é um pensamento totalmente errôneo. A Web 3.0 é muito mais ampla do que o conceito mobile, nesse cenário as pessoas estão e estarão conectadas 24 horas por dia nos 7 dias da semana, por meio dos celulares, *smartphones*, *SmartTV’s*, *iPod’s*, *tablets*, carros, videogames que são verdadeiras centrais de diversão, e projetos como *iWatch* e *Google Glass*, que estão mais próximos de nossa realidade do que imaginamos. O termo Web 3.0 foi criado pelo jornalista John Markoff, do *New York Times*, baseado na evolução do termo Web 2.0 criado por O’Reilly em 2004. Outras denominações desse mesmo momento são “Web Semântica” ou “Web Inteligente”.” Acesso em 11/2015.

<sup>73</sup>Cf. <http://www.internetinnovation.com.br/blog/glossario/como-sera-a-web-4-0-2/> : “Hoje, somam-se a estas evoluções, a mobilidade e a ubiquidade para marcar o nascimento da web 4.0. Segundo estudiosos, essa nova era funciona como um enorme sistema operacional dinâmico e inteligente, capaz de utilizar e interpretar as informações e os dados disponíveis para suportar a tomada de



Entretanto, o otimismo do autor não é ingênuo, e isto fica claro quando lemos a passagem abaixo. Lévy não se deixa afetar apenas pelas potencialidades e possibilidades do/no ciberespaço e, mesmo sem que o desenvolvimento das *webs* X.0 já se manifestasse no seu momento teórico, ele já destacava a condição humana de produzir conhecimento:

Dados a amplitude e o ritmo das transformações ocorridas, ainda nos é impossível prever as mutações que afetarão o universo digital após o ano 2000. Quando as capacidades de memória e de transformação aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a “realidade virtual”, por exemplo), quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros, etc.), quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre (LÉVY, 1999, p.25).

Quando as memórias digitais ainda não passavam de pífios *bytes* e *kbytes*<sup>74</sup>, o autor já pontuava a importância de refletir sobre as relações homem-máquina em suas interconexões e transformações. Atualmente, dispomos de armazenamentos em nuvem<sup>75</sup> que chegam quase ao ilimitado, máquinas e dispositivos que se acoplam ao nosso corpo nos transformando em *ciborgues*<sup>76</sup>, melhorando nossas capacidades e

---

decisões. Isso tudo de forma automática, através de um sistema complexo de inteligência artificial”. Acesso em 11/2015.

<sup>74</sup>Unidade de medida: 1 kilobyte (KB ou Kbytes) = 1024 bytes. Cf. <https://www.infowester.com/bit.php>. Acesso em 10/2017.

<sup>75</sup>Cf. <https://azure.microsoft.com/pt-br/overview/what-is-cloud-storage/> : “O armazenamento em nuvem é um serviço que permite armazenar dados ao transferi-los pela Internet ou por outra rede a um sistema de armazenamento externo mantido por terceiros. Há centenas de sistemas de armazenamento em nuvem diferentes, por exemplo, aqueles que incluem armazenamento pessoal, armazenando e/ou fazendo backup de emails, fotos, vídeos e outros arquivos pessoais de um indivíduo, e aqueles que permitem que as empresas usem o armazenamento em nuvem como uma solução de backup remoto com suporte comercial para o qual a empresa pode transferir e armazenar de forma segura seus arquivos de dados ou compartilhá-los entre locais. Os sistemas de armazenamento costumam ser escalonáveis para melhor adaptação às necessidades de armazenamento de dados da empresa ou do indivíduo, podendo ser acessados de qualquer local e sendo independentes de aplicativos para que tenham acessibilidade de qualquer dispositivo. As empresas podem escolher entre três modelos principais: um serviço de armazenamento em nuvem pública, ideal para dados não estruturados, um serviço de armazenamento em nuvem privada, que pode ser protegido pelo firewall da empresa para um maior controle sobre os dados e um serviço de armazenamento em nuvem híbrida, que combina os serviços da nuvem pública e da nuvem privada para uma maior flexibilidade”. Acesso em 10/2017.

<sup>76</sup>Cf. <https://www.significados.com.br/cyborg/> : “é um **organismo no qual foi incorporado uma estrutura ou elemento cibernético**. Normalmente, os ciborgues estão relacionados com a figura de um **ser humano com componentes mecânicos ou eletrônicos**. Apesar disso, pode também ser considerado um ciborgue outro organismo com modificações cibernéticas de alta tecnologia, mesmo que não seja humano. Esta palavra tem origem no inglês e consiste na junção de duas palavras: **cybernetic organism**, que significa organismo cibernético em português. Os *cyborgs* apresentam condições de sobrevivência superiores aos dos organismos biológicos,

ao mesmo tempo nos livrando de algumas atividades corriqueiras que antes eram importantes, como lembrar do número telefônico de casa, dos pais ou do trabalho. A investigação do que aconteceu e o que está acontecendo com a humanidade se revela um exercício profícuo que nos últimos anos ainda nos leva à consideração das novas interfaces<sup>77</sup> e dispositivos comunicativos. Este seria, todavia, tema para uma nova tese, e por isso deixaremos este ponto em suspenso para voltar ao ciberespaço, cujas definições e possíveis elementos a serem empregados na base da nossa *nova ágora* nos cabe ainda explicitar, explorar e ampliar.

Pierre Lévy acredita que a “emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização” (LÉVY, 1999, p. 25), e isso traduz um dos pontos fundamentais da tese: acreditamos que, uma vez demonstrado que o ciberespaço pode atuar como lugar de uma *nova ágora* e que, por conseguinte, pode contribuir para revolucionar o ensino de filosofia, então teremos os ganhos filosóficos ao mesmo tempo que estaremos utilizando um meio por definição amplificador da mudança de paradigma que agora testemunhamos. O que mais poderíamos querer, nós educadores, se não a melhoria da humanidade?

Em outra definição, o autor diz que o “ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 29) por possibilitar a todos aqueles que adentram no ciberespaço aceder a uma dinâmica de trocas e compartilhamentos de informações e conhecimentos. O meio permite, portanto a interação, a colaboração e a cooperação na construção de novos conhecimentos (e na reformulação de antigos) e cria o ambiente no qual o especialista pode comunicar-se diretamente com o não-

---

devido a proteção e suporte que os aparelhos tecnológicos proporcionam. Assim, os seres cibernéticos são capazes de sobreviver em ambientes hostis, como no espaço sideral, por exemplo. Este termo foi criado na década de 1960, pelos cientistas Manfred Clynes e Nathan Kline, a partir de um estudo sobre a necessidade de desenvolver uma relação mais aproximada entre os humanos e as máquinas, principalmente para que estas possam ajudar as pessoas a sobreviverem em situações extremas para o frágil corpo humano. Atualmente, os **humanos ciborgues** são considerados aqueles que se aproveitaram dos avanços da robótica para melhorar certas condições limitadoras, como a perda de um braço, uma perna, ou outro órgão do corpo. Com a ajuda de próteses mecânicas, essas pessoas podem recuperar a autonomia que tinham outrora. Muitas pessoas confundem o conceito de um *cyborg* com a de um robô, como se fossem sinônimos. No entanto, enquanto que o *cyborg* consiste no hibridismo de um ser orgânico com componentes cibernéticos, o robô é completamente mecânico, construído com base na tecnologia e sem qualquer matéria biológica. Na ficção, vários filmes e livros descrevem a figura do *cyborg* como um ser humano dotado de poderes extraordinários e capaz de realizar ações que seriam impossíveis para qualquer outro organismo totalmente biológico”. Acesso em 10/2017.

<sup>77</sup>De acordo com o Dicionário Web: 1. Ponto de contato e interação entre o computador e o usuário. 2. Interligação entre dois equipamentos com funções distintas. Disponível em <http://www.dicweb.com/ii.htm>. Acesso em 11/2015.

especialista (*online*). Nesta nova relação, o conhecimento pode ser ampliado, reelaborado, corrigido e compartilhado, tanto favorecendo uma nova forma de construção e disseminação de conhecimento quanto moldando uma nova inteligência produtiva.

O ciberespaço como suporte da inteligência coletiva é uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento. Toda a história da cibercultura testemunha largamente sobre esse processo de retroação positiva, ou seja, sobre a auto-manutenção da revolução das redes digitais. Este é um fenômeno complexo e ambivalente. Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da Inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício (LÉVY, 1999, p. 29).

Contudo, a hiperconetividade (interatividade, acessibilidade, onipresença) possível no ciberespaço pode trazer consequências não desejáveis, dentre as quais as enumeradas abaixo

- de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela),
- de dependência (vício na navegação ou e jogos em mundos virtuais),
- de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.),
- de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo),
- e mesmo de *bobagem coletiva* (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, “televisão interativa”) (LÉVY, 1999, p. 29-30).

Ao evidenciar estes possíveis efeitos “colaterais” aos quais estão sujeitos os ciberusuários<sup>78</sup>, Lévy retoma o conceito filosófico de *pharmakon* e justifica suas razões para tal da seguinte forma:

Devido ao seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica. Mas, neste mesmo movimento, a inteligência coletiva trabalha ativamente para a aceleração dessa mutação. Em grego arcaico, a palavra “*pharmakon*” (que originou “*pharmacie*”, em francês) significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Novo *pharmakon*, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um *veneno* para aqueles que dela não participam e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um *remédio* para aqueles que mergulham em

<sup>78</sup>Cf. <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/ciberusuario>: “A pessoa que usa redes de computadores de informação”. Acesso em 11/2015.

seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (LÉVY, 1999, p. 30).

Façamos um breve destaque do papel que o educador deve assumir quando quer imergir com seus estudantes no ciberespaço: cabe a ele criar roteiros de conteúdos, ainda que provisórios, estabelecer critérios que sirvam de orientação ao jovem estudante, tanto para que ele não se perca no ciberespaço, quanto para que possa de fato se tornar um navegador ativo e que consiga controlar seu acesso às informações, além de desenvolver habilidades em transformar estas informações em conhecimentos significativos.

Ao pensarmos no ciberespaço como uma *nova ágora* para o ensino de filosofia, é imprescindível que pensemos ainda naqueles riscos e males apontados por Lévy. Se não soubermos a dosagem certa de informação (material e conteúdo) a ser oferecida a cada estudante e, da mesma forma, a cada educador, poderemos sobrecarregá-los com informações inúteis e desconexas e, assim, a dose pode ser letal. Pensamos que este cuidado deva manifestar-se de forma clara, rigorosa e precisa no contexto do processo educativo definido como *ensino personalizado*<sup>79</sup>. Dito de outro modo, é importante considerar o contexto, o estudante e suas capacidades na hora de ensinar e aprender no ciberespaço. Afirmamos anteriormente, no entanto, que o autor escolhido é um otimista. Dito isto, voltemos nossa atenção para a positividade e potencialidades de sua proposta de construção do ciberespaço para que possamos utilizá-las em benefício do ensino e da aprendizagem em filosofia.

No corpo da obra *Cibercultura* várias são as definições que incitam nossa imaginação a pensar o quão permissivo e potente é o ciberespaço, o que nos impõe a necessidade de destacar as passagens que nos servirão para argumentar a favor do/no ciberespaço como um lugar também da filosofia. Além disso, é necessário e oportuno que escolhamos as definições mais coerentes para a construção da *nova ágora*.

A primeira definição trata da ideia de simulação e imersão em mundos virtuais. Enquanto educadores de jovens do ensino médio, acreditamos que, caso isso se torne parte de nossas aulas (e que elas se tornem, portanto, híbridas, invertidas ou gamificadas), conseguiremos alcançar o (des)envolvimento de nosso estudante de

---

<sup>79</sup>Um trabalho detalhado sobre o ensino personalizado está disponível em: <http://www.porvir.org/especiais/personalizacao/>. Acesso em 11/2015.

maneira participativa, profunda e reflexivamente estruturadas. Vejamos uma manifestação daquilo que pode ser produzido e consumido no ciberespaço em forma de simulação e imersão:

**Osmose de Char Davies.** Você participa do simpósio internacional das artes eletrônicas, que neste ano acontece em Montreal. [...] você encontra uma pequena sala cheia de computadores, cabos e aparelhos eletrônicos de todos os tipos, onde um assistente o convida a subir em uma plataforma onde há um dispositivo infravermelho para captar seus movimentos... colocam em sua cabeça um capacete contendo óculos-tela estereoscópicos e fones de ouvidos. Agora você se encontra lançado no espaço sideral. Uma música suave, flutuante, cósmica, acompanha a gravitação tranquila, o lento movimento giratório que o leva em direção ao planeta brilhante, bem abaixo, que é o seu destino. Em câmera lenta, entra no mundo em que é chamado a nascer, atravessando camadas de códigos de computador parecidas com nuvens, depois ventos de palavras e frases, para finalmente aterrissar no centro de uma clareira. Após visitar o pântano, atravessa o mundo da floresta, o mundo mineral, e depois um espaço estranho, listrado com linhas de escrita, que deve ser percorrido através de sua respiração e dos movimentos do peito para decifrar frases de filósofos: englobando a natureza, este é o mundo do discurso humano. Por fim, chega ao mundo da informática, povoado apenas por linhas de código. Pensa ter tempo de voltar para estes diferentes mundos, mas já está tomado por um movimento ascendente que o leva de forma calma, mas firme, a deixar o planeta Osmose. A vida neste universo possui apenas um tempo. Enquanto o globo no qual você existiu e sentiu, por um instante, afasta-se agora no fundo do espaço sideral, você lembra não ter usado satisfatoriamente o período de imersão. Onde você irá reencarnar agora?... Osmose marca a saída das artes virtuais de sua matriz original de simulação “realista” e geométrica. Esta obra apresenta um desmentido marcante para aqueles que querem ver no virtual apenas a busca do “projeto ocidental e/ou machista de domínio da natureza e manipulação do mundo”. Aqui, o virtual foi explicitamente concebido para incitar ao retiro, à autoconsciência, ao respeito à natureza, a uma forma “osmótica” de conhecimento e de relacionamento com o mundo (LÉVY, 1999, pp. 39-41)<sup>80</sup>.

Imergir em um *admirável mundo novo* é sempre um convite atraente e é essa a possibilidade no ciberespaço. Imergimos cada dia mais para múltiplos tipos de experiências. À medida que os programadores se aperfeiçoam, eles ampliam, amplificam, complexificam os programas, os aparatos tecnológicos e mais tipos e intensidades de experiências vão se tornando viáveis no ciberespaço. Por isso é que P. Lévy dá destaque para a ideia de programação e, como sabemos, atualmente muitas escolas já elaboram novas estruturas educacionais e incorporam entre seus conteúdos a programação<sup>81</sup>.

<sup>80</sup>Para uma experiência mais imersiva ainda, há uma produção audiovisual desta instalação disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=54O4VP3tCoY>, cuja apreciação é altamente recomendada. Acesso em 11/2015.

<sup>81</sup>Cf. <http://conceito.de/programacao>. Acesso em 01/2016.

Quanto mais inteligentes e envolventes, funcionais e intuitivos forem os programas, mais tempo e mais atividades estaremos dispostos a realizar no ciberespaço. O crescimento dos programas de imersão, de realidades em simulações de mundos virtuais e realidades ampliadas são provas disso. A base para esse crescimento está na capacidade de criar programas cada vez mais adaptáveis e atraentes, pois, conforme diz Lévy sobre a programação:

O ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio texto meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas. Um programa, ou software, é uma lista bastante organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer com que um ou mais processadores executem uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transformam outros programas, fazem funcionar computadores e redes, acionam máquinas físicas, viajam, reproduzem-se etc. (LÉVY, 1999, p. 41).

Tão importante quanto os programas para uma maior e mais efetiva imersão no ciberespaço são os dispositivos ou interfaces, os assim chamados *hardwares*<sup>82</sup>, os quais, no momento da elaboração do trabalho de P. Lévy, limitavam-se basicamente aos computadores. Atualmente temos uma quantidade bem mais significativa de dispositivos e interfaces de *hardwares*, o que nos dá melhores condições de efetivar a tal hiperacessibilidade. Dentre os dispositivos disponíveis hoje destacamos os celulares, os *smartphones*, os *tablets*, os notebooks, os netbooks, os relógios inteligentes<sup>83</sup>, os óculos para imersão (realidade virtual, simulações, realidade

<sup>82</sup>Cf. [www.dicweb.com/hh.htm](http://www.dicweb.com/hh.htm): "(Ing.) (Ferragens). Parte física de um computador e de seus periféricos". Acesso em 10/2017.

<sup>83</sup>Um **relógio inteligente** ou **smartwatch** é um relógio de pulso computadorizado com funcionalidades que vão além de mostrar as horas, e é com frequência comparado aos assistentes digitais pessoais (PDA). Enquanto os primeiros modelos podem executar tarefas simples, como cálculos, tradução e jogar videogames, *smartwatches* modernos são efetivamente computadores vestíveis. Muitos desses dispositivos são capazes de executar aplicativos móveis, enquanto que um pequeno número é capaz de rodar sistemas operacionais móveis e funcionar como tocadores de mídia portátil, oferecendo rádio FM, arquivos de áudio e de vídeo através de um headset bluetooth. Alguns modelos de *smartwatch* (também chamados de **relógio-fones**, ou **watch-phones**), como o *neptune pine*, possuem diversas funções de um telefone celular, podendo fazer ou responder às chamadas telefônicas. Tais dispositivos podem incluir funções como câmera, acelerômetro, termômetro, altímetro, barômetro, bússola, cronógrafo, calculadora, telefone celular (chamadas telefônicas), ecrã tátil (*touchscreen*), navegação GPS, visualizador de mapas, infográficos, alto falante, calendário eletrônico, acesso à internet, player de música e vídeo, etc. Para suprimento energético, conta com bateria recarregável. O uso de headset wireless e de visualizadores montados na cabeça são possibilidades para comunicação. Alguns possuem a função de "*sporwatch*", feitos para treinamento, mergulho e esportes ao ar livre. Entre as opções, conta-se com programas de treinamento, visualizador de velocidade, computador subaquático, rastreamento de rota, geolocalização, monitor de ritmo cardíaco, entre outras funcionalidades relacionadas a diversos tipos de esportes. Como

ampliada), etc. Estes dispositivos, a cada nova geração, incorporam novas capacidades de intercomunicações, e facilitam, aos ciberusários, a comunicação a partir de seus próprios dispositivos, sem a necessidade de um dispositivo da mesma marca ou especificação (como nos primórdios da *transmídias*). Essa possibilidade de intercomunicação é destaque na passagem intitulada *Do computador ao ciberespaço*:

Durante muito tempo polarizada pela “máquina”, anteriormente fragmentada pelos programas, a informática contemporânea – programas e hardware – está desconstruindo o computador em benefício de um espaço comunicacional navegável e transparente, centrado na informação... Mas computadores de marcas diferentes podem ser montados a partir de componentes idênticos, e computadores da mesma marca contêm peças de origens muito diferentes. Além disso, os componentes do hardware (sensores, memórias, processadores etc.) podem ser encontrados em outros lugares que não os computadores propriamente ditos: cartões inteligentes, terminais de bancos, robôs, motores, eletrodomésticos, automóveis, copiadoras, fax, câmeras de vídeos, telefones, rádios, televisões, até os nós das redes de comunicação... em qualquer lugar onde a informação digital seja processada automaticamente... O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecno-cosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si (LEVY, 1999, pp.43-44).

Dentre as possíveis intervenções e formas de comunicação no ciberespaço, a descrição abaixo é uma que define bem o potencial crescente dos dispositivos ciberespaciais, na medida em que novos programas computacionais são criados, além de mostrar como a imersão por estes dispositivos e programas criam novas experiências sensorio-motoras na interrelação entre o ciberespaço e o mundo físico que vivemos. Neste caso, trazendo já os germes do *hibridismo*, objeto de nossa investigação posterior:

O bezerro de ouro: Ao entrar na exposição, a primeira coisa que você veria seria a instalação “Bezerro de Ouro”. No meio da primeira sala, um pedestal claramente feito para receber uma estátua não sustenta nada além do vazio. A estátua está ausente. Um[a] tela plana se encontra sobre uma mesa ao lado do pedestal. Ao pegá-la, você descobre que esta tela de cristal líquido comporta-se como uma “janela” para a sala: ao direcioná-la para as paredes ou teto, você vê uma imagem digital das paredes ou do teto. Ao apontá-la para a porta de entrada, aparece um modelo digital da porta. E quando a tela

---

outros computadores, um *smartwatch* é capaz de coletar informações de sensores internos e externos. Ele possui a capacidade de controlar, ou ao menos obter dados, de outros instrumentos digitais e de computadores. Suporta tecnologias wireless”. Em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rel%C3%B3gio\\_inteligente](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rel%C3%B3gio_inteligente). Acesso em 01/2016.

é virada na direção do pedestal, você é surpreendido por uma maravilhosa estátua, brilhante, magnificamente esculpida, do bezerro de ouro, o qual só “existe” virtualmente. Ao olhar em volta do pedestal, mantendo a tela direcionada para o vazio acima dele, é possível admirar todos os ângulos do bezerro de ouro. Aproximando-se, ele aumenta; afastando-se, diminui. Se você levar a tela bem para cima do pedestal, entrará dentro do bezerro de ouro e descobrirá seu segredo: o interior é vazio. Só existe enquanto aparência, sobre a face externa, sem reverso, sem interioridade (LÉVY, 1999, pp. 45-46)<sup>84</sup>.

Estes dois recortes feitos, somados às sugestões dos dois vídeos que constituem a materialidade destas descrições, são mostras das possibilidades de imersão no ciberespaço, mostras que nos permitem, enquanto educadores, sonharmos com sugestivas “instalações” e imersões em simulações de objetos que se manifestam apenas nas ideias filosóficas, como as *mônadas*, a *glândula pineal*, o *mundo das ideias*, e, quem sabe, até mesmo vermos os mecanismos do *primeiro motor* em telas ou óculos de realidade virtual se materializando à nossa frente!

As experiências relatadas por Lévy, tanto textual quanto imageticamente, são proposições que corroboram nossa perspectiva de caracteriza-lo como um otimista, pois, como um entusiasta da cibercultura ao mesmo tempo interessado em uma investigação do *metaciberespaço*, Lévy estava investigando e teorizando sobre este *metauniverso*, buscando compreender e demonstrar o potencial do ciberespaço para a construção da cibercultura e da inteligência coletiva, bem como de outras experiências cibercomunicativas<sup>85</sup>.

É por isso que não são poucas as definições que o engenheiro do conhecimento apresenta para o termo que, para propor em uma escala, vão das metáforas aos conceitos, por um lado facilitando nosso trabalho de reedificar o ciberespaço, dado que dispomos de uma gama bastante razoável de argumentos para compilar o termo, o conceito e a definição selecionada como nosso objeto teórico-conceitual e, por outro lado, convidando-nos a segui-lo, nesse dilúvio de informação sobre o ciberespaço lévyano, ao afirmar a impossibilidade de tratar de tudo que está no ciberespaço. Teremos, portanto, de selecionar, gerir e criar critérios para a construção da *nova ágora*, o que representa um desafio da era ciberespacial.

---

<sup>84</sup>No *youtube* temos o registro visual da experiência relatada que ilustra o texto, encontrada na URL: <https://www.youtube.com/watch?v=paaacEIF6wU> acesso 11/2015.

<sup>85</sup>A proposição de mais este neologismo emprega o termo *ciber* no limiar da contemporaneidade como prefixo que transmite a ideia de que estamos tratando de cultura digital em suas mais amplas possibilidades.



Utilizaremos a passagem a seguir para confirmar o que dissemos sobre “tudo” que o ciberespaço contém e, por conseguinte, o que poderá significar para a humanidade esse grande espaço de arquivamento digital:

Eu defino o ciberespaço como o *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores...* Insisto na codificação digital, pois ela condiciona caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século (LÉVY, 1999, pp. 92-3).

Se estamos pensando em uma *nova ágora* à maneira grega, onde os discursos se faziam presentes em efervescência e dinamismos, temos então muitos dos elementos que buscamos, dado que o ciberespaço é, nas palavras de Lévy, *plástico, fluido, hipertextual e interativo*. Assim, ao inserirmos aí as aulas de filosofia através das Performances Comunicativas, teremos de fato uma *nova ágora*.

Compreendemos a amplitude que o autor havia atribuído ao advento da digitalização e também à necessidade de se pensar sobre os impactos disso na memória da própria humanidade. Chamamos atenção para o fato de que Nietzsche, e antes dele Heráclito, já haviam dissertado sobre a fluidez como sendo a característica fundamental da natureza, ou melhor, da *physis*. Nietzsche se refere à *força plástica do esquecimento*, alertando sobre o mal causado pelo excesso de memória. Embora as preocupações de Lévy não se deem numa perspectiva nietzscheana é interessante encontrar em seu texto articulações e pontos de contato com um pensador dessa grandeza, além de reforçar a ideia de que o conhecimento no ciberespaço é *hiperconectado e multidualógico* em todos os nós<sup>86</sup>.

Partindo de nossas atividades educacionais, defendemos que o ponto de convergência de toda e qualquer modalidade de ensino e de aprendizagem é a comunicação. Nesse sentido, a proposta de Pierre Lévy recai justamente sobre a compreensão e defesa do ciberespaço como infraestrutura de comunicação pela interconexão de computadores ou dispositivos *transmidiáticos*, compreendendo este

---

<sup>86</sup>Cf. [https://pt.wikibooks.org/wiki/Redes\\_de\\_computadores/Introdu%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikibooks.org/wiki/Redes_de_computadores/Introdu%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 01/2016.

meio como um amplificador das relações comunicacionais em todos os seus desdobramentos e alcances. Isso fica claro quando afirma que

O ciberespaço não é uma infra-estrutura técnica particular de telecomunicação, mas uma certa forma de usar as infra-estruturas existentes, por mais imperfeitas e disparatadas que sejam. A auto-estrada eletrônica remete a um conjunto de normas de software, de cabos de cobre ou de fibras óticas, de ligações por satélite etc. Por outro lado, o ciberespaço visa, por meio de qualquer tipo de ligações físicas, *um tipo particular de relação entre as pessoas* (LÉVY, 1999, p. 124).

Para Pierre Lévy, o ciberespaço não apenas permite a comunicação pela interconexão de computadores, como faz isso pelo “acesso à distância aos diversos recursos de um computador” (LÉVY, 1999, p. 93). Este é sem dúvida um dos principais potenciais a ser explorado no processo do ensino e da aprendizagem, uma vez que além do número crescente de estudantes e também de escolas e professores que são proprietários e usuários de computadores e outros dispositivos informacionais com conexão à internet e ao ciberespaço, temos também a consolidação da chamada *computação em nuvem*<sup>87</sup> como uma interface que pode ser utilizada na construção interativa e colaborativa do conhecimento.

Ao longo deste tópico, reiteradas vezes evidenciamos o nosso intuito teórico de recuperar, a partir da teoria de Pierre Lévy, subsídios conceituais que nos permitirão edificar a *nova ágora* através do ciberespaço, de modo a tornar possível, por meio de recursos *transmidáticos*, a estimulação e o desenvolvimento de Performances Comunicativas dentro e fora das salas de aula de filosofia.

A seguir destacaremos, movidos pelo interesse do momento, os conceitos-chave do entendimento lévyano do ciberespaço. Isso se justifica pelo fato de serem estes os conceitos que sustentarão os demais tópicos e argumentos que estão se erguendo segundo nossa estrutura. De acordo com Pierre Lévy, do “mais básico ao mais elaborado, três princípios orientam o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 127). Com relação à ideia de interconexão, o fragmento a seguir propicia uma boa definição:

---

<sup>87</sup>Cf. <http://www.infowester.com/cloudcomputing.php>: “A expressão *cloud computing* começou a ganhar força em 2008, mas, conceitualmente, as ideias por trás da denominação existem há muito mais tempo. Também conhecida no Brasil como computação nas nuvens ou computação em nuvem, a *cloud computing* se refere, essencialmente, à noção de utilizarmos, em qualquer lugar e independente de plataforma, as mais variadas aplicações por meio da internet com a mesma facilidade de tê-las instaladas em computadores locais”. Acesso em 11/2015.

Uma das ideias, ou talvez devêssemos dizer, uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço é a ideia da *interconexão*. Para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento. A conexão é um bem em si. Como Christian Huitema disse muito bem, o horizonte técnico do movimento da cibercultura é a comunicação universal: cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina, do automóvel à torradeira, *deve* possuir um endereço na Internet. Este é o imperativo categórico da cibercultura. Se este programa se concretizar, o menor dos artefatos poderá receber informações de todos os outros e responder a eles, de preferência sem fio. [...]. A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato (LÉVY, 1999, p. 127).

A educação tem se valido, e muito, do que está contido nessa definição de interconexão. Estamos hoje mais conectados do que estávamos nos anos 90 do século passado (somos hiperconectados!). Seguindo as previsões de Lévy, experimentamos de fato o aumento progressivo da velocidade de conexão e atualmente caminhamos para a Internet 5G<sup>88</sup>. Isso significa que estamos deixando para trás as conexões por fios, tão obsoletas diante das conexões por *wifi*<sup>89</sup>(*li-fi*<sup>90</sup>) que a cada dia se tornam mais estáveis e eficazes.

A interatividade aumenta em todos os ambientes educacionais e, por conseguinte, amplia o uso das interfaces, programas e dispositivos informacionais. Se o código de barras é uma marca inegável do endereçamento digital, com o *QR Code*<sup>91</sup> podemos produzir, para além da já básica função endereçamento, todo um banco de

<sup>88</sup> *Grosso modo*, o número indica a geração da internet, para tráfego de dados (informações) e velocidade. Cf. <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/06/o-que-e-internet-5g.html> para a 5G e para as demais: <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/conheca-as-diferencas-entre-1g,-2g,-3g-e-4g/34225>. Acesso a ambas em 11/2015.

<sup>89</sup> “[Wireless Fidelity] (Fidelidade sem Fio)”. Disponível em <http://www.dicweb.com/ww.htm>. Acesso em 11/2015.

<sup>90</sup> Cf. <http://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/02/17/substituta-do-wi-fi-rede-li-fi-permite-baixar-ate-30-filmes-por-segundo.htm>. Acesso em 01/2016.

<sup>91</sup> “QR code, ou código QR, é a sigla de “Quick Response” que significa resposta rápida. QR code é um código de barras, que foi criado em 1994, e possui esse nome pois dá a capacidade de ser interpretado rapidamente pelas pessoas. O QR code é utilizado por várias indústrias, como revistas e propagandas, e esse código é utilizado para armazenar URLs que depois são direcionadas para um site, hot site, vídeo, etc. O QR code também pode ser facilmente escaneado por qualquer celular moderno, onde existem aplicativos específicos que tem a capacidade de ler o link e levar o cliente em potencial para o site que a empresa quer. Existem diversos aplicativos disponíveis na internet específicos para a leitura do QR code, quase todos os celulares modernos podem fazer o download. A utilização do QR code tornou-se popular juntamente com o uso da internet em celulares, assim as empresas visaram uma boa estratégia de marketing para esse tipo de público, geralmente jovens. A ideia do QR code é levar o cliente para um site, ou então trazer textos com informações do produto, curiosidades, e etc.”. Disponível em <http://www.significados.com.br/qr-code/>. Acesso em 11/2015.

dados para o que quer que possamos digitalizar. Nos comunicamos mais e mais e os novos dispositivos comunicacionais estão em nossos braços, bolsas, no bolso de nossas calças ou blusas, na mesa de nossas casas, em nossas carteiras nas escolas, no trabalho, nas *lan houses*<sup>92</sup>. Desta feita, se de fato a interconexão é mesmo *um bem em si*, talvez seja o primeiro bem que se torna acessível (ao menos potencialmente) a toda humanidade.

Essa interconexão está sendo efetivada na nossa prática educativa (atual), ampliando e qualificando a EaD<sup>93</sup>, criando novas formas de ensino conhecidas por *e-learning*<sup>94</sup>, *m-learning*<sup>95</sup>, *b-learning*<sup>96</sup> e o *Flipped Classroom*<sup>97</sup> dentre outras articulações que nasceram tendo o ciberespaço como estrutura básica. Voltemos ao segundo princípio do ciberespaço, a saber, as Comunidades Virtuais. Pierre Lévy define que

---

<sup>92</sup>“Estabelecimento comercial que loca o uso de computadores para jogos virtuais de última geração. Os jogos normalmente, de conteúdo violento, são disputados simultaneamente, em tempo real, por diversos participantes, cada qual controlando os movimentos de um personagem que confronta com outros. Esse conceito, que surgiu na Coreia em 1996, baseia-se no uso [de] uma rede local (LAN)”. Disponível em <http://www.dicweb.com/ll.htm>. Acesso em 11/2015.

<sup>93</sup>Sigla para Educação a Distância. Trataremos dessa modalidade de ensino mediada pelas *transmídias*.

<sup>94</sup>[...] O termo “*e-learning*” vem de “eletronic learning” (aprendizado eletrônico) e é uma modalidade de ensino a distância oferecido totalmente pelo computador. Como a informação é disponibilizada na internet, podendo ser acessada a qualquer hora e de qualquer lugar do mundo, definir *e-learning* é vê-lo também como um grande propulsor da difusão do conhecimento e da democratização do saber [...]. Disponível em [http://sitiens.uefs.br/ead/vitrine/index.php?page=elearning\\_oquee](http://sitiens.uefs.br/ead/vitrine/index.php?page=elearning_oquee) acesso 01/2016.

<sup>95</sup>[...] O *M-Learning* é a fusão de diversas tecnologias de processamento e comunicação de dados que permite ao grupo de estudantes e aos professores uma maior interação. Basicamente, o M-Learning faz uso das tecnologias de redes sem fio, dos novos recursos fornecidos pela telefonia celular, da linguagem XML, da linguagem JAVA, da linguagem WAP, dos serviços de correio de voz, serviços de mensagens curtas (SMS), da capacidade de transmissão de fotos, serviços de e-mail, multimídia message service (MMS) e provavelmente em pouco tempo estará disponível o uso de vídeo sob demanda [...]. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm> acesso 01/2016.

<sup>96</sup>[...] O *Blended Learning*, mais conhecido por *B-Learning*, pode ser traduzido por Formação Combinada ou Formação Mista. Trata-se de uma modalidade de *E-Learning* com aprendizagem semipresencial que resulta de uma tentativa de ultrapassar algumas das limitações de que o *E-Learning* “puro e duro” padece [...]. Disponível em <http://formacaoformadores-ccp.pt/guia-do-formador/atividade-pedagogica/ensino-a-distancia/b-learning> acesso 01/2016.

<sup>97</sup>[...] é um modelo pedagógico no qual o típico ensino com o professor em sala e os elementos da tarefa de casa são invertidos. Vídeos curtos sobre a aula são vistos em casa antes da aula presencial, enquanto que o tempo em sala de aula é dedicado para a realização de exercícios, projetos e discussões. A parte do vídeo é vista como ingrediente chave da abordagem do *Flipped Learning*. Aulas do próprio professor ou selecionado de um repositório online. A noção de sala de aula invertida é baseada nos conceitos de aprendizado ativo, engajamento de estudantes, educação híbrida e *podcasting* de aulas. Durante as aulas presenciais, os professores têm a função de serem mentores, incentivar perguntas e debates e encorajar trabalhos em grupos [...]. Disponível em <http://replay4.me/blog/7-fatos-que-voce-deveria-saber-sobre-flipped-classroom/> acesso 01/2016.

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. A vida de uma comunidade virtual raramente transcorre sem conflitos. Por outro lado, afinidades, alianças intelectuais, até mesmo amizades podem desenvolver-se nos grupos de discussão... Para seus participantes, os outros membros das comunidades virtuais são os mais humanos possível... As manipulações e enganações sempre são possíveis nas comunidades virtuais, assim como o são em qualquer outro lugar: na televisão, nos jornais impressos, no telefone, pelo correio ou qualquer reunião “em carne e osso”... Podemos, portanto, sustentar que as chamadas “comunidades virtuais” realizam de fato uma verdadeira atualização (no sentido da criação de um contato efetivo) de grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço... O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato (LÉVY, 1999, pp. 127- 130).

O princípio mostra algo que nos remete à ideia aristotélica do *zoon politikon* e, sendo o homem um animal político, a construção de comunidades é, por consequência, o imperativo fundante da civilização. O que temos de novo aqui é que as comunidades podem existir sem território, sem fronteiras, sem língua oficial e, mais do que isso, como não há (por enquanto) nascimento que demarque um pertencimento a uma nação ou grupo específico, pode-se caminhar livremente por qualquer comunidade virtual, apenas seguindo as regras (*netiqueta*<sup>98</sup>) que cada comunidade estabelece. Com a mesma facilidade se pode também abandonar uma comunidade à qual nos associamos sem carregar a marca de desertor ou traidor, tal como pode ocorrer nas comunidades em que o nascimento nos faz parte indissolúvel da mesma, para o bem e para o mal.

As comunidades virtuais com suas funcionalidades, potencialidades e aplicabilidades no campo educacional são aberturas emergentes e suportes fundamentais das relações virtuais na construção do conhecimento dos estudantes rotulados de *Nativos Digitais*<sup>99</sup>. Pierre Lévy finaliza esta argumentação elaborando os princípios de sua teoria sobre a *Inteligência Coletiva*, a qual será objeto de suas pesquisas em outros momentos. Para os nossos objetivos, vejamos apenas o que cabe à definição trabalhada na obra que estamos investigando, intitulada *O programa da cibercultura: a inteligência coletiva*:

<sup>98</sup> “[Neo. formado da junção das palavras Net+Etiqueta]. Conjunto de normas de comportamentos para o bom relacionamento pela internet”. Disponível em <http://www.dicweb.com/nn.htm>. Acesso 11/2015.

<sup>99</sup> Cf. <http://www.maiseducativa.com/2013/12/06/nativos-digitais-eles-andam-ai/>. Acesso em 11/2015.

Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado. [...] A extensão do ciberespaço transforma as restrições que haviam ditado à filosofia política, às ciências da administração, às tradições de organização em geral o leque habitual de suas soluções. Hoje, um bom número de restrições desapareceu devido à disponibilidade de novas ferramentas de comunicação e de coordenação, e podemos pensar modos de organização dos grupos humanos, estilos de relações entre os indivíduos e os coletivos radicalmente novos, sem modelos na história e nas sociedades animais (LÉVY, 1999, pp. 130 – 132).

Eis a finalidade do ciberespaço: propiciar, através da interconexão digital, a criação de comunidades virtuais (hoje talvez redes sociais sejam atualizações daquelas) e estas, por sua vez, na medida em que colocam em franca comunicação todos os aprendizes e todos os mestres, erguem o edifício da *Inteligência Coletiva*. Supondo que os dois primeiros princípios já tenham sido realizados, o autor apresenta vários desafios para a realização do terceiro princípio.

O que expusemos até aqui a partir deste complexo ciberespaço erigido por Pierre Lévy, permitiu-nos vislumbrar os termos e as definições dos princípios que fundamentam nossas argumentações e articulações.

Sem esgotarmos as discussões<sup>100</sup>, mas já satisfeitos com os destaques do ciberespaço de Pierre Lévy, passaremos agora ao último constructo sobre o ciberespaço. Investigaremos e reconstruiremos a seguir o termo, o conceito e a definição do ciberespaço a partir das contribuições de Lucia Santaella.

## 2.4 Visão analítica – L. Santaella

*Era uma casa  
muito engraçada  
não tinha teto,  
não tinha nada  
ninguém podia  
entrar nela não  
porque na casa  
não tinha chão  
ninguém podia*

---

<sup>100</sup> Reconhecemos que há muito o que se discutir e aprofundar em termos conceituais, como o problema da técnica, da imagem e da imaginação, bem como os problemas inerentes à civilização da imagem, mas, são questões que por ora fogem ao nosso escopo.

*dormir na rede  
 Porque na casa  
 não tinha parede.  
 Ninguém podia  
 fazer pipi  
 porque penico  
 não tinha ali  
 mas era feita  
 com muito esmero  
 na rua dos bobos,  
 número zero.*

**A Casa**

Vinicius e Toquinho

Abrimos este tópico com uma canção de Vinicius de Moraes e Toquinho que trata, metaforicamente do ciberespaço. Conforme veremos, o ciberespaço é sem ser. Este é o assunto a ser construído. A obra de Santaella evidencia as mais analíticas e significativas arquiteturas do ciberespaço: ao mesmo tempo em que propõe sua própria perspectiva sobre o termo ‘ciberespaço’, ela buscará variadas referências e peculiaridades para construir a sua definição do conceito de acordo com as articulações que se seguem.

O termo ciberespaço ainda comporta uma infinidade de possibilidades de definição e Santaella começa a fazer os desvelamentos dessas múltiplas possibilidades com a seguinte observação:

o universo paralelo, que tem sua matriz na internet, que abriga megalópolis, os bancos de dados comerciais, e uma infinidade de portais e sites de todas as espécies, vem sendo chamado de ciberespaço (SANTAELLA, 2004, p. 40)

Desde que o termo foi cunhado por W. Gibson, a recorrência à noção de *universo paralelo* e seus desdobramentos na *internet* fez com que a imagem do ciberespaço se aproximasse à imagem do infinito. Enquanto infinito sempre preenchido de dados, podemos dizer que o ciberespaço, em sua raiz mais básica de *bits* e *bytes*, é um quase-infinito comunicacional. Tudo o que se produz no ciberespaço carrega em si mesmo o sinal da informação que, por sua vez, leva em seu conteúdo o apelo comunicativo. Assim, o ciberespaço é, até o nosso presente, uma amplificação de forma exponencial das nossas possibilidades (inter)comunicativas.

O fato de lidar com um universo digital de conhecimento, constituído de 0 (zero) e 1 (um) é uma atividade um tanto “estranha”, visto que o nosso registro cognitivo lida melhor com a materialidade ou significado(s) da informação. Mas com o tempo e com

uma melhor compreensão do que isso significa, poderemos tirar os proveitos que os autores do ciberespaço apontam como garantidos por meio da imersão nesse universo digital.

Sem perder de vista a problemática que envolve o ciberespaço, Santaella apresenta uma breve definição que, além de metaforicamente interessante, evidencia aquilo que é sempre destacado nas reflexões sobre o termo, sobre o conceito e sobre a sua definição: O “ciberespaço é como Oz – existe, chegamos a ele, mas não tem ubiquação” (SANTAELLA, 2004, p. 40). O ciberespaço corresponde, nessa perspectiva, a um lugar mágico, de formas, cores, leis e possibilidades alcançáveis, mas, ao mesmo tempo, a um lugar sem razão de ser ou estar, seja neste, naquele ou em qualquer lugar. Eis a definição de ciberespaço que propõe Santaella. Como afirmado anteriormente, essa condição de ser mágico e encantador ao mesmo tempo em que não se é, é que ainda torna muitas das relações com o ciberespaço “estranhas”. Mas, afinal de contas,

De que se constitui isso que existe em um lugar sem lugar e que é, ao mesmo tempo, uma miríade de lugares? Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso (SANTAELLA, 2004, p. 40).

Para a autora o ciberespaço é um lugar sem lugar que corresponde a todos os lugares dentro da rede global. E continua sua explicação afirmando

Nessa realidade, da qual cada computador é uma janela, os objetos vistos e ouvidos não são nem físicos nem, necessariamente, representações de objetos físicos, mas têm a forma, caráter e ação de dados, informação pura (SANTAELLA, 2004, p. 40).

O ponto fundamental da definição de Santaella é que, ao tratar do ciberespaço, lidamos com uma realidade na qual os dados (textuais, audiovisuais, imagéticos) a que temos acesso são informações puras. Temos aí, portanto, um referencial incisivo, pois, ao pensarmos a educação mediada pelo ciberespaço, pensamos igualmente em um universo quase infinito de informações puras.

Caberá ao professor transformar esse imenso fluxo de dados em informações compreensíveis e significativas para seus estudantes, uma vez que o ciberespaço nos oferece não apenas a informação, mas também os meios para que elas possam ser



comunicadas. Nosso papel enquanto professores é o de fazermos isso de forma a permitirmos que o estudante-navegador se comunique no sentido mais preciso e rigoroso do termo. Neste sentido Santaella afirma que o ciberespaço:

É certamente uma realidade que deriva em parte do funcionamento do mundo natural, físico, mas que se constitui de tráfegos de informação produzida pelos empreendimentos humanos em todas as áreas: arte, ciência, negócios e cultura (SANTAELLA, p. 40-41).

É importante perceber que o ciberespaço funciona de maneira semelhante ao mundo natural e assim, ao investigarmos o ciberespaço com o objetivo de criarmos nele as condições de ensino e de aprendizagem, observaremos que quanto mais próximo ele estiver do mundo físico vivido, mais condições teremos de estruturarmos nossas atividades pedagógicas a partir da multiplicidade de possibilidades de acessar e coletar informações, conteúdos e materiais no mesmo. Quer dizer que, em certa

medida, o ciberespaço deve ser concebido como um mundo virtual global coerente, independente de como se acede a ele e como se navega nele. [...] o ciberespaço, como uma virtualidade disponível, independe das configurações específicas que um usuário particular consegue extrair dele. Além disso, há várias maneiras de se entrar no ciberespaço. Pelas animações sensíveis de imagens no monitor do vídeo controlado pelo *mouse*, passando pela tecnologia da realidade virtual, que visa recriar o sensorio humano tão plenamente quanto possível, até os eletrodos neurais diretos (SANTAELLA, 2004, p. 40-41).

Atenta às múltiplas definições atribuídas ao ciberespaço, Lucia Santaella reflete sobre seu conceito ao apresentar um argumento sobre essa miríade de conceituações:

Se é certo que não há um consenso sobre o sentido a ser dado a ciberespaço, a maioria dos autores concorda quanto ao fato de que, no seu sentido mais amplo, ele se refere a um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa. Trata-se, portanto, de um espaço informacional, no qual os dados são configurados de tal modo que o usuário pode acessar, movimentar e trocar informação com um incontável número de usuários. O ciberespaço inclui, portanto, todas as modalidades de uso que as redes possibilitam (SANTAELLA, 2004, p. 45).

Das tantas definições possíveis, consensuais ou não, a concordância de que o ciberespaço se erige como um sistema de comunicação global é a definição mais pertinente para nossa tese. É sobre a compreensão da comunicação que o

ciberespaço sustenta a elaboração desta tese. Queremos criar uma *nova ágora* e o fundamento da *ágora* é a comunicação, assim como o fundamento do ensino de Filosofia no Ensino Médio é, para nós, uma Performance Comunicativa. Pensando em tal propósito, encerramos essa brevíssima apropriação, destacando uma passagem de Lucia Santaella que reforça nossas pretensões.

Em síntese, [...], ciberespaço será considerado como todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informações. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede. Por isso mesmo, esse espaço também inclui os usuários dos aparelhos sem fio, na medida em que esses aparelhos permitem a conexão e troca de informações. Conclusão, ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo [etéreo] que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que esta seja, podendo caber mesmo na palma de nossa mão (SANTAELLA, 2004, pp. 45-6).

Este fragmento define o tipo de ensino que estamos buscando, necessariamente manipulável, intercambiável, transformador, formador e se isso é o que nos promete o ciberespaço, então nada seria mais óbvio do que imergir neste, a fim de alcançar o prometido, de modo a articular e construir as condições basilares do *espaço informacional*, da *interação*, do *acesso*, da *manipulação*, da *transformação*, do *intercâmbio* e da *conexão* de informações e de ciberusuários. Tudo isso nos permitirá fazermos *filosofia a cliques, toques e deslizares de dedos!*

## 3 IMERSÃO II

### 3.1 Ágoras

*A descoberta da Ágora de uma cidade grega  
deveria ser um dos objetos principais do escavador,  
pois assim aprenderá muito sobre história,  
instituições sociais, comércio, arte, tecnologia  
e cultos de um local.*  
John M. Camp

Aprender sobre *história, instituições sociais, comércio, arte, tecnologia e cultos sociais*, foi uma incitação que nos levou a buscar, na contemporaneidade, tanto uma analogia e um paralelo quanto uma articulação entre a *ágora grega* e as possibilidades prometidas pela interatividade e dinamismo das *transmídias* presentes no ciberespaço. Queríamos instaurar uma *nova ágora* que nos permitisse ir além das negociações políticas e sociais e, no mesmo ato, adentrar o ambiente escolar, e mais especificamente a sala de aula de filosofia do ensino médio. Isto por que, mais do que aprender sobre a história, sobre as instituições sociais, sobre o comércio, a arte, a tecnologia e sobre cultos, desejávamos que esta *nova ágora* se configurasse como o lugar-meio do exercício performativo do debate, da discussão e do diálogo em nosso processo de ensino e de aprendizagem argumentativo e significativo, tanto nesta antessala quanto na sala de aula.

Almejando a construção desta *nova ágora*, imergimos então no *ciberespaço* com o intuito de compreender como sua arquitetura nos permitiria alcançar tal propósito e quais seriam as ferramentas, os dispositivos e as interfaces digitais que poderiam garantir a interatividade necessária ao exercício performativo do diálogo, da discussão e do debate *isonômico, isegórico e parresiástico*, capazes de garantir as condições primordiais da comunicação na *ágora*. Atiçados por estas ideias, somos impelidos a apresentar, em linhas gerais, a *ágora grega*, destacando suas principais características estruturais e funcionais com a intenção de ilustrar mais claramente as nossas pretensões e de situar melhor o nosso ponto de partida.

Assim como utilizamos no plural o termo *ciberespaço*, também o faremos em relação ao termo *ágora*, não pelas dificuldades presentes em sua definição mas porque, além da *ágora grega*, nos propomos ainda a investigar propostas que

apresentem uma possível articulação entre a *ágora grega* e as *transmídias* do ciberespaço. Além disso, nosso uso se justifica pelo fato de que também temos a intenção de criar uma *nova ágora* por compreendermos que qualquer espaço do ambiente escolar (e digital) que estimule e promova a Performance Comunicativa pode receber o nome de *ágora*.

### 3.2 *Ágora grega: o conceito clássico*

*Quem não se comunica  
se trumbica.  
Chacrinha*

A epígrafe escolhida é ao mesmo tempo uma provocação e um alerta. Provocação porque estamos escrevendo uma tese e, ao que tudo indica, não seria de bom tom recuperar uma frase de um apresentador de um programa de televisão sem fins didáticos. Ao mesmo tempo um alerta, pois afirma que aquele que não se comunica se dá mal, quer dizer, a comunicação é uma forma de obter sucesso.

Ante a provocação e o alerta, apresentaremos neste percurso as principais características e a relevância da *ágora grega*, principalmente a ateniense, no processo comunicativo e na vida dos cidadãos gregos, destacando o fato de que, em sua função primordial, a *ágora* representou o ponto central para o desenvolvimento da *polis*. Através dos debates e das discussões que, por sua vez, criaram a retórica e também a filosofia, a *ágora* tal como compreendida em sua importantíssima especificidade, servir-nos-á de modelo a ser alcançado, visto que, em nossa *Nova Ágora*, trataremos exclusivamente da comunicação enquanto debate, discussão, diálogo e de suas reverberações no ensino de filosofia.

Os gregos constroem na *ágora* o seu espaço de comunicação política, social, artística, econômica e religiosa. Assim, ao saírem de suas casas (*oikoi*), tinham neste espaço público por excelência a prerrogativa de discutir suas ideias e de realizar seu comércio. A *ágora* era, portanto, o espaço convergente das atividades políticas, econômicas e sociais da *polis*.

Etimologicamente, o termo *ágora* se origina do verbo *agorein*, cujo significado abarca os conceitos de *discutir*, *deliberar*, *tomar decisões*. Isso pode ser observado ao menos durante o século VIII a.C. pois, por volta do século IV a.C., o sentido mais

corrente do verbo *agorein* será o de *comprar*. Mesmo com essa mudança conceitual, a ideia de comércio, de troca e de interações se mantém como a ideia básica daquilo que se fazia na *ágora*, ou seja, além de bens, relações e produtos, acontecia aí uma grande circulação de ideias que transitavam e reverberavam da *ágora* para toda a Grécia, e do centro do mundo grego para todo o Ocidente. Destaca-se que isso aconteceu por um motivo bem específico, imprescindível, qual seja, a relação comunicativa e livre entre dois ou mais indivíduos.

Entre as várias acepções etimológicas que podem ser usadas para compreender e dar significado à ideia de *ágora*, apreciamos aquela que a define como praça, como espaço público dotado de um forte apelo político. Isto porque os cidadãos usavam este espaço para toda sorte de ações políticas, ou seja, relativas à *polis*, como deliberações, tanto individuais quanto comunitárias e sociais.

Para os gregos, a *ágora* era tão importante que os povos que não as tinham eram considerados bárbaros. A participação ativa na *ágora* era a base da democracia participativa e deliberativa, e como forma de governo se opunha aos princípios governamentais, ditos bárbaros, que não se pautavam no diálogo como *mobile* de suas ações para com seus governados.

É comum a afirmação de que a *ágora* grega inspirou o antigo *fórum* imperial romano, as *piazzi* e as praças das capitais europeias. Como na *ágora*, também no entorno dessas praças a vida efervescia em manifestações comerciais, culturais, religiosas, judiciais e legislativas. Esta efervescência comunicativa da *ágora*, caracterizada pela dinâmica comunicativa baseada no debate e na discussão de ideias, pode ser reencontrada hoje muito além das praças: pode ser encontrada (ou realizada) no *ciberespaço*. Basta observarmos que dois dos dispositivos comunicacionais mais interativos e importantes das *transmídias* são justamente os *fórums* e os *chats* e, para nosso deleite, faremos usos destes dispositivos em nossa *nova ágora* de forma a evidenciar suas possibilidades e suas potencialidades na amplificação e recuperação das dimensões da discussão e do debate, agora possível de maneira híbrida, ou seja, estabelecida entre a sala de aula e a antessala (*nova ágora* no *ciberespaço*). Acreditamos que os *fórums* e os *chats* são dispositivos funcionais eficazes para incitarmos, mantermos e ampliarmos o diálogo em sala e fora dela, além, é claro, de se mostrarem como ferramentas que expandem os canais de atuação do professor no processo do ensino e aumentam as condições do estudante de ressignificar seu processo de aprendizagem de maneira colaborativa, interativa,

híbrida e personalizada. A Performance Comunicativa fornece o pressuposto fundamental à introdução destes dispositivos no ambiente de aprendizagem.

Antes de articular os espaços digitais e a sala de aula como os novos ‘lugares’ de uma Performance Comunicativa capaz de trazer o vigor e o dinamismo dos debates, das discussões e dos diálogos, é importante destacar que a construção de uma *nova ágora* no próprio ciberespaço – lugar em todos os lugares (digitais) –, permite nossa imersão digital a todo e qualquer momento, bastando para tal *input* que façamos um *login* e acessemos a internet.

Ao contrário dessa hiperacessibilidade digital do/no ciberespaço, na *ágora* grega a acessibilidade só era possível por meio de deslocamentos e da presença física dos cidadãos para que as trocas pudessem acontecer, fossem estas trocas materiais de bens e consumo e/ou trocas simbólicas de ideias. Entre os gregos, portanto a *ágora* se tornou o centro geográfico, político e intelectual da *polis*. Queremos criar, no ciberespaço, uma *nova ágora* que, se não puder assumir o posto de centro geográfico devido à impossibilidade da própria constituição de um centro geográfico no ciberespaço, que seja ao menos um lugar privilegiado das trocas simbólicas (filosóficas).

Dentre as diversas posturas possíveis de se perceber e evidenciar nos participantes da *ágora* em suas relações de trocas, interessam-nos apenas aquelas que estão diretamente ligadas à Performance Comunicativa baseada no debate, no diálogo e na discussão. E isto porque essas relações se estabeleciam de forma *isonômica*, *isegórica* e *parresiástica*, e é dessa forma que pretendemos compreender a dinâmica própria à *ágora* para entender, finalmente, os tipos fundamentais que por lá fizeram seus comércios e trocaram seus produtos (nem sempre o comércio envolvia dinheiro).

As atividades das mais diversificadas como festas, competições esportivas, comerciais, desfiles, assembleias e eleições, eram acompanhadas e frequentadas por um número significativo de pessoas e tornaram a *ágora* uma praça pública dinâmica, do mesmo modo que tornaram seus frequentadores altamente comunicativos. Disso resulta a escolha das supracitadas figuras como protótipos da Performance Comunicativa. Essa ebulição que caracterizava a *ágora* pode ser efetivada com o mesmo dinamismo nas múltiplas possibilidades de interações em interfaces digitais comunicativas construídas no ciberespaço. Para ilustrar esta dinâmica, destacamos uma passagem em que Finley clarifica o que era a *ágora* clássica:

A praça pública, a *ágora*, tendia a tornar-se num caos em redor das esquinas, porque os edifícios se apertavam uns aos outros, havia uma invasão das mesas do mercado e as estátuas e pedras dedicatórias eram colocadas por todo lado. Atenas é um bom exemplo: aparte a existência de uma superfície aberta sem pavimento, com cerca de dez acres, em pleno centro, não consegue discernir-se uma única ideia por detrás da arquitetura de sua *ágora*. Ou então, a desordem de Delfos onde, o Caminho Sagrado - que levava à colina do principal Templo de Apolo - era delimitado por edifícios e objetos dedicatórios que se acumulavam século após século, enquanto os antigos se desfaziam e alguns eram demolidos (FINLEY, 1984, p. 133).

Este é um caos que pode ser pensando como um acontecimento positivo, porque foi nesse cenário de desordem que o homem precisou se comunicar e se articular para viver, deliberar, comprar, vender, apreciar. O caos é uma característica marcante da *ágora* pois, no seu surgimento, o acesso era livre e comum a todos os cidadãos e sua estrutura inicial era aberta. Com o aumento da população, este espaço tendeu naturalmente ao caos. Imaginemos a cena: pessoas, mais pessoas e mais pessoas vendendo, comprando, trocando, cantando, bebendo, profetizando, se exibindo, discursando, conversando e debatendo... que lugar!?

Devido a esse caos, a *ágora* começou a ser fechada e, de certa forma, era evidente que essa multiplicidade de acontecimentos poderia atuar contra as pretensões de participação nas decisões e deliberações políticas mais importantes da *polis* grega. Da mesma forma, o vasto território do ciberespaço que vivemos hoje acaba por se (re)organizar em comunidades virtuais, uma vez que a participação de todos em todos os debates é absolutamente inviável, e é impossível que, a todo momento, todos possam tratar de todas as questões relacionais com a devida coerência e consistência, visando solucionar os problemas fundamentais da sociedade atual.

Podemos participar de todas as comunidades, isto é fato, mas, cada qual a seu tempo e participando de cada uma delas respeitando as regras protocolares e o ponto em discussão. Caso contrário, estaremos, como os gregos, absorvidos pelo caos, mas um caos virtual, no nosso caso. Ainda de acordo com Finley:

Quando se examinam com maior cuidado os projetos helenísticos, surge um outro traço muito significativo. A *ágora* apresenta-se agora fechada nos quatro lados, como que para proclamar através desta simples evolução arquitetônica que a livre movimentação e reunião do povo eram coisas do passado (FINLEY, 1984, p. 133).

De maneira paradoxal, a *ágora* que previa a participação dos cidadãos mediante as condições apontadas acima, passou então a limitar a participação, o que nos leva a pensar que a experiência democrática direta começou a dar lugar a um modelo menos participativo nas deliberações e decisões da *polis*, visto que

Não só era esta a regra nas novas fundações dos monarcas e dos tiranos helenísticos, mas também se espalhou por todo mundo grego antigo. Em Atenas, a construção que mais dramaticamente caracteriza a nova era é a stoa de dois andares, com mais de 125 jardas de comprimento, doada por Atalo II, rei de Pérgamo de 159 a 138 [...]. Simples, de início, a stoa tornou-se gigantesca, cheia de lojas nas traseiras, o edifício dominante da *ágora* (FINLEY, 1984, p. 135).

Essa *nova era* marcada pelo advento do ciberespaço pode ser reformulada de modo a permitir uma participação em escalas infinitamente maiores que aquelas que limitavam as participações na *ágora* a um espaço limitado por quadro paredes. Completamente diferente da ocupação espacial da *ágora*, o ciberespaço é uma arquitetura formada por impulsos de *bits* e *bytes* (0 e 1) e o nosso acesso se dá por dispositivos informacionais que atravessam cabos de fibras óticas, redes de transmissão sem fio (*wifi*, *lifi*, 2g, 3g, 4g, 5g...). Toda interação é mediada por *inputs* e *outputs* de maneira eletrônica, permitindo que, no espaço digital (virtual), mantenhamos relações, estabeleçamos interrelações com qualquer outro usuário conectado, sejam estas interrelações econômicas, sociais, políticas, religiosas, afetivas, artísticas, educacionais e etc. Caracterizada por uma arquitetura primordialmente comunicativa, a *ágora* era inicialmente rodeada por grandes pórticos (*stoai*) abertos permitindo o acesso dos cidadãos que, ao abrigo do calor e do frio, em um ambiente luminoso, podiam discutir sobre os temas mais comuns à vida na *polis*.

A vida política dos cidadãos da *polis* ateniense era bem ativa, os legisladores governavam e administravam a cidade das *Stoai* (Real e sul I) e diuturnamente se encontravam no *Bouleuterion* (oeste). No *Metroon* (centro) ficavam os arquivos da cidade. A nordeste e ao sul da praça tínhamos os *Fóruns*, destaque pertinente para ilustrar a relação entre a política e a *ágora*. O comércio local era diário.

Enquanto espaços relacionais comunicativos, são inegáveis as semelhanças entre o ciberespaço e a *ágora*, esta, com suas atividades diárias as mais variadas e o estabelecimento de locais específicos para funções específicas, cuja marca indelével era o debate, o diálogo e a discussão, e aquele, por sua vez, com as comunidades



virtuais, sítios institucionais, espaços privados e públicos nos quais cada qual pode fazer a sua negociação, em última instância, onde todos se encontram inseridos em um espaço dinâmico e comunicativo.

Dadas estas ocupações dos espaços da *ágora* em funções específicas é importante recuperar a seguinte ideia:

Havia também um certo número das magistraturas que se ocupavam da atividade econômica em geral, tais como, na Atenas do século IV, os agorânomos, os metrónomos, os sitofilacas e os inspetores do porto comercial. Estas magistraturas exerciam diversas funções. Alguns deles velavam, como vimos, pelo abastecimento de trigo (os sitofilacas e os inspetores do porto), outros ocupavam-se mais em geral da política dos mercados; nenhuma preocupação estritamente econômica aqui, mas simplesmente de vigilância e de ordem. Era à mesma preocupação de ordem que correspondia, sem dúvida, a prática, atestada muitas vezes, de estabelecer mercados especiais fora da cidade quando se encontrava de passagem exércitos estrangeiros que pediam para se abastecerem. Por vezes, em certos Estados oligárquicos, a preocupação de controlar a atividade econômica obedecia a móveis mais profundos, era a própria atividade econômica que se tratava de dominar (NAQUET, 1986, p. 125).

Da mesma forma que no ciberespaço temos pontos ou nós de encontros – que a cada dia agregam mais participantes e diversificam ainda mais as atividades, todos eles construídos em simulações de ambientes que ultrapassam as imagens de telas com textos ou audiovisuais, para os quais podemos ainda construir *avatares* que nos permitem a locomoção nestes ambientes –, na *ágora* haviam também os pontos de encontros dos cidadãos gregos para as mais diversificadas atividades, das religiosas às políticas, das artísticas às econômicas, em ambientes também ricos e planejados (ou quase), para trocas, relações e interações em geral. Esta afirmação pode ser mais bem compreendida pela seguinte passagem de Gustave Glotz (1946):

o centro do comércio interior é a *ágora*. Aí palpita durante todo o dia a vida política, social e econômica da grande cidade. Nas extremidades da praça erguem-se as repartições dos magistrados, com os editais que atraem os curiosos. A multidão abriga-se debaixo dos pórticos de finas colunatas. Passa diante dos frescos do ilustre Polignoto e afluí aos ‘hermes’, onde os homens de negócio debatem as cotações, os interessados pela política discutem a ordem do dia da próxima assembléia, os basbaques ouvem os pregoeiros públicos, os ociosos cavaqueiam, agitando os seus bordões nodosos, os jovens elegantes fazem flutuar com gracilidade as pregas das suas compridas túnicas brancas. Cruzam-se em todos os sentidos todos os que têm alguma coisa para vender: escravos com fazendas que acabam de fabricar, artífices do Cerâmico, de Mélite, ou das Escambônidas, saloios que partiram da sua aldeia antes da alba, megáricos a guiarem porcos, pescadores do lago Copais. Pelas aléias plantadas das árvores encaminham-se para os setores

reservados às diversas mercadorias e separados por divisórias móveis. Sucessivamente, às horas fixadas pelo regulamento, abrem-se os mercados de legumes e hortaliças, de frutas, de queijo, de peixe, de carne, de carne de porco, de aves da capoeira e de caça, de vinho, de lenha, de olaria, de objetos de segunda mão, de quinquilharia. Há até um canto para os livros. Cada mercador tem o seu lugar, que o pagamento de um direito lhe garante; à sombra de um toldo ou dum guarda-sol, expõe os seus artigos em mesas, ao pé da sua carroça e dos seus animais que estão a descansar. Os fregueses circulam; os vendedores interpelam-nos; os moços de recados e de fretes oferecem os seus serviços. Pregões, juras e alterações; os agorânomos não sabem para que lado hão de voltar. Quando acabam os mercados ao ar livre, a clientela passa à praça coberta, bazar à oriental. Ao fundo estão os balcões. Todos estes vendedores em relato têm má fama. Os fregueses queixam-se da sua violência e grosseria. As mulheres que ganham a vida na rua ou na *ágora* e as taberneiras são suspeitas de comportamento imoral; a lei não admite ações de adultério contra este gênero de pessoas. Mas aos pequenos comerciantes censuram-se sobretudo os seus hábitos de rapacidade, de deslealdade, de mentira. Pedem preços exorbitantes, falsificam os gêneros, enganam no peso, roubam nos trocos (GLOTZ, 1946, pp. 254-255).

Como modelo a ser seguido no intuito de recuperar a dinâmica que lhe era própria, devemos chamar a atenção para o fato de que, na *ágora*, seu ser e seu acontecer estavam unidos, articulados e fundados no que é a vida, na maneira como a vida acontecia em sua forma mais comum e natural. Por isso, sua estrutura e função nos servem de convite para buscarmos, em nosso próprio tempo, um acontecimento no qual essas características possam ser reencontradas.

Encontramos no ciberespaço, através das *transmídias*, o porto digital que garantirá o pretendido. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: o que fazemos em nossas interações cibernéticas se não justamente o descrito acima, através da cibercultura, do cibersexo, passando por ciberética, por cibercrime e todo tipo de e-commerce?

Conforme nossos propósitos, esta apresentação da *ágora* grega nos serve enquanto meio de propagação de suas possíveis reverberações no ciberespaço, o que finalmente nos permitirá propor a construção uma *nova ágora*. No tópico seguinte apresentaremos algumas das articulações já feitas entre a ideia clássica de *ágora* e de ciberespaço. Dessas obras nos interessam suas compreensões do que é a *ágora*, do modo como ela se articula com o ciberespaço bem como aquilo que é capaz de articular a partir dos conceitos através dos quais ela interpreta o próprio ciberespaço. Isso nos servirá de motivação para dialogar e inserir, nessa discussão, a nossa contribuição.

### 3.3 Analogias contemporâneas com a ágora grega: eletrônica, virtual ou digital

*Nada do que foi será  
 De novo do jeito que já foi  
 um dia  
 Tudo passa, tudo sempre  
 passará  
 A vida vem em ondas,  
 como um mar  
 Num indo e vindo  
 infinito  
 Tudo que se vê não é  
 Igual ao que a gente viu há  
 um segundo  
 tudo muda o tempo todo no  
 mundo  
 Não adianta fugir  
 Nem mentir pra si mesmo  
 agora  
 Há tanta vida lá fora  
 Aqui dentro sempre  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar.  
**Como uma onda no mar**  
 Lulu Santos*

Com o advento das *transmídias* podemos dizer que neste nosso tempo **é fácil**<sup>101</sup> ensinar-aprender, sendo necessário **apenas e tão somente reformularmos** as principais funções das personagens (professor/estudantes) e as concepções da atual paisagem educacional, ou seja, ao **mudar tudo** aquilo que se refere a quem e ao processo de ensino e de aprendizagem, efetivaremos **facilmente** a tarefa de ensinar e de aprender!!

**Mudemos** as funções e concepções de professor e de estudante, a concepção e função de planejamento, de diretrizes, dos conteúdos, dos lugares, dos tempos e dos espaços escolares e teremos uma *nova era* para aprendermos e para ensinarmos, pois, em tempos digitais, ecoa e reverbera, de Heráclito até nossa epígrafe, o axioma “*tudo muda o tempo todo no mundo*”.

Atualmente uma parcela significativa de conteúdos que se propõe a criar e a desenvolver novos conhecimentos, não está registrada apenas de forma impressa ou escrita, nem inscrita nas paredes de cavernas ou nos livros proibidos e acessíveis

---

<sup>101</sup>Grifamos para destacar a ironia e o desafio de se cumprir tal afirmação, apenas e tão somente mudando tudo!

apenas aos iniciados. De certa forma e guardadas as devidas proporções, não precisamos frequentar as ruínas gregas, bem como não precisamos manusear rolos ou tabuletas rudimentares, tampouco temos que participar ritualisticamente de seitas e nos tornarmos copistas, não precisamos de quadros de giz, ou de aparelhos eletrônicos (com fitas, discos, CDs ou DVDs) para acessarmos conteúdos, produções estéticas, educativas, legislativas, religiosas e etc. e estabelecermos diálogos dirigidos à construção de conhecimentos.

O acesso à informação por si só não garante o conhecimento. Mas, se pudermos dialogar, discutir e debater os conteúdos em redes cada dia mais amplas, além de incluir nesses debates cada vez mais interlocutores, certamente poderemos alcançar novas perspectivas teóricas sobre um determinado assunto e, em um processo colaborativo e cooperativo de interações e interlocuções, atualizarmos os conhecimentos potencialmente articulados nestes processos. As fontes de acesso a estes conteúdos podem ser literalmente acessadas da palma de nossas mãos e isso **muda** significativamente nossa relação com pensamentos, ideias e produtos potencialmente dotados de conhecimentos, saímos da paisagem educacional onde o processo educativo é pautado no ensinar e no aprender centrados no professor (e suas fontes de conhecimentos), estáticos e monológicos (texto-livro-apostila, quadro de giz, anotações, esquemas e etc.), transmissivos e disciplinantes, e entramos em uma nova paisagem educacional, a do acesso direto às fontes e seus autores. Criase aí, portanto, uma dinâmica dialógica, interativa, aberta, cooperativa e colaborativa e, assim, produtores e consumidores de conhecimento estreitam relações em torno do conteúdo e podem ampliar e amplificar as discussões e os conhecimentos produzidos e consumidos.

Com a ampliação e a universalização da informação, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser repensado e reformulado em sua essência transmissiva, receptiva e seletiva. Se no processo “tradicional” o detentor da informação e do conhecimento era também o centro transmissivo (e algumas variantes) e definidor do quê, do como, do quando, do onde, do porquê, do quem e do para quê da aquisição de conhecimentos e informações, a partir das *transmídias* não temos mais a detenção do conteúdo na centralidade estruturada no “um para todos” mas, ao contrário, uma dinâmica em que o processo de ensinar e de aprender passa a ser descentralizado e articulado na *personalização*, na *hibridização*, na *colaboração*, no compartilhamento de informações, de pensamentos, de conteúdos potencialmente dotados de

conhecimentos de uma maneira horizontal, rizomática (LOCKE, C. 2017), ou seja, segundo o princípio de que o conhecimento é flexível, intercambiável, constituído por trocas, negociações, apropriações, compartilhamentos etc, finalmente realizado por coautores diversos e não por um único protagonista.

Motivados por essa nova paisagem educacional, escolhemos abrir este tópico com a canção de Lulu Santos porque acreditamos que no processo do ensino e da aprendizagem atual e futuro, “*tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo*”. Para demonstrar esta ideia, apresentaremos nossa compressão destas novas funções e concepções dos atores e estruturas do campo educacional, até chegarmos à definição dos *ciberlugares* que, com suas possibilidades e articulações auxiliaadoras e promissoras tanto em relação ao ensino quanto à aprendizagem coerentes e consistentes, servirão ao nosso propósito de fundar o espaço da *nova ágora*.

Ao concebermos o ciberespaço como um lugar altamente propício para a construção da *nova ágora*, percebemos a necessidade de recuperar a ideia de *ágora* grega ateniense a fim de avaliar se nossa hipótese poderia ser comprovada para, em seguida, articulá-la com as *transmídias* e estabelecer o debate, as discussões e os diálogos como as bases de criação das Performances Comunicativas a partir de suas possibilidades discursivas, à maneira grega, entre o espaço da sala de aula e o ciberespaço da *nova ágora*, os quais são por excelência os espaços de encontro e de negociações entre os professores, os conteúdos e os estudantes.

O ponto de partida para nossa discussão foi a pergunta de Carlos Sousa Pinto (2009):– “Será a tecnologia capaz de promover o aumento do número de experiências de ensino-aprendizagem com sucesso”? (*apud* SILVA, 2009, p. 55). Pergunta esta que nos impulsionou a procurar analogias eletrônicas, virtuais e digitais com a *ágora*.

Quando tomamos estas analogias de forma ampla, o que constatamos é que a *ágora*, uma vez estabelecida no ciberespaço, efetivar-se-ia como um Ambiente Virtual de Aprendizagem ou AVA. Por “ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos. Já o virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência” (SANTOS, 2003, p. 2). Isto significava que teríamos que avaliar e analisar o modo como os AVAs serviriam de antessala para o ensino nas salas de aulas de filosofia, mediados e alimentados pelas *transmídias* e se desenvolvendo na perspectiva de Performances Comunicativas.

A Performance Comunicativa que defendemos é aquela que instaura o debate, a discussão e o diálogo de forma dinâmica, tal qual a que permitiu que a filosofia surgisse na Grécia antiga. Justamente por isso consideramos os AVAs para tais fins, uma vez que a criação de recursos que “podem promover a interatividade, a autonomia e a colaboração” (SILVA, 2009, p. 75) é cada vez maior dentro destes ambientes. É importante destacar que, em nossa apropriação, pensamos a articulação das ferramentas interativas e comunicativas dos/nos AVAs com o objetivo de tornar este ambiente um mecanismo potencializador do ensino e da aprendizagem. Esta é a razão pela qual investigaremos e experimentaremos recursos que possibilitem as interações e cooperações, pois, conforme destaca J. A. Valente (2005):

O educador deve estar preparado e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, para que ele seja capaz de transformar informações [...] em conhecimento, por meio de situações-problema, projetos e/ou atividades que envolvam ações reflexivas. [...] proporcionando ao aluno oportunidades de construção de conhecimento (VALENTE, 2005, p. 25).

Dentre as abordagens possíveis em AVAs que investigamos, optamos por aquela que Valente descreve como sendo de

acompanhamento e assessoramento constante dos membros do grupo, no sentido de poder entender o que cada um faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está fazendo (VALENTE, 2005, p.28).

Neste momento é necessário apresentar o percurso que percorremos até chegar à ideia de uma *nova ágora*. A partir da ideia da Performance Comunicativa como análoga à dinâmica da *ágora grega* que, por sua vez, propiciou o advento da filosofia, nos questionamos onde poderíamos encontrar tais condições e, por conseguinte, recriar essa dinâmica usando as *transmídias*. Quando pesquisamos o termo *Ágora Eletrônica* no buscador da internet Google<sup>102</sup>, o número de resultados obtidos em 0,41 segundos foi de aproximadamente 79.900 registros em seu banco de dados. Quando a busca especificada foi feita segundo o critério de livros no mesmo buscador, o resultado apresentado foi de aproximadamente 206 livros para o termo em 0,23 segundos de busca. Quando a pesquisa no buscador foi feita com o termo

---

<sup>102</sup>Cf.

<https://www.google.com.br/search?q=%C3%A1gora+eletr%C3%B4nica&og=%C3%A1gora+eletr%C3%B4nica&ags=chrome.0.69i59j69i57j0.7073j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 22/07/17.

*Ágora Virtual*, nos mesmos 0,41 segundos o número aproximado de resultados que se relacionava com o termo e seus correlatos foi de 401.000 aparições no banco de dados geral, e no filtro para pesquisas em livros, em exatos 0,44 segundos, vimos surgir na tela o resultado de aproximadamente 807 registros para o termo e/ou respectivos correlatos. Por fim, quando pesquisamos pelo termo *Ágora Digital*, em 0,40 segundos surgiram aproximadamente 591.000 resultados para o termo e outros correlatos no banco de dados geral e, para o filtro livros, o resultado de uma busca de 0,51 segundos foi de aproximadamente 1050 registros. Essa pesquisa nos deu a dimensão de que as produções que articulam a “velha” *ágora* ateniense com os recursos *transmidiáticos* eram expressivas<sup>103</sup>.

Para recriar as mesmas dinâmicas dialógicas da *ágora* ateniense e, assim, restabelecer no ciberespaço a Performance Comunicativa em uma *nova ágora* que dê conta das condições do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em filosofia, é fundamental compreender algumas concepções acerca de processos de ensino e de aprendizagem, tanto presenciais, quanto a distância, para que possamos justificar a capacidade de empregar este novo meio como ferramenta eficiente, pertinente e relevante para o processo educativo.

Desta *enxurrada de informações* que continham o termo *ágora* articulado com *ciberespaço*, algumas lidavam com relações políticas (CANDIDO, 1997), outras com movimentos sociais (SILVEIRA, S. A; BRAGA, S; PENTEADO, C, 2014), e, mais especificamente, com a democracia (ANGELO *et. al.*, 2017), fizemos uma filtragem para aprofundarmos nossas discussões apenas nas obras que tratavam das articulações possíveis com o ensino de filosofia e, assim, definimos o percurso a partir de apenas três obras:

1) SANTOS, Vanice dos: **Ágora digital**: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

2) GOMES, Miguel Ângelo Castelo. **Filozapeando**: uma

---

<sup>103</sup>Vale destacar que são pesquisas ilustrativas e não dados definitivos. Muitas vezes há repetições dos termos em ambientes diferentes. O que nos interessa é mostrar que o termo analisado não é arbitrário e que cada vez mais pesquisadores lidam com essas articulações, cada qual à sua maneira e com suas respectivas perspectivas teóricas e conceituais.

*experiência filosófica de mediação à distância com o uso do aplicativo de celular whatsapp*. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino/PPFEN) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016).

3) TORRES, Luciano Tavares Torres. ***Agora virtual: os blogs como espaço de argumentação e de reflexão filosófica no ensino fundamental***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

A tese de Santos (2012) defende o diálogo como elemento fundamental do *cuidado de si* e da relação entre o mestre (tutor) e o aprendiz. Sua concepção de que o diálogo na EaD pode criar uma *ágora digital* é profundo, pois há aí um resgate da tradição de autores que se dedicaram à noção de diálogo como os pilares elementares de uma conversação filosófica. Entretanto, sua narrativa está ligada ao ensino à distância e, no nosso caso, queremos uma *nova ágora* para o ensino híbrido. Por isso acreditamos que nossa tese poderá igualmente contribuir com o estado atual da discussão, uma vez que nosso trabalho vai em outra direção. Santos (2012) deixa isso explicitamente demarcado quando afirma que buscará:

entender os sujeitos do diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem, voltando nosso olhar, portanto, nossas análises, para a relação entre tutor e aluno na educação a distância (SANTOS, 2012, p. 14).

No transcorrer de suas análises, o distanciamento com nosso tema fica evidente, pois, embora sua percepção de que uma *ágora digital* seja o lugar das discussões, do convívio, da conversão e do diálogo (SANTOS, 2012), toda essa dinâmica é marcada pela distância, o que difere fundamentalmente de nosso posicionamento que, concordando com essa dinâmica, pretende pensá-la mixada entre a sala de aula e a *nova ágora*. Como diz a autora:

As potencialidades dos ambientes virtuais para que se constituam em espaços de interação pode ser porque, ambientes virtuais carregam mais do que apenas aparatos tecnológicos, mas que os avanços tecnológicos dos computadores provém das necessidades humanas, como, por exemplo, estar próximo de alguém e com este conversar via algum recuso on-line (SANTOS, 2012, p. 137).

A passagem reverbera nossas intenções de justificarmos a Performance Comunicativa, pois, por termos necessidade de conversar e interagir, cabe, no caso



do ensino de filosofia, uma definição mais rigorosa dos critérios e atitudes dos interlocutores. Para nossos objetivos, portanto, este recorte de Santos (2012) e sua proposição de comunicação entre tutor e aprendiz é suficiente.

Veamos a seguir como Miguel Ângelo Castelo Gomes (2016) trata da interlocução entre a interface digital *whatsapp*<sup>104</sup> e o ensino de filosofia, e como ele apresenta sua proposta de fazer deste uma *ágora contemporânea*.

A dissertação de Gomes (2016) *Filozapendo: uma experiência filosófica de mediação à distância com o uso do aplicativo de celular whatsapp* se desenvolve a partir da ideia de comunidade virtual de aprendizagem desenvolvida pelos autores Sartore e Roesler (2003), Diegues (2003) e Palloff e Pratt. Eles defendem que a internet, através de seus canais interativos, colaborativos e ativos, propiciam tais comunidades e que, aplicadas à educação, podem ser uma boa alternativa para a melhora no processo de ensino e de aprendizagem. Para defender a ideia de diálogo, o autor da dissertação busca referência em Freire (1987), destacando a força e a imprescindibilidade do diálogo como reflexão, transformação e humanização. O trabalho se propõe a criar uma cartilha para os professores, assumindo um caráter ainda bastante experimental.

Assim como na obra de Santos (2012), na dissertação de Gomes (2016) também podemos encontrar pontos convergentes com as nossas discussões tais como interatividade, hipertextualidade, troca, compartilhamento e colaboração na construção de conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem em filosofia. Há nessa dissertação, todavia, um distanciamento com relação ao nosso ponto na medida em que a sua proposta é a de experimentar o uso à distância da interface comunicacional e apontar os sucessos e os fracassos desta atividade. Convergente com nossos propósitos é ainda o seu recorte sobre o caráter dos estudantes que chegam hoje às nossas escolas. Para tal, o autor se sustenta na ideia que Serres (2013) apresenta para definir estes estudantes, qual seja, a ideia da Polegarzinha<sup>105</sup>. Ecoando em nossas discussões, o autor também percebe que, diante dos novos sujeitos que adentram a escola para aprender, também os professores que lá estão

---

<sup>104</sup>Cf. <https://www.significados.com.br/whatsapp/>: “**Whatsapp** é um **software** para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão com a internet”. Acesso em 10/2017.

<sup>105</sup>Livro em que o autor define a nova geração (de aprendizes) a partir de seus usos e habilidades em lidar com a produção e o consumo de informações mediados pelos toques em telas de dispositivos sensíveis. Curiosamente, Polegarzinha reconhece em sua trajetória educativa que as meninas são mais criativas, diligentes e mais inteligentes que o Polegarzinho (meninos).

para ensinar deverão se reinventar. Oportunamente apresentaremos nossa imagem desse novo educador e desse novo estudante.

Nesta perspectiva, Gomes aprofunda suas reflexões sobre as diferenças e exigências a serem consideradas nos diferentes ambientes de ensino, pois, como diz:

Nos ambientes de aprendizagem à distância, o professor-mediador se coloca numa atitude de facilitador da aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações-problemas (GOMES, 2016, p. 41).

O que se segue são observações sobre as vantagens, os mecanismos e as potencialidades do uso de recursos das *transmídias* na educação. Para não nos tornarmos repetitivos e cansativos, passemos diretamente à análise da obra de Luciano Tavares Torres (2011) intitulada *Ágora virtual: os blogs como espaço de argumentação e de reflexão filosófica no ensino fundamental*, para destacarmos suas ressonâncias em nosso trabalho.

Em sua dissertação, Torres (2011) se propõe a articular no *blog* e em suas possibilidades relacionais e comunicativas as aulas de filosofia para o ensino fundamental. Seu percurso é bem interessante, começando por recuperar a dinâmica argumentativa com uma boa abrangência de situações em que os discursos podem se manifestar. A fim de conferir sua preocupação com a argumentação, vejamos a seguinte passagem:

A argumentação, tal como ocorria na antiga Grécia, encaminha o homem a intervir na razão de seu par, elaborando verdades distintas, demonstrações, provas e indícios dentro de um vasto campo de possibilidades e por meio de técnicas de argumentação, que persuadem e geram conflitos concomitantemente (TORRES, 2011, p. 34).

Se quisermos propor um ensino de filosofia voltado ao nível escolar médio ou fundamental, temos que desenvolver a capacidade de argumentação o que, no nosso caso, foi anteriormente definida como Performance Comunicativa. Elegemos e destacamos igualmente a *isegoria*, a *isonomia* e a *parresía* como condições básicas para o debate, a discussão e o diálogo argumentativo a ser mixado entre a sala de aula e a (antessala) *nova ágora*, pois, reforçando, é por meio dessa Performance Comunicativa que o estudante irá “intervir na razão de seu par” (TORRES, 2011, p. 34). Torres aprofunda sua discussão sobre a teoria da argumentação destacando que a “retórica argumentativa é polissêmica e seu sentido generalizado e difuso faz parte do

diálogo” (Idem, 2011, p. 35). O autor continua apresentando as condições dos discursos em análises lógicas e não lógicas, e depois apresenta exemplos, bem como lida com analogias e metáforas (TORRES, 2011, pp. 56-60).

Destacamos a seguinte passagem como forma de articular os nossos objetivos com as ideias de Torres.

As metáforas e analogias querem levar o interlocutor a uma compreensão a partir da aproximação entre o que se pretende enunciar e algum aspecto partilhado pelo ouvinte. Para o pensamento filosófico, elas são imprescindíveis, posto que, por ele não ser verificado empiricamente, desenvolve-se aceitando metáforas e analogias como elementos centrais de uma visão sobre o mundo. Ambas as técnicas possuem claro sentido argumentativo e reforçam pontos de vista, sendo sua escolha intencional pelo locutor (TORRES, 2011, p. 58).

Como justificamos nosso trabalho com metáforas, a passagem acima é um bom argumento para reforçarmos nossa posição.

Apresentadas suas perspectivas, o autor discutirá as articulações entre o computador, a internet e o ensino, até chegar ao ponto central de sua discussão, a saber, o uso comunicativo do *blog* no ensino de filosofia nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos). Inicialmente o autor recupera a definição de *blog* e sentencia:

Os *blogs*, tendo em vista sua capacidade de utilização como um instrumento de relacionamento, têm um grande potencial de comunicação a ser desenvolvido, pois todos os seus participantes, sejam como leitores ou seguidores, têm na palavra uma “ferramenta”, justamente por poderem publicar sua opinião, elaborar reflexões, tecer comentários, “trocar ideias”, debater, intervir no argumento do outro, aprender e, sobretudo, conhecer, através do diálogo escrito (TORRES, 2011, p. 80).

A passagem acima demonstra a mesma ideia que utilizamos para pensar a *nova ágora*, mesmo sem nos valer do recurso *blog*. Entretanto, a força destacada nesta ferramenta digital converge inteiramente com nossa proposição: queremos criar as condições híbridas de troca de ideias, de debates, de discussões argumentativas e contra-argumentativas escritas e orais dos estudantes de filosofia.

Outra convergência que podemos estabelecer entre nossa tese e o trabalho de Torres recai sobre a condição de autoria, pois, quando o sujeito se expressa,

o gerenciador ou comentador se transforma em autor, preocupa-se em obter a adesão [...] escolhendo as palavras “certas” para expor seus argumentos (TORRES, 2011, p. 80).

Se, no caso de Torres, o sujeito escolhe certas palavras, no nosso caso é a fala que, segundo uma atitude *parresiástica*, deve ser franca. As escolhas devem, portanto, sempre recair sobre as palavras verdadeiras, uma vez que o objetivo não é o de persuadir e sim de comunicar nossos pensamentos. No que se segue o autor irá explorar as possibilidades e o desenvolvimento da escrita dialógica reflexiva, constatando que o

computador/internet é um espaço que possibilita aos alunos argumentar e contra-argumentar sobre as leituras realizadas, desenvolvendo autonomia no seu modo de pensar, de confrontar valores morais e sociais e de se posicionar frente ao problema colocado de modo reflexivo e autônomo (TORRES, 2011, p. 83).

E ainda dirá que o

espaço do computador/internet abre a possibilidade no interior/exterior escolar de autoria e de co-autorias coletivas. Nesse sentido, uma discussão que necessariamente deve se fazer presente é a relação do aluno autor e autônomo no modo de pensar (Idem, op.cit).

Isso reforça em larga medida a nossa proposta segundo a qual a reflexão, a autonomia, o confronto de ideias, a autoria e a coautoria são condições que podem ser alcançadas quando criamos as condições para o desenvolvimento da Performance Comunicativa dos estudantes.

Essas ilustrações de três autores que mantêm estreitas relações com nossa investigação nos bastam para que nos sintamos aptos a explorar e a erigir a nossa *nova ágora*, além de apresentar as possíveis formas de se desenvolver a Performance Comunicativa tal como vimos traçando no decorrer da tese.

O substantivo feminino que qualifica a *ágora* que propomos em nossa tese ultrapassa a ideia de uma mera qualificação de algo já existente. Até aqui abrimos uma trilha para que pudéssemos nos apropriar da ideia de *ágora* no sentido grego, tomando-lhe de empréstimo a dinâmica comunicativa (*isegórica*, *isonômica* e *parresiástica*), de todos e a efervescência das negociações e trocas para reinseri-la no debate e na discussão filosófica. A *ágora grega* era o lugar das discussões e debates políticos, mas o que estamos propondo aqui é que na *nova ágora* se discuta e se debata também ideias e pensamentos filosóficos ou que se criem os meios (roteiros e narrativas de conteúdos e informações) que nos levem a tais pensamentos.

Para criarmos a *nova ágora* potencialmente estruturada para a Performance Comunicativa e portanto, como lugar do ensino nas aulas de filosofia, analisamos alguns recursos digitais interativos, experimentamo-los em situações reais para avaliar suas funcionalidades no processo do ensino e da aprendizagem para, então, propormos possíveis desenhos (roteiros) didáticos que possam ser mixados e realizados por meio das Performances Comunicativas na forma efervescente do debate.

Apresentamos as seguir alguns recursos digitais *transmidiáticos* para acessarmos conteúdos (textuais, imagéticos, audiovisuais) e estabelecermos um processo de ensino e de aprendizagem baseados na interatividade<sup>106</sup> e na comunicação<sup>107</sup> que, no contexto da *nova ágora*, possibilitarão a Performance Comunicativa mixada com a sala de aula:

**O arquivo** é um repositório de conteúdos que podem ser disponibilizados em formato de textos (em diversas extensões), de vídeos (tanto disponíveis na rede, quanto gravados pelo próprio professor, também em várias extensões) e/ou por imagens (e as múltiplas extensões).

Este é um recurso importantíssimo para que o estudante tenha contato com o conhecimento produzido por especialistas e lhe servirá de repertório para que se embase e dialogue com as teorias e os conteúdos relevantes. O professor selecionará

---

<sup>106</sup>“Interatividade ou ato de interagir, é um conceito que traduz a interação entre objetos ou organismos. A interação é um fenômeno do domínio da dinâmica, que pressupõe que unidades distintas realizam ações, umas sobre as outras, modificando seus estados iniciais em uma referência temporal. No domínio da educação a interação pode acontecer entre sujeitos ou entre sujeito e objeto. O fenômeno das modificações de estado, em decorrência da interação, pode ser interpretado como aprendizagem, quando refere-se ao sujeito que sofre a alteração, ou como ensino, quando refere-se ao sujeito ou objeto que induz a alteração do interagente”. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cotedu/recursos-educacionais-digitais/conceitos>. Acesso em 09/2017.

<sup>107</sup>“O conceito de comunicação pressupõe a capacidade de interação entre sujeitos pelo uso da linguagem. A linguagem pode ser escrita, falada ou corporal. A linguagem escrita é representada por símbolos que devem ser interpretados pelo sujeito. A linguagem falada pode ser formal ou informal e compreende o diálogo e a fala. A linguagem corporal utiliza expressões corporais para manifestar sentimentos e emoções. Cada uma delas é utilizada em um meio específico. A linguagem escrita é utilizada na produção de textos, a falada é utilizada nos diálogos e a linguagem corporal só é utilizada em meios que permitem a visualização das expressões do interlocutor. Para a produção de recursos educacionais, a comunicação precisa ser compreendida como recurso de interação entre sujeitos. Pode acontecer de forma síncrona, através da fala e do diálogo, ou de forma assíncrona, através da escrita, ou do uso de vídeo ou áudio gravados. A comunicação pressupõe a elaboração de um discurso, que deve ser coerente com o meio que utilizado, ou seja, o discurso do diálogo coloquial é diferente do discurso textual. Da mesma forma, o discurso adequado a uma produção de vídeo é diferente daquele adequado à linguagem de rádio”. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cotedu/recursos-educacionais-digitais/conceitos>. Acesso em 09/2017.

critérios os materiais e, quanto mais diversificadas forem as linguagens que abordam o tema, mais amplas serão as chances de que o estudante estabeleça diálogos e interlocuções com os pensamentos filosóficos comunicados. O recurso (arquivo) permite ao professor criar uma biblioteca digital multilinguística e dinâmica que possibilite a *mobilização* do estudante e que sirva de subsídio ao momento da *investigação*, conforme vimos na sugestão das DCE. O conteúdo filosófico digitalizado e disponibilizado ao estudante ampliará seu contato com as obras selecionadas em tempos e lugares de sua livre escolha. Dessa forma, seu envolvimento com o conteúdo será ditado pelo seu próprio ritmo além, é claro, de poder ser visto, revisto e retomado a qualquer momento. Se o estudante ainda dispuser de um dispositivo móvel, então ele poderá aumentar ainda mais os tempos e momentos de consulta, estando sempre na palma de sua.

O **bate-papo** ou **chat** é o recurso usado para conversar, para dialogar sincronicamente. O professor pode agendar horários específicos para as discussões, organizando as regras de *netiqueta* com os estudantes de modo a garantir a participação de todos, sempre de forma respeitosa, produtiva, fundamentada e colaborativa. Os *chats* permitem ao professor arquivar as participações, o que pode ser útil em caso de uma revisão (para o estudante) ou na preparação das avaliações (para o professor). Se os *chats* acontecerem em vários momentos, é possível que possa servir como meio de avaliar o percurso argumentativo do estudante, das suas primeiras participações até o fim de um tópico ou módulo de estudo. O professor poderá, então, intervir no andamento do debate ao perceber desvios de rotas ou empobrecimento das participações e superficialidade nas discussões. Isso, claro, sempre de forma individual, sem constranger e de maneira afetiva e efetiva. Neste caso, ao perceber distorções, o professor poderá propor novos conteúdos e rotas alternativas para o estudante.

Como os *chats* são recursos de comunicação instantânea, o professor e os estudantes devem ser bastante flexíveis com relação ao modo de escrita, pois, se as cobranças por correções forem muito incisivas (às vezes até deselegantes), inibirão alguns e tornarão a dinâmica da conversa (digitada) truncada. Assim como em nossas conversas presenciais, o erro deve ser apontado em momentos oportunos, sempre com o cuidado mencionado no parágrafo anterior.

Caso o professor observe distorções na estrutura argumentativa, poderá tanto retomá-los nas discussões em sala de aula como apresentar novos materiais de

estudos que supram as eventuais incompreensões. Se as distorções forem mais para outras áreas de conhecimentos que não os filosóficos, o professor pode trabalhar em conjunto com os professores de outras áreas do conhecimento, criando uma sinergia e interdisciplinaridade que trará bons resultados para todos.

O **fórum** é um recurso de conversação, de diálogo e de discussão realizado de forma assíncrona, ou seja, o professor propõe uma questão para ser refletida ou indica um conteúdo que considere relevante e os estudantes são então convidados a registrar suas ideias e opiniões no espaço, podendo ser aberto a todos os participantes ou exclusivo para um diálogo entre o professor e os estudantes.

Existem possibilidades de que os participantes tenham que primeiramente contribuir com suas opiniões para só então terem acesso às opiniões dos demais participantes. Há ainda a possibilidade de edição facultativa da resposta dada, o mesmo de que o professor exija a participação com sua resposta e a interação com os demais, seja para complementar respostas, seja para discordar. Enfim, se o que buscamos é uma Performance Comunicativa, temos condições de fazê-la no *fórum* e, a partir da dinâmica aí estabelecida, estendê-la para a sala de aula. Como os registros ficam arquivados, também a retomada, a revisão e a avaliação ganham novas perspectivas e o professor pode acompanhar os progressos e as dificuldades, criando novos roteiros, reconsiderando conteúdos e caminhos para ressignificar o ensino e a aprendizagem concomitante com as dificuldades.

O **diário** é o **bloco de notas online** no qual o estudante registra suas narrativas, seus percursos, suas dúvidas, seus pensamentos. É, portanto, o espaço para que o estudante manifeste sua relação com o conteúdo abordado, seja por meio de impressões dos vídeos, apontamentos de passagens do texto em que ele ficou confuso, perdido ou teve uma ideia que considere relevante, seja por imagens que ele próprio construía enquanto pensava e estudava. Como são anotações a que somente o professor e o estudante têm acesso, o incentivo ao uso e a confiança que o estudante tem no professor podem ser aliados para que as anotações percorram um caminho crescente em busca de significados e sistematizações de conhecimentos.

Este também pode ser um registro útil no momento da avaliação do estudante, de seu percurso, de sua forma de entender, de enfrentar um tema. Todas essas **notas** estão ali registradas e podem e devem embasar as tomadas de decisões do professor para seu plano de aula, visto que ali estão as impressões do aprendiz, a sua maneira de interpretar, de pensar, de encontrar meios e alternativas para a compreensão. O

diário é, portanto, um grande recurso tanto para que o professor quanto o estudante articulem seus pensamentos, suas formas de aprender e de ensinar e criem condições (materiais e humanas) de transformarem as informações recebidas em conteúdos significativos.

A **mensagem** é um recurso similar ao **e-mail** e serve para informar os estudantes sobre algo de última hora, embora um plano bem elaborado diminua consideravelmente os imprevistos. Às vezes o professor encontra um material novo e quer compartilhar com os estudantes, ou vê algo interessante e quer a participação daqueles. Nessas situações, uma mensagem sempre pode agilizar as coisas, como pode servir também para compartilhar uma informação específica, para tirar uma dúvida ou esclarecer um ponto qualquer.

A **wiki** é um recurso para a criação, edição e visitação de conteúdos, podendo ser feita coletiva e colaborativamente. Suas possibilidades permitem o trabalho em conjunto e a participação dos envolvidos vai ampliando o conjunto da obra, sem que nenhum registro seja perdido. Assim, é possível comparar as mudanças na construção do conhecimento, o que permite ao professor tomar decisões e equacionar de forma mais concretas eventuais fracassos ou distorções de entendimentos.

O **glossário** é um recurso para a construção de verbetes com a colaboração dos participantes e a avaliação por parte do professor. O professor também pode criar verbetes bibliográficos para a contextualização de quem são os autores e suas obras de referências ou um glossário audiovisual em que os participantes, por sua vez, são incentivados a ampliar o repertório de conteúdos, inserindo materiais que permitam dialogar com os temas e assuntos tratados. Qualquer que seja o uso do recurso, o professor sempre terá um bom material para compreender a construção do conhecimento do estudante e tomar decisões necessárias para as adequações e adaptações materiais e atitudinais para melhorar o processo do ensino e da aprendizagem.

Destacamos que, no uso destes recursos, o *feedback* deve ser imediato, claro e orientador de posturas, visto que este retorno serve tanto para o estudante se orientar e reorientar em suas rotas de aprendizagens, quanto para o professor personalizar os roteiros de ensino.

Embora não tenhamos esgotado os recursos digitais que devam estar presentes na estrutura de uma *nova* ágora, acreditamos que os recursos mencionados servirão aos nossos objetivos.



O professor pode escolher um AVA e personalizá-lo com estes recursos, como por exemplo o MOODLE ou o CANVAS, ou pode simplesmente utilizar cada um destes recursos (na maior parte dos casos disponíveis *online* e gratuitamente) separadamente. Vai depender do professor e de como os estudantes acessam a internet e fazem seus percursos de aprendizagens.

A partir das nossas experimentações pudemos compreender que os recursos, quando disponibilizados separadamente, trazem a desvantagem de exigir diversos cadastros do estudante e, o que é mais crítico, a sequência didática (ou o desenho das articulações) entre uma atividade e outra pode ser comprometida, pois nos saltos de um recurso para outro há todo um universo digital que pode convidá-lo para outras rotas. Da mesma forma, quando estes recursos são trabalhados isoladamente, por serem gratuitos, podem muitas vezes sobrecarregar o estudante com suas páginas de propagandas e, também neste caso, a distração está garantida.

Por todos esses motivos é que optamos por ambientes virtuais em que temos todos os recursos disponíveis na própria plataforma, como é o caso das plataformas que mencionamos acima. Nelas podemos desenhar os roteiros a partir dos recursos que exploramos sem os inconvenientes apontados no parágrafo anterior. Embora muitos AVAs sirvam para ensinar, para que eles possam de fato ser compreendidos como uma *nova ágora*, precisam ser **muito mais** do que repositórios e geradores de questionários e testes, muitas vezes realizados sem a presença ou a participação do professor - uma vez que temos várias maneiras de criarmos cursos autossuficientes nos quais o estudante segue o que está sendo pedido (lê, assiste ao vídeo, responde o questionário e recebe a certificação) -, este não é, contudo, o modelo de ensino e aprendizagem que defenderemos em nossa *nova ágora* e nesta tese.

Dizer que não defendemos o supracitado modelo significa dizer que o que queremos é que professor e estudantes tenham acesso a recursos digitais que ampliem os tempos e os lugares do ensinar e do aprender, e que a todos sejam acessíveis os conteúdos e, assim, que estes possam servir de incitação para temas de debates, discussões e diálogos, tudo isso Performativamente, fora e dentro da escola.

Para nós, os AVAs que atuam de maneira análoga à *ágora* são aqueles que permitem a comunicação e a interação entre os participantes do ambiente. Além disso, considerados como tal eles são de grande auxílio no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, que são iniciadas nestas antessalas

digitais, mas que rapidamente reverberam na sala de aula. Pensamos, portanto, em uma *nova ágora* que assimile e articule estes recursos em um ambiente digital, que armazene conteúdos e os disponibilize o tempo todo, mas que não substitua a relação (humana) estabelecida presencialmente entre professor e estudante.

Sendo essa a nossa ideia e tendo claro que a *nova ágora* deve atuar como a antessala do ensino de filosofia no ensino médio, nos é permitido usar qualquer AVA. Feita esta assertiva, podemos apresentar os modelos de aulas de filosofia na *nova ágora*.

### 3.4 Modelos de aulas de filosofia para o ensino médio na *nova ágora* orientados pelas DCE

*Podemos ensinar e aprender  
de inúmeras formas,  
em todos os momentos,  
em múltiplos espaços.*  
J. Moran

Quando tivemos a ideia de pensar uma *nova ágora* para o ensino da filosofia no ensino médio, o que nos levou a essa ideia foram as percepções de que a sala de aula, em seu modelo atual, estava saturada e que o paradigma de um ensino transmissivo e de uma aprendizagem passiva nos incomodava sobremaneira. Ao ouvirmos os diretores, as equipes pedagógicas, pais e os próprios estudantes, éramos confrontados sempre com as mesmas reclamações e os mesmos pedidos: inovem, inventem, mudem! Por isso, resolvemos inovar, inventar, e mudar, e o resultado disso é o que estamos confeccionando nesta tese. A partir de agora, o que faremos é apresentar alguns modelos de aulas na *nova ágora*, uma vez que, no tópico anterior, apresentamos o que entendemos por essa nova concepção e de que modo podemos criá-la.

O primeiro modelo de aula proposto se embasa nas teorias inovadoras que discutem e fundamentam a ideia de *aula invertida*. No entanto, não poderíamos fazer isso sem antes avaliar e imergir na ideia de ensino híbrido pois, como destacamos em várias passagens, não pretendemos criar um mero repositório digital para descarregar livros, apostilas, vídeos e questionários automáticos, queremos estabelecer a *nova ágora* como a antessala da escola, para iniciar aí a Performance Comunicativa e mesclar o que se produz digitalmente com o que se produz fisicamente em sala de aula. Nossa pretensão é a de *hibridizar* todo o processo de ensinar e aprender.

Abrimos o presente tópico com uma ideia de José M. Moran (2015) que serve de axioma para o que discutiremos a seguir. A apropriação das ideias que o referido autor nos apresenta tem a intenção de nos ajudar a compreender o significado do termo 'mesclar'. Somente a partir do momento em que tivermos plena confiança nessa apropriação, estaremos aptos a modelar nossas aulas.

Na obra *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* de Lilian Bacich (Bacich et. al., 2015), o primeiro capítulo apresenta a discussão de J. Moran sobre a *Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. Nesse sentido, as primeiras palavras do autor são esclarecedoras:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários aspectos, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (MORAN, 2015, p. 27).

Essa ideia ressoou em nossas pretensões, pois compreendíamos que uma *nova ágora*, forjada no ciberespaço e desenvolvidas por Performances Comunicativas, era uma forma de inovar, de inventar e, assim, de transformar o processo de ensino e de aprendizagem que estava sendo feito nas salas de aulas de filosofia no ensino médio em um processo atual, contextualizado e significativo. A partir dessa nossa intenção, destacamos a seguinte reflexão de Moran, segundo a qual são

muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e *on-line* de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2015, p. 29).

Temos, por um lado, a facilidade de poder contar com múltiplos caminhos, mecanismos e recursos que nos auxiliam a pensar novos espaços, novas articulações mas, por outro, a frustração resultante do dever de reanimar os agentes do processo educativo potencialmente indiferentes ao processo. Por entender e concordar com essa constatação é que nos lançamos na direção da realização daquilo que pode reconfigurar essa dinâmica de indiferença e ressignificar o processo do ensinar e do aprender.

De acordo com Moran, a educação pode criar modelos inovadores começando pelos projetos políticos-pedagógicos que deem “(ê)nfase no projeto de vida do aluno, com a orientação de um mentor” (Idem, 2015, p. 29); “ênfase em valores e competências amplas: de conhecimentos e socioemocionais” (Idem, op.cit.) e no equilíbrio

entre as aprendizagens pessoal e grupal. Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais (Idem, op.cit).

Ao pensar a *nova ágora*, consideramos fundamental a ideia de que o estudante deve poder preservar seus tempos e espaços, bem como ter acesso a múltiplos conteúdos e a espaços nos quais possa se expressar, sendo valorizado e avaliado em sua totalidade. Acreditamos, assim, que estamos no caminho das mudanças que permitam a construção de projetos de vida, integrados a conhecimentos sistematizados, todavia sem desconsiderar o contexto, os interesses e os diálogos que o estudante venha a estabelecer com obras e pensamentos filosóficos.

A *nova ágora*, como evidenciamos, deve ser um ambiente de momentos para reflexões coletivas e individuais e, da mesma forma, os ritmos e as interações devem ser respeitados, estimulados e jamais pressionados para que aconteçam em percursos definidos universalmente e indiferente às personalidades, aos olhares, às visões e interpretações de mundo enquanto características comuns aos estudantes adolescentes que participam das aulas de filosofia no ensino médio. Por isso, quando o autor diz que, ao mesclar o processo de ensinar e aprender com tecnologias digitais, o horizonte das ações professorais têm que focar o estudante, a ideia de que o professor deve personalizar seu método de ensino e colaborar com o estudante em sua aprendizagem (MORAN, 2015, p. 33) se torna fundamental para que o estudante atualize seu potencial e construa sua autonomia. O professor, torna-se o articulador e o responsável por orientar os estudantes em suas construções narrativas, assumindo um papel de colaborador e coautor das narrativas, ora ajustando as rotas de conhecimentos que possam desorientar e desviar os estudantes da via de atualização de suas potencialidades, outrora adaptando estratégias, conteúdos e recursos para ampliar o acesso e a participação dos estudantes na autoconstrução de conhecimentos, ultrapassando, assim, a mera aquisição de informações.

Os recursos digitais que defendemos como elementares na *nova ágora* não devem ser utilizados apenas para facilitar o acesso à informação. É fundamental que o professor, ao desenhar seu plano de aula e articular os recursos, os aproveite em suas potencialidades de dialogar com os estudantes, e sempre faça revisões que ajudem os estudantes a construir significações para os conteúdos e atividades realizadas na antessala (*nova ágora*) da escola. Com efeito, planejar as aulas

mesclando, personalizando e construindo conhecimentos colaborativos significa envolver o estudante em um movimento significativo de relação com ideias, pensamentos, teorias e conhecimentos que lhe permitirão “aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses” (MORAN, 2015, p. 33) de aprendizagens, ou seja, “na síntese dinâmica da aprendizagem personalizada e colaborativa [...] desenvolvemos todo o nosso potencial como pessoas e como grupos sociais” (MORAN, 2015, p. 33).

Quando o planejamento e as metodologias se articulam em mixagens e colaborações co-participativas, abrimos o espaço para novas posturas estudantis, tanto em suas relações com o conhecimento, quanto em relação ao seu protagonismo, interação e comunicação com professores e pares. Conforme Moran,

Nas metodologias ativas de **aprendizagem**, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional (MORAN, 2015, p. 34).

O grifo acima tem a intenção de destacar a importância do desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem, ou seja, não podemos mais apenas pensar e criar excelentes metodologias de ensino, pois, sempre que pensamos e centralizamos forças, tecnologias e conhecimentos no ensino, estamos muitas vezes deixando de considerar os mecanismos envolvidos na própria aprendizagem. Isto se dá pela diferença notória entre o ensinar e o aprender, e o que vemos quando metodologias e procedimentos inovadores são exigidos, são professores que se concentram em construir e articular aquelas ferramentas que tornarão seu trabalho de ensinar mais dinâmico, efetivo, realizável, mas que, às vezes, esquecem-se de que o importante é a aprendizagem, a qual deveria ser a grande privilegiada por seu método. Considerando a aprendizagem, suas ações devem estar concentradas em desenhos, roteiros didáticos, conteúdos e atividades que ativem as potencialidades dos estudantes a aprenderem antes, durante e depois das aulas.

O professor que planeja suas aulas considerando a aprendizagem como seu objetivo, mais facilmente incute em seus estudantes uma postura de autonomia. O estudante inicia sua trajetória com o auxílio do professor, de sua experiência, mas este deve aos poucos deixar que o estudante se torne o protagonista de sua narrativa, postando-se de forma a valorizar, orientar, reorientar rotas, discutir e intervir sempre que convier ou for solicitado.

Como já discutimos anteriormente, nas DCE de filosofia do Paraná se encontram diversas sugestões para os procedimentos que podem se articular em boas aulas, começando pela mobilização, passando pela problematização, pela investigação e finalizando com a criação de conceitos. Portanto, quando lemos em Moran que, “(d)esafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com o apoio de tecnologias” (MORAN, 2015, p. 34), percebemos que, seguindo as DCE e as mixagens, podemos efetivamente criar através da *nova ágora* momentos e condições de aprendizagem significativos e isso porque,

Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORAN, 2015, p. 34).

Se o que buscamos desde o início de nossas discussões é que as aulas de filosofia no ensino médio sejam dinamizadas por Performances Comunicativas, que se mesquem entre os recursos digitais, arquitetados em uma *nova ágora* e que, nessa mixagem consigamos personalizar as rotas de ensino e de aprendizagem, então a passagem acima nos dá o suporte que precisávamos para apresentar o nosso modelo de aula na *nova ágora*, a saber, uma aula mediada pelos procedimentos das DCE, ancorada no Canvas e proposta a partir das ideias que nos apropriamos do Ensino Híbrido, de Sala de Aula Invertida e de Gamificação na Educação. Conceber o processo educativo a partir das mixagens, das *aulas invertidas* e da gamificação permite aos professores um acompanhamento concreto dos passos do estudante, seja pelos relatórios que os recursos digitais geram, seja pelas participações em *fóruns*, em *chats*, em *diários*, ou nas *wikis* e *tarefas*, pressupondo e subsidiando adequações, ajustes, revisões, retomadas e garantindo a aprendizagem livre, emancipada e significativa. As *transmídias* facilitam as mixagens e as inversões para o ensino e para a aprendizagem. Como diz Moran, a

escola pode integrar-se aos espaços significativos da cidade e do mundo pelo contato físico e digital: centros produtivos, comerciais e culturais – museus, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, entre outros. Podem organizar também os currículos com atividades profissionais ou sociais, com apoio da comunidade, além de todos os ambientes virtuais disponíveis (MORAN, 2015, p. 35).

Ampliando as possibilidades de acessos a múltiplas formas e múltiplas plataformas de conhecimentos, o processo de ensino e de aprendizagem adquire novos contornos e fortalece a concepção de uma *nova ágora* forjada na articulação e na integração de espaço e ciberespaço, abrindo caminho para aprendizagens individuais e coletivas e para ensinamentos “abrangentes, integradores, interdisciplinares” (MORAN, 2015, p. 35). Por fim, quando propomos uma Performance Comunicativa de diálogo, debate e discussão que começa na *nova ágora* e culmina nas argumentações em sala de aula, embasamos tal intenção com a seguinte passagem de Moran: o

ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo [...] foi redesenhado [...]. As salas de aula são multifuncionais, combinam facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes estão cada vez mais adaptados para o uso de tecnologias móveis (MORAN, 2015, p. 35).

Esta nova forma de se usar e utilizar os espaços e os ciberespaços permitirá que as aulas de filosofia no ensino médio sejam mais inovadoras, mais inventivas e que os estudantes assimilem e assumam novas posturas, dadas as mudanças que os colocam como protagonistas e participantes ativos na/da construção de seus conhecimentos.

Para prosseguirmos com a adoção das teorias da aula invertida e da gamificação, concluímos esta breve contextualização do ensino híbrido com uma derradeira reflexão de Moran que convida a escola a “repensar esses espaços tão quadrados para outros mais abertos, onde lazer e estudo estejam integrados” (MORAN, 2015, p. 35). Nós aceitamos o convite, criamos roteiros que começam na antessala da escola, ou seja, na *nova ágora*, e misturamos tudo isso com as DCE e com os conteúdos de filosofia, buscando desenvolver (estimular, criar) uma Performance Comunicativa que se estenda para sala de aula e a ultrapasse, que invada o pátio, a cantina, o ginásio de esportes e assuma formas e contornos para além dos muros da escola.

O que a tecnologia traz hoje é a integração dos espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015, p. 39).



Antes de apresentarmos nossos modelos (protótipos) de aulas, é necessário recuperar a compreensão, a interpretação e a apropriação que fizemos das estratégias didáticas das DCE de filosofia, as quais serão de grande utilidade para os nossos propósitos práticos. São quatro procedimentos, passos ou posturas:

1. MOBILIZAÇÃO;
2. PROBLEMATIZAÇÃO;
3. INVESTIGAÇÃO;
4. CRIAÇÃO CONCEITUAL.

Já dissemos que estes passos são meritórios nas DCE e que, ao longo de nossa lida com os mesmos, em experimentações, aplicações, discussões e reflexões, sempre os vemos como bastante propositivos e articulados. Justamente por isso convém acentuar que as pequenas alterações feitas aqui têm mais o sentido de uma adequação dos termos, conceitos ou definições do que o da criação de uma nova teoria metodológica. Todavia, ao longo deste tempo e estudo, fomos levados a crer que nossas contribuições são pertinentes na medida em que vão desdobrando e explicitando cada vez mais o que está subtendido na metodologia. Por isso, vamos registrar as definições que mostram o atual estado de compreensão em que se encontra nosso amadurecimento e como ressignificamos tais procedimentos.

### 3.4.1 A MOBILIZAÇÃO EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL

*Todo conceito remete a um problema,  
problemas sem os quais não teria sentido,  
e que só podem ser isolados ou compreendidos  
na medida de sua solução.  
O que é filosofia?  
Deleuze & Guattari*

No amadurecimento que as investigações e as pesquisa para a tese nos têm proporcionado, o procedimento da ‘mobilização’ é atualmente caracterizado como o momento em que o professor *convida* o estudante a pensar, a ouvir, a apreciar, a ler ou a envolver-se com um pensamento expresso e comunicado em suas múltiplas manifestações e estilos. Aqui o professor deve apresentar aos estudantes conteúdos que contemplem as diversas linguagens nas quais ideias e pensamentos se

manifestam e se comunicam. Quanto mais o professor dialogar com outras linguagens e trazê-las para este momento do ensino, maiores serão as chances de estimular as múltiplas formas de aprendizagens, considerando que os estudantes aprendem de múltiplas maneiras e através dos mais variados estilos e linguagens de conhecimentos. O professor deve ter como princípio orientador para a escolha dos conteúdos que mobilizam e que convidam o estudante a pensar por outras perspectivas, duas máximas:

- A primeira é a platônica: “o *espanto* é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a Filosofia” (TEETETO, 155-d.; NUNES, 2001, p.55).
- A segunda é a aristotélica: “com efeito, pela *admiração* que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores” (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

Assumindo estas máximas e compreendo claramente a funcionalidade da mobilização, ao fazer deste procedimento sua abertura para o diálogo, o professor terá ao seu dispor uma quantidade quase infinita de conteúdos que causam perplexidades: conteúdos audiovisuais (filmes, documentários, vídeo clipes, animações, etc.), canções e músicas, literatura (romances, poesias, contos, crônicas, etc.), jogos, dentre outros. Enfim, bem conduzida e bem trabalhada, a mobilização pode ser instigada por quase tudo<sup>108</sup>.

### 3.4.2 A PROBLEMATIZAÇÃO EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL

Este procedimento constante e já recuperado das DCE é, atualmente, entendido e materializado como o momento de *evidenciar* aquilo que causou espanto. Dito de outro modo, é o momento no qual o professor *expõe* detalhes que passaram despercebidos, *revela* sutilezas, *provoca* e *instiga* o estudante, *exige* posicionamentos, critica as ideias lacunares, *estimula* a argumentação e a contra-

---

<sup>108</sup> Essa afirmação visa destacar que, quando (o professor) abre-se o diálogo com o outro e com o mundo, tudo é *móbile* para o filosofar!

argumentação para que o estudante compreenda o problema filosófico em sua totalidade, ao mesmo tempo, desenvolva sua Performance Comunicativa e para que seu discurso ganhe sentido e significado racional. O professor deve ter como princípio norteador da escolha dos conteúdos que incitem e provoquem o estudante a problematizar, duas máximas:

- A primeira é de Maurice MERLEAU-PONTY: “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 190).
- A segunda é de Paulo LEMINSKI: “problemas não se resolvem, problemas têm família grande, e aos domingos saem todos a passear/ o problema, sua senhora e outros pequenos probleminhas”.

Buscando aperfeiçoar a Performance Comunicativa do estudante a partir das máximas acima, o *professor*, que já reaprendeu a ver o mundo e que sabe que os problemas existem e estão sempre presentes, buscará conteúdos que podem ser problematizados, novamente, em quase tudo.

### 3.4.3 A INVESTIGAÇÃO EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL

Momento fundamentalmente dedicado ao estabelecimento do contato do estudante com as obras filosóficas, este terceiro procedimento das DCE doravante abordado é atualmente entendido como o momento em que o professor *sugere* e *oferece* ao estudante as fontes e conteúdos produzidos por filósofos (e as formas de interação), bem como os fatos e os acontecimentos de seu tempo a serem trabalhados seguindo a dinâmica da Performance Comunicativa. Ou seja, o *estudante* dialogará com os conteúdos, questionará, criticará, debaterá, contra-argumentará e avaliará a ideia expressa, comunicada pelo filósofo e pelos acontecimentos de seu contexto.

Para isso, o professor deve *conhecer* muito bem a história da filosofia, ler progressivamente as obras de filosofia e estar *conectado* com os fatos e acontecimentos de seu tempo, para oferecer uma quantidade cada vez maior de conteúdos aos estudantes e ser um interlocutor ativo. Por isso deve ter como princípio duas máximas socráticas presentes na obra *Apologia de Sócrates* de PLATÃO (2017):

- A primeira: “uma vida que não se examina não vale a pena ser vivida” (PLATÃO, 2017, p. 72).

- A segunda: “penso e estou convencido de que devia viver filosofando e examinando a mim mesmo e aos outros” (PLATÃO, 2017, p. 16).

Internalizando as máximas acima, a postura deve ser aquela de um interlocutor, de um acompanhante, um orientador ou conselheiro, alguém que, por ter vivido e experimentado narrativas do conhecimento filosófico, pode contribuir para a aproximação entre o estudante e as obras filosóficas, e apresentar os fatos e acontecimentos que pedem um novo olhar sob proposições examinadas e investigadas.

Tal procedimento permite a investigação de tudo e é esta a postura que o professor deve estimular/desenvolver nos estudantes. Por essa razão ele deve empenhar-se em criar condições, roteiros investigativos, narrativas para enfrentar horizontes de questões desconhecidas e revelar novas perspectivas de conhecimentos. Por isso, o professor deve conhecer modelos pedagógicos e didáticos que convidem, provoquem e examinem conteúdos a fim de criar novos conhecimentos.

#### 3.4.4 A CRIAÇÃO CONCEITUAL EM NOSSA PERSPECTIVA ATUAL

Consideramos este momento como o mais altamente filosófico e o mais pretensioso das DCE – o momento da criação –, visto que corresponde ao momento do protagonismo do estudante, cabendo ao professor articular a mobilização, a problematização e a investigação para que o estudante, uma vez *desafiado*, demonstre que aprendeu. Essa aprendizagem pode ser verificada no momento em que ele estiver *criando novas perspectivas* para os problemas discutidos, comunicando suas ideias, subvertendo as ideias em prol de soluções próprias, interpretando dados e fatos, bem como refutando e debatendo o pensamento filosófico, de forma ativa e performática.

Para que o professor efetive esse procedimento é necessário que tenha como princípio mais duas máximas:

- A primeira de NIETZSCHE: “não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem a fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (1884/85, pp. 215-216).

- A segunda de DELEUZE & GUATARRI:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos (DELEUZE & GUATARRI, 2007, p. 13).

Com estes dois princípios, o professor estará apto a abandonar o *modelo de ensino* baseado na transmissão, no controle e na explicação, inserindo-se em um *modelo de ensino* que *cria* condições (arquiteturas, roteiros) e *convites* para se pensar o não pensado, apresenta *caminhos* para *experimentações* e *narrativas* de conhecimentos, *surpreende* com conteúdos e fontes, *planeja* aulas *desafiantes* e *acompanha* seu estudante valorizando o ser em (auto)formação. Dada essa nova postura, o estudante não demonstrará sua aprendizagem por memorização, reprodução e comentários, mas, antes, criando, solucionando, interpretando, subvertendo, dialogando, questionando, refutando e debatendo conteúdos, ideias e pensamentos a partir de uma postura ativa, pois é o protagonista de sua narrativa de aprendizagem. Como dito, nossa compreensão é reflexiva e, a cada vez, surgem e ocultam-se possibilidades.

No entanto, visto que a tese precisa de um ponto, apresentaremos a seguir os *modelos de aulas* que estruturamos na *nova ágora* tendo como referência as discussões feitas até aqui.

### **3.5 Aulas híbridas – 3 protótipos de aulas invertidas para a filosofia no ensino médio**

*A combinação de aprendizagem por desafios,  
problemas reais e jogos com a aula invertida  
é muito importante para que os alunos  
aprendam fazendo,  
juntos e no seu próprio ritmo.*  
J. M. Moran

O substantivo masculino ‘protótipo’, que compõe o título do presente tópico deve ser entendido tanto em sua acepção grega como primitivo, como criação primitiva, quanto em sua acepção no universo da informática, como sendo uma versão

*beta*, um modelo de teste. Isto se justifica pelo fato de que compreendemos o processo de ensinar e de aprender na era digital como flexível, adaptável, provisório, ainda que planejado, e por isso apresentaremos, a partir da teoria sobre *aula invertida*, alguns protótipos de aulas na *nova ágora* que servirão aos nossos propósitos de mesclá-las com as atividades em sala de aula, mediados pelos procedimentos didáticos metodológicos sugeridos nas DCE de filosofia do Estado do Paraná.

Apresentaremos os protótipos orientados pelas ideias expressas na epígrafe, pelos quatro momentos que compõe as DCE (*mobilização, problematização, investigação e, por fim, criação de conceito*) e pela teoria da *aula invertida*. Como já lidamos com as ideias contidas na epígrafe e nas DCE, resta agora apresentar as bases que fundamentam a teoria segundo a qual as formas e os modos de ensinar e aprender devem ser invertidos.

Para refletirmos sobre a inversão do processo de ensino e aprendizagem, utilizaremos duas teorias: a primeira delas dialoga diretamente com as *transmídias*, apresentada na obra *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem* de BERGMANN e SAMS (2016). A segunda teoria é apresentada em uma obra que nos trouxe boas reflexões sobre a importância de se inverter o modo de aprender e de ensinar, a saber, a obra *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual* de Jacques RANCIÈRE (2002).

Começemos nossa análise de investigação nos apropriando das ideias de Rancière, o que se justifica pelo fato de que sua defesa da necessidade de *inverter a lógica do embrutecimento* é fundamental para nossos propósitos e justifica o motivo pelo qual resolvemos inverter nosso processo de aprender e de ensinar. Iniciando por um acaso em uma *experiência filosófica* (RANCIÈRE, 2002, p.16), embora confesse que foi de *improviso* (RANCIÈRE, 2002, p. 16), o professor Joseph Jacotot propôs a um grupo de estudantes holandeses que lessem uma obra em francês e, embora ele não soubesse nada de holandês e os estudantes nada de francês, sua experiência acabou por revelar que a vontade e o querer aprender podem agir como uma força motora que impulsiona um estudante rumo ao conhecimento. Diante de sua ignorância e da ignorância de seus estudantes e sem contar com o auxílio de um explicador, *movidos apenas pelo desejo de conhecer*, puderam aprender tão bem quanto um leitor nativo. Quando verificou a aprendizagem destes estudantes, Jacotot se deparou com a constatação (contestação?) de uma realidade até então óbvia, a crença de

que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência (RANCIÈRE, 2002, p. 16).

A obviedade desta realidade se pautava na ideia de que

o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo (RANCIÈRE, 2002, pp. 16-7).

Ato este que pressupunha a necessidade de guiar os espíritos pelos caminhos do conhecimento, espíritos jovens e distraídos. Daí a necessidade do guia, do mestre que os tire da ignorância. Desta forma, era papel do professor encaminhar o aluno rumo à evolução, quer dizer, assim

progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto. Até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular. Sem dúvida, o procedimento desses homens de ciência divergia sensivelmente da ordem razoada dos pedagogos. Mas não se extraía daí qualquer argumento contra essa ordem. Ao contrário, é preciso haver adquirido, inicialmente, uma formação sólida e metódica, para dar vazão às singularidades do gênio (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

Constatando a realidade dos *professores conscienciosos* e contrastando com os estudantes que aprendiam e combinavam conhecimentos sem ouvir uma explicação sequer, Jacotot começara a refletir sobre a verdadeira função de um mestre, uma vez comprovado que um aprendiz pode aprender mesmo sem receber explicações. Em sua percepção, o explicador é o sujeito do distanciamento, aquele que explica o raciocínio que está manifesto no livro e que se julga ser o único capaz disso, ou seja, “o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*” (RANCIÈRE, 2002, p. 18). O explicador precisa tornar os raciocínios claros para os jovens, pois, acredita que “é preciso uma explicação oral para a explicação escrita”

(RANCIÈRE, 2002, p. 18). Mas essa atitude é compreendida como paradoxal, dado que, como se pergunta Jacotot, *poderia a palavra fugaz do mestre explicador ser mais fundamental do que aquela do autor do raciocínio, que fala sem intermediários e se mantém por mais tempo para o diálogo?*

Com a experiência, Jacotot se dá conta de que as crianças aprendem sem mestres, e que mesmo no “rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar” (RANCIÈRE, 2002, p. 19). Conforme a leitura segue, as conclusões de Jacotot caminham cada vez mais para uma nova forma de se ensinar e de aprender, e ele percebe e conclui que o aprendizado se dá a partir da autonomia, ou seja, é nas relações comunicativas em que os aprendizes são participantes (ouvindo e falando), como no caso do aprendizado da língua materna, no exemplo de Jacotot, que o aprender se revela como um processo mais natural e, portanto, mais eficaz. Esse princípio será de grande valor para nossa maneira de pensar o ensino e a aprendizagem. Como explica o autor:

Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2002, p. 19).

O autor desenvolve suas críticas ao modelo de ensino do explicador e sua necessidade de assumir o papel daquele que faz compreender e chega à conclusão que nos interessa, nas seguintes palavras:

é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

A essa atitude ele dá o nome de “mito da pedagogia” (RANCIÈRE, 2002, p. 20), na qual o explicador se caracteriza como aquele que pode livrar os espíritos ignorantes de suas condições e que, no entanto, desenvolve um único princípio, que Jacotot define de *embrutecimento*.



Contra essa pedagogia do embrutecimento na qual o explicador é a única possibilidade de dar aos ignorantes sentidos e significações, o autor sugere a pedagogia da *emancipação*, que segue o princípio de emancipar inteligências (RANCIÈRE, 2002, p. 10), em práticas em “que se force o aluno a usar a sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 27). Entende-se por “forçar” aqui o desafiar, incitar, mobilizar o espírito que ignora e insuflar neste a crença de que é capaz e de que pode aprender e emancipar-se. Mas Jacotot nos alerta que para “emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados” (RANCIÈRE, 2002, p. 27). Ou seja, quanto mais nos afastarmos da condição de explicador e estimulamos atitudes (pedagógicas, didáticas, filosóficas) para a autonomia daquele que aprende, mais amplificamos a possibilidade de sua emancipação. Do contrário, o que faremos é contribuir para o embrutecendo dos espíritos.

Como o que nos interessa é pensar e justificar motivos para inverter o processo de ensino e de aprendizagem, a ideia de Jacotot até aqui nos basta. Como seguirá discutindo, sua proposta é a de apresentar um método que permita emancipar os ignorantes e defende que essa emancipação só é possível quando se abandona a atitude de explicador. Assim, para

emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

Quando lemos nas DCE que se deve criar conceitos, muitas vezes isso é interpretado como algo questionável. Com esta passagem, no entanto, acreditamos ter um firmamento para tal intenção, pois, se o professor fizer a viagem junto com o estudante, o caminho será aprendido e apreendido em conjunto, em uma via de mão dupla, de modo colaborativo e cooperativo.

Emancipar é, portanto, inverter a lógica do embrutecimento. Para nós, será uma abertura para invertermos as aulas de filosofia do ensino médio e deixarmos de lado a figura do explicador para que nos tornemos também mestres ignorantes.

\*\*\*

*O mundo está ao contrário  
e ninguém reparou*

A segunda teoria sobre inverter o processo de ensino e de aprendizagem que serve de base para nossa argumentação está contida na obra *Sala de aula: uma metodologia ativa de aprendizagem* de Jonathan BERGMANN e Aaron SAMS (2016) da qual nos apropriaremos para pensar e apresentar nossos modelos (protótipos/desenhos) de aulas de filosofia no ensino médio mixadas entre a *nova ágora* e a sala de aula. Os autores chegaram à ideia que mudariam vossos mundos a partir da seguinte observação, reflexão:

O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 4).

Perceber que os estudantes não precisam de alguém falando e falando o tempo todo é o ponto de partida para a mudança proposta pelos autores. Mais ainda, perceber que o professor é útil no momento em que surgem as dificuldades ou um problema que o estudante não consiga resolver por si só, permite redimensionar o papel do professor no processo de ensinar e de aprender e, como já dissemos e os autores também, *isso muda tudo*. Partindo desta constatação, Bergmann e Sams (2016) pensaram:

E se gravássemos *todas* as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como 'dever de casa' e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 4)?

Pois bem, de forma *simples* assim, os autores redefiniram suas propostas de aulas e de papéis na relação e no processo de ensinar e aprender. Os autores acrescentam a estas constatações pontos que já mencionamos no decorrer da tese, relacionados aos tempos e espaços de ensinar e aprender, na organização do modelo de educação, na padronização, nas funções hierárquicas de professores e estudantes e, diante de tais condições e do imperativo que nos acomete de que precisamos transformar, mudar, melhorar o ensino e a aprendizagem, foram efetivar a ideia que lhes parecia pertinente. Bergmann e Sams ressaltam que não propuseram o termo

“*sala de aula invertida*” (2016, p. 5), e são enfáticos ao dizer que “Ninguém é ‘dono’” dessa designação. Não existe essa coisa denominada *sala de aula invertida*, embora ela tenha se popularizado nas diversas mídias”. Além do mais, ressaltam que o uso do recurso de vídeo não começou com eles, e, se podem ser considerados pioneiros, foi por fazerem desse recurso um uso ostensivo (BERGMANN & SAMS, 2016).

É necessário frisar aqui que acreditamos que, mais do que pioneiros pelo uso ostensivo de vídeos que permitiram inverter o processo de ensinar e aprender, essa inversão envolveu uma nova metodologia, uma nova concepção de formação, um deslocamento de foco – ensino -, para uma centralidade na *aprendizagem*, transformando a proposta dos autores em uma alternativa ao atual modelo educativo padronizado. As mazelas que os autores percebem são bem parecidas com as que percebemos em nossas escolas: infraestrutura limitada e (semi)ultrapassada, estudantes sem requisitos básicos para compreender o que *os professores julgam importantes* ou sem interesse para participar do que acontece na sala de aula, professores formados e formatados para a transmissão e explicação de conteúdos, sobrecarregados com atividades burocráticas, mal remunerados, enfim, um sistema debilitado e debilitante. Diante dessa paisagem, como mudar, como criar novas condições para ensinar e aprender? De acordo com Bergmann e Sams, devemos começar por “deslocar a atenção do professor para o aprendiz e a aprendizagem” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 10), em seguida devemos ressignificar essa inversão e finalmente agir de acordo com tal perspectiva.

Isto significa que a ideia de “(i)verter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade”. Essa afirmação traduz justamente a ideia que defendemos e resume o ponto fundamental das reivindicações que ouvimos em modulações cada vez mais intensas sobre a necessidade de mudar e sobre a possível utilidade das *transmídias*. O mais elementar, portanto, é que compreendamos que no processo de ensinar e aprender, a aprendizagem é aquilo que deve ser almejada, e o ensino deve então se adequar e se adaptar ou se fazer em função dela.

Dentre as possibilidades de mudança, a *sala de aula invertida* – que aqui estamos tratando – é definida pelos autores Bergmann e Sams da seguinte forma:

Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 11).

Essa dinâmica funciona da seguinte forma:

Em essência, começamos cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo que foi visto em casa. Um dos inconvenientes do modelo invertido é o de que os alunos não podem fazer de imediato perguntas que lhes vêm à mente, como teria sido o caso numa aula ao vivo. Para enfrentar essa questão, gastamos, no começo do ano, um bom tempo treinando os alunos a assistirem ao vídeo de maneira eficaz (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 11).

Os autores se preocupam em apresentar o procedimento: a discussão que retoma as ideias apresentadas por meio de vídeo acessado pelo estudante em tempos e espaços para além da sala de aula. Embora o acesso registrado tenha sido feito a partir da rede de internet doméstica, os estudantes admitiram que o conteúdo poderia ser acessado em uma viagem de metrô de sua casa até a escola, por exemplo... Acrescentamos que esse acesso poder-se-ia dar em qualquer lugar e tempo, já que o acesso à internet se expande a cada dia mais. Da mesma forma, o estudante poderia descarregar o vídeo em seu dispositivo (*notebook, tablet, smartphone, etc...*) e assisti-lo *offline*, ampliando ainda mais os tempos e lugares para acessar os conteúdos.

Se o professor disponibilizar um canal de acesso por meio de um *app* de comunicação instantânea, o estudante poderá responder imediatamente as atividades propostas e o professor terá acesso também diuturnamente às respostas. Esta não deve, contudo, ser a melhor dinâmica e prática do processo do ensino e da aprendizagem, pois implicaria em um trabalho ininterrupto, realizado aos moldes dos negócios que funcionam em regime “24/7”, sobrecarregando tanto os aprendizes com tarefas e mais tarefas, quanto o professor que a todo momento receberá uma nova atividade para corrigir, comentar e avaliar. Mais ainda, como os estudantes estarão em tempos e lugares diferentes, a de se ter um cuidado especial com a forma que eles consomem os conteúdos e como respondem a estes. Para resolverem essa questão, os autores sugerem o desenvolvimento de técnicas de anotações e dicas que evitem distrações e também definem as melhores maneiras de registros de seus aprendizados para a discussão presencial, evitando o envio de informações que serão mais produtivas se discutidas no coletivo, usando os canais comunicativos para questões mais emergenciais e relevantes, aquelas que não podem esperar (em que pese os critérios para definir tais questões). Vale ressaltar que, mesmo na sala de aula, as chances de que os estudantes se distraiam, não prestem muita atenção ou de que não façam questões conexas também existem.

Ao apresentar dicas de como assistir ao vídeo, os autores Bergmann e Sams empoderam os estudantes quando lhes apresentam os “botões” de pausa, de retroceder, bem como o de avançar, pois, conforme as capacidades cognitivas, o próprio ritmo e os interesses de cada estudante, os recursos aos botões colocam o estudante no comando da quantidade de informação e do modo como prefere absorvê-las. Trata-se de um ato ressignificado sobre atitudes e dispositivos simples e de funcionalidades óbvias que, quando utilizados no processo da aprendizagem, ganham dimensões reformuladas por estarem inteiramente a serviço do estudante, deslocando-o da condição de agente passivo para protagonista de sua aprendizagem.

Ainda neste momento de discussões, segundo os autores Bergmann e Sams (2016), as questões suscitadas oferecem a dimensão do que está claro e do que precisa ser revisado. Dessa forma, caso as dúvidas sejam semelhantes e recorrentes, o conteúdo pode estar sendo apresentado de forma inacessível ou incompreensível. Este momento tem, portanto, uma dupla função avaliativa: por um lado verifica a assimilação dos estudantes e, por outro, dadas as respostas, seu teor orienta o planejar futuro e o replanejar imediato das aulas.

Como Bergmann e Sams são professores de química, na sequência eles partem para a “experiência em laboratório, atividade de pesquisa, solução de problemas ou teste” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 12). Exceto em raras exceções em que o professor pode ir para o laboratório de ciências (no caso de aulas elaboradas de forma interdisciplinar), as demais atividades cabem, podem e devem estar presentes em todas as práticas docente, pois pesquisar, resolver problemas e fazer testes são fundamentais para o desenvolvimento do estudante e envolvem discussões e diálogos por meio dos quais o estudante vai aprimorando sua Performance Comunicativa. Com essa inversão, os autores dizem que o papel do professor passa de transmissor de informação para o de orientador, tutor. Aqui vemos semelhanças com as ideias de Rancière (2002), segundo as quais precisamos sair da condição de explicadores e de centralizadores do processo.

Os autores apontam que, nesta perspectiva “o tempo é totalmente reestruturado” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 12). Concordamos com tais afirmações e acrescentamos que igualmente a dinâmica, o envolvimento, as interações e todo o processo do ensino e da aprendizagem são igualmente reestruturados.

Em um quadro ilustrativo, os autores BERGMANN & SAMS, 2016, apresentam o que muda de um modelo tradicional para o modelo de sala de aula invertida:

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasso do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20-35 minutos		

Tabela 2.1(BERGMANN & SAMS, 2016, p. 13)

Analisando os dois modelos de aula fica claro que a inversão traz mudanças significativas para o processo do ensino e da aprendizagem e para as subjetivações de professores e estudantes. Como se pode ver, no modelo tradicional, as atividades de repasse do dever e da preleção consumiam aproximadamente 65 minutos, além de estarem centradas nas ações do professor. Quando a lógica se inverte, praticamente toda a aula acontece a partir das ações do estudante, e é ele quem deve trazer questões para o debate e em seguida partir para as atividades programadas para o dia. O professor se torna um coadjuvante, o sujeito do conhecimento especializado que pode ser acionado a qualquer momento, mas apenas e tão somente quando solicitado. Como afirmam os autores, o “papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 14). Esta mudança imputa ao estudante “o compromisso de assistir aos vídeos e fazer as perguntas adequadas” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 14). Do

contrário, o professor pode simplesmente exercer o papel de explicador, posto que, se não há dúvidas e perguntas, isso significa que tudo foi apreendido (mas provavelmente este não é, como sabemos, o caso).

No que se segue, os autores BERGMANN e SAMS apresentarão motivos para se apropriar do método de inversão. Essa apresentação é feita de forma bastante objetiva, razão pela qual destacaremos as definições e faremos nossas apropriações e interpretações.

“A **inversão** fala a língua dos estudantes de hoje” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 18) e, quando articulada com as *transmídias*, potencializa a relação com o aprendizado. Quando observamos os hábitos dos jovens, constatamos que todos estão conectados em *redes sociais* (digitais), em plataformas de jogos *online* por toda parte, na rua, no ônibus, no carro, nas praças de alimentação dos *shoppings*, no pátio da escola, na sala de aula (onde infelizmente muitas vezes seus dispositivos precisam ficar escondidos entre as pernas). Diante desse cenário, uma inversão do processo que considere e utilize os dispositivos das *transmídias* será vista e assimilada pelo estudante de forma natural.

“A **inversão** ajuda os estudantes ocupados” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 19) podendo servir de grande auxílio no processo de aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos estudantes que estejam em tratamentos médicos, tanto em hospitais quanto em casa e também dos estudantes que trabalham meio período ou que tenham compromissos que os obriguem a afastarem-se da escola por algum tempo. Quer dizer, com a inversão das aulas e a disponibilização dos conteúdos em repositórios digitais, os estudantes não perdem conteúdos e aprendem a gerenciar seus tempos de acordo com seus ritmos e compromissos.

“A **inversão** ajuda os estudantes que enfrentam dificuldades” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 20). Com efeito, se estruturamos as aulas invertidas em um AVA, podemos acompanhar os relatórios dos estudantes de forma mais presente, podendo intervir para que os mesmos superem os obstáculos e as dificuldades que encontrarem ao longo de seus percursos de estudo e aprendizagem. Os autores ainda destacam que, no modelo invertido, por ter acesso aos percursos realizados pelos estudantes, o professor tem, nas atividades em sala, condições de atender de maneira mais personalizada e efetiva àqueles que apresentam dificuldades.

“A **inversão** ajuda alunos com diferentes habilidades a se superarem” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 21) uma vez que, estudante com necessidade de

atendimento especializado pode ver, rever, avançar, retroceder e pausar as apresentações para acompanhar o raciocínio do professor e, nos casos de desenhos preparados como material complementar aos vídeos, o estudante terá sempre ao seu dispor os materiais, as anotações e observações que o professor lhe fizer no referido repositório digital, havendo ainda a possibilidade de acessar os locais de bate-papo e conversas com o professor ou com os demais estudantes da turma que, de maneira cooperativa e colaborativa, o ajudarão<sup>109</sup>.

“A **inversão** dá condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor” (BERGMANN & SAMS, 2016). Isso significa, como dissemos, empoderar o estudante, dar-lhe o controle remoto (BERGMANN & SAMS, 2016) e permitir, com isso, que nenhum detalhe do que é comunicado seja perdido, esquecido ou tornado irrelevante na fugacidade da fala ao vivo interrompida por um sinal, um *toc-toc* na porta ou por um pedido para ir ao banheiro.

“A **inversão** intensifica a interação aluno-professor” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 22) e, por falar nessa interação, uma *nova ágora* que empregue esse recurso potencializa ainda mais esta interação e a interação entre os estudantes. Em cada nova interação, o exercício argumentativo vai se refinando até que, de repente, os estudantes desenvolveram plenamente uma Performance Comunicativa que embasa todas as discussões, argumentações e debates filosóficos.

“A **inversão** possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 23). Re-conhecer melhor seus alunos lhes permitem repensar rotas e percursos de conhecimentos e aprendizagens, bem como estreitar a relação humana e vivencial com o estudante, elementos estes que podem afetar diretamente sua aprendizagem e desenvolvimento humano.

“A **inversão** aumenta a interação aluno-aluno” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 24). Isto porque, quando o professor deixa de ser o centro das atenções e os estudantes passam a trabalhar em grupos ou a dialogar em outros tempos e espaços, eles acabam por trocar informações e criam, assim, laços de colaboração, de partilha e de compartilhamento de conhecimentos, bem como de valores, de estratégias de aprendizagem. Tornam-se, portanto, co-autores das aprendizagens.

“A **inversão** permite a verdadeira diferenciação” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 25) e diferenciar é fundamental para a personalização, assim como para o

---

<sup>109</sup> Colaboração e cooperação voluntárias são marcas indelévels das gerações *transmidiáticas*.



reconhecimento do outro em suas particularidades, em suas capacidades e em suas limitações, sendo esta uma abertura para mudanças de direções e de posturas por parte do professor.

“A **inversão** muda o gerenciamento da sala de aula” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 26). Isso acontece porque os estudantes, tendo que comparecer às aulas previamente preparados, são levados a incorporar uma dinâmica inteiramente nova. Como não há mais o ritual de (re)começar no zero, as ações se desenvolvem pelas intervenções e negociações dos sentidos de algo visto em comum, por todos, e de conhecimento do professor. Não há, portanto, necessidade do momento da explicação (o qual inclui infinitos pedidos de silêncio e de atenção). O que aí se abrem são momentos para debates, para discussões, para esclarecimentos, bem como para incentivos de novas questões, novos problemas, novas perspectivas de compreensões, novas interpretações e novos sentidos para os conhecimentos compartilhados.

“A **inversão** muda a maneira como conversamos com os pais (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 27), e isso ocorre tanto para o bem, quanto para o mal, pois, como o conteúdo está disponível em um vídeo no qual o professor está falando e expondo ideias, essa nova dinâmica tanto cria um canal de comunicação com os próprios pais, que podem então assistir às aulas, quanto pode servir de motivo para que as divergências se acirrem. Mas, como está claro, a inversão muda, e mudar é assumir posições e riscos.

“A **inversão** educa os pais” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 27), bem como pode educar qualquer um que acesse o vídeo. Convenhamos, isso é extraordinário, ainda mais se pensarmos que muitos dos familiares de nossos estudantes da escola pública não têm formação escolar básica adequada e, além do mais, ao assistirem os vídeos, novos assuntos e canais de comunicação se estabelecem entre os familiares. Isso representa um ganho significativo para a formação integral do estudante.

“A **inversão** torna a aula mais transparente” (BERGMANN & SAMS, 2016, p. 28) e elimina qualquer tipo de inferência que possa ser atribuída ao professor, ao seu conteúdo ou ao seu modo de ensinar.

Os autores ainda apresentam duas outras vantagens sobre a **inversão**, mas, a vantagem referente à ausência de professores teria que ser revista diante da especificidade do nosso contexto; a outra vantagem trata, por sua vez, do avanço desta **inversão** para a aprendizagem de domínio, este é um caminho para ser trilhado

no futuro. No que se segue, os autores apresentam um guia de como implementar a sala de aula invertida.

Para nós, o percurso até aqui parece suficiente para apresentarmos alguns desenhos de *aulas invertidas* que elaboramos fundamentados na ideia de *ensino híbrido* (articulados entre a sala de aula e a - antessala - *nova ágora*), a partir dos procedimentos sugeridos nas DCE de filosofia do Estado do Paraná, dos quais utilizamos os Conteúdos Estruturantes e Básicos desta, roteirizados por nossos Conteúdos Específicos. Nos desenhos apresentados a seguir, exploraremos formas de desenvolver a Performance Comunicativa que, nas argumentações, nos discursos e nos diálogos *isonômicos*, *isegóricos* e *parresiásticos*, propiciem o renascimento da filosofia. Com este modelo de Performance Comunicativa buscaremos alcançar o que, nas DCE é específico da filosofia, a saber, a Criação de Conceitos.

### 3.5.1 MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO NO CANVAS, NOSSA NOVA ÁGORA – SALA DE AULA INVERTIDA (TRADICIONAL)

Não existe uma fórmula mágica para que um conteúdo de filosofia seja aplicado e que tudo, então, aconteça como em um passe de magia. Da mesma forma, as *transmídias* não são a *Panaceia* que resolverá todas as mazelas da educação, melhorando e significando de uma vez por todas o processo do ensino e da aprendizagem. Somos conscientes de que os procedimentos sugeridos pelas DCE de Filosofia para que se desenvolvam boas aulas (significativas, criativas, etc.) não podem, por si só, dar conta de tão nobre feito. Tampouco basta colocarmos uma infinidade crescente de aparatos *transmidiáticos* nas salas de aulas, construirmos salas de projeções, laboratórios de informática e o que mais possamos imaginar, se não ousarmos pensar e deixar nossos estudantes pensarem e, assim, construírem seus conhecimentos autonomamente, se não nos colocarmos como interlocutores, articuladores e mediadores de conhecimentos, de auxiliares especializados que podem contribuir quando eles se perderem em suas narrativas de conhecimentos ou desistirem de percursos por dificuldades e distrações.

Tendo isso claro e diante de nossas discussões, investigações e apropriações de teorias que buscam efetivar essa forma de ensinar e aprender é que resolvemos apresentar em nossa tese um esboço de ensino híbrido baseado na ideia de aula

invertida e desenvolvido mediante os procedimentos das DCE de filosofia. A aula está disponível na plataforma *canvas.instructure.com*<sup>110</sup>.

A seguir descreveremos um roteiro de aula híbrida, os objetivos e as estratégias usados para que nossa aula estimule a Performance Comunicativa que defendemos com fundamental para o surgimento de um pensamento filosófico. Escolhemos, a partir das DCE de Filosofia e dentro dos Conteúdos Estruturantes (Mito e Filosofia), tratar das *questões cosmológicas*, optando pelo Conteúdos Básicos “o princípio originário (*arché*)” (DCE, 2008, p. 41) e pelos Conteúdos Específicos “os pré-socráticos”<sup>111</sup>.

Na aula presencial, apresentamos para os estudantes a ideia de *aula invertida*, a importância de sua participação e como o mesmo deve percorrer cada etapa do percurso. Apresentamos de forma bem sucinta e objetiva o conteúdo, as formas de avaliações, os critérios e etc. Destacamos que nesta narrativa objetivamos as capacidades de dialogar, discutir, debater e argumentar a partir da Performance Comunicativa, que já deve ter sido esclarecida previamente, ainda que de maneira instrumental.

Por fim, o professor anuncia que o fundamento do filosofar é o Debate (tanto na antessala quanto na sala de aula) e que, por isso, a participação prévia e regular na *Nova Ágora* (aqui escolhemos o *canvas.instructure.com*, mas poderia ser qualquer lugar no ciberespaço que permita armazenar conteúdos e disponibilizar recursos comunicativos) é absolutamente indispensável.

Os roteiros (que chamamos de percursos de conhecimentos), nossos objetivos e a forma como iremos abordar o assunto através do ensino híbrido (atividades *online* e atividade presenciais) pelas aulas invertidas podem ser estruturados da seguinte forma<sup>112</sup>:

---

<sup>110</sup>Deixamos o endereço para que acessem a plataforma e façam o percurso de narrativa do conhecimento que apresentamos, pois, será mais condizente com a defesa da proposta que fazemos na tese e bem mais rica do que a descrição que estamos apresentando. <https://canvas.instructure.com/enroll/FAERBY>.

<sup>111</sup> Estes são sempre opções de cada professor e já discutimos a vantagem disso.

<sup>112</sup> Obs: Por questão visual, optamos por inserir cada modelo em uma página específica.

**MODELO 1**

Conteúdo Estruturante: Mito & Filosofia

Conteúdo Básico: Filosofar

Conteúdo Específico: Apologia de Sócrates

Filósofo: Platão

Passo 1:	Mobilização
Procedimento:	<p>Disponibilizamos a vídeo-aula (introdutória) sobre o conteúdo que abordaremos em sala de aula na <i>Nova Ágora</i>, no recurso 'Arquivo', seguindo o modelo de aula invertida.</p> <p>Neste caso, escolhemos a exposição feita no canal Escola de Filosofia do youtube, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Xc05z4HRe2c">https://www.youtube.com/watch?v=Xc05z4HRe2c</a>, acesso em 09/2017. Resumidamente, trata-se de uma exposição da Apologia de Sócrates feita de forma bem detalhada e elucidativa.</p> <p>O material pode ser originado por produção própria ou tomado de empréstimo de <i>outrem</i>, desde que avaliado e considerado pelo professor como ilustrativo e relevante.</p>
Passo 2:	Problematização
Procedimento:	<p>Em sala de aula, utilizamos os primeiros momentos para ouvir as considerações dos estudantes sobre o conteúdo, negociando sentidos e compreendendo as dúvidas, a partir das seguintes questões:</p> <p>Por que desejamos conhecer o mundo e o homem?</p> <p>Como você busca a verdade?</p> <p>Estimula-se aqui o desenvolvimento de argumentos baseados na Performance Comunicativa, necessariamente trabalhada e definida anteriormente.</p>
Passo 3:	Investigação
Procedimento:	<p>Disponibilizamos na <i>Nova Ágora</i>, no recurso 'Arquivo', o texto <i>Apologia de Sócrates</i>, disponível em <a href="http://www.revistaliteraria.com.br/plataoapologia.pdf">http://www.revistaliteraria.com.br/plataoapologia.pdf</a>. Acesso em 09/2017.</p> <p>O professor disponibiliza também o manual <i>Como ler um texto de filosofia</i>, de Antonio Joaquim Severino, disponível em <a href="https://docs.google.com/file/d/0Bw0FtLsHC0K3YjVQY1duSFpOLVE/edit">https://docs.google.com/file/d/0Bw0FtLsHC0K3YjVQY1duSFpOLVE/edit</a>, acesso em 09/2017.</p> <p>O estudante segue as orientações de leitura e produz suas anotações para discutir com os pares e com o professor na sala de aula.</p> <p>Ainda na <i>Nova Ágora</i>, o professor abre o recurso 'bloco de notas' para que os estudantes enviem suas anotações (acessível apenas para o professor).</p> <p>Isto serve para que o professor defina e redefina estratégias para desenvolver o roteiro e amplificar as possibilidades de aprendizagem do estudante.</p> <p>Em sala de aula a maior parte do tempo é destinada às Performances Comunicativas de enfrentamento da obra, do professor e de seus pares.</p>
Passo 4:	Criação Conceitual
Procedimento:	<p>Na <i>Nova Ágora</i> o professor abre o recurso 'Tarefa' e divide a turma em grupos de 4 autores. Propõe então a elaboração de um esquete teatral em forma de diálogo entre as personagens: Mentira; Vida; Verdade e Morte.</p> <p>Na aula presencial os estudantes representam os esquetes e, em seguida, abrem-se as discussões sobre todos os diálogos e suas ideias expressas.</p>

## MODELO 2

Conteúdo Estruturante: Mito & Filosofia-Conteúdo Básico: Possibilidade de Conhecer  
 Conteúdo Específico: Mobilismo-Filósofo: Heráclito

Passo 1:	Mobilização
Procedimento:	<p>Disponibilizamos na <i>Nova Ágora</i> – no recurso ‘Arquivo’–, o modelo adaptado* de <i>aula invertida</i> com a apresentação de um texto sobre o conteúdo a ser abordado em sala de aula.</p> <p>Neste caso, escolhemos um texto de Joser Roberto Torero disponível em <a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2504200325.htm">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2504200325.htm</a>, acesso em 09/2017. Resumidamente, trata-se de uma crônica esportiva sobre um técnico de futebol chamado Heráclito Gomes e que tinha como filosofia de jogo a ideia de que tudo estava em movimento e a famosa frase "Nenhum time ganha duas vezes do mesmo adversário". No decorrer do texto, o autor brinca com as ideias mobilistas do técnico e isso atua como um convite para que os estudantes que adoram “matar aulas” compareçam à quadra para jogar bola.</p> <p>*Essa é uma adaptação a partir do modelo de <i>aula invertido tradicional</i>, feita por vermos um grande potencial nas propostas mobilizadoras das DCE de filosofia.</p>
Passo 2:	Problematização
Procedimento:	<p>No dia da aula presencial, levamos os estudantes à quadra e pedimos para que escalem seus times (mistos) e joguem conforme a tática do técnico filósofo Heráclito Gomes. É uma euforia caótica e produtiva.</p> <p>Esse é o conteúdo da aula, discussões somente na aula seguinte.</p> <p>Na <i>Nova Ágora</i> disponibilizamos – no recurso ‘Discussão’ –, as seguintes questões: Se tudo está em constante movimento, mudança e transformação, como é possível conhecer algo?</p> <p>Estimula-se aqui o desenvolvimento de argumentos baseado na Performance Comunicativa, necessariamente trabalhada e definida anteriormente.</p>
Passo 3:	Investigação
Procedimento:	<p>Disponibilizamos na <i>Nova Ágora</i> - no recurso ‘Arquivo’ -, o livro <i>Os filósofos pré-socráticos</i>, disponível em <a href="https://pt.scribd.com/doc/29058312/BORNHEIM-Gerd-A-Os-Filosofos-Pre-Socraticos">https://pt.scribd.com/doc/29058312/BORNHEIM-Gerd-A-Os-Filosofos-Pre-Socraticos</a>, acesso em 09/2017. O professor dá orientações para que os estudantes encontrem os fragmentos do filósofo Heráclito de Éfeso que se “assemelhem” aos ensinamentos do técnico Heráclito Gomes.</p> <p>O estudante segue as orientações de leitura e produz suas anotações para discutir com os pares e com o professor na sala de aula.</p> <p>Ainda na <i>Nova Ágora</i>, o professor abre o recurso Tarefa, para que os estudantes enviem os fragmentos com suas análises.</p> <p>Em sala de aula, destina-se a discussão em Performances Comunicativas de enfrentamento da obra, do professor e de seus pares.</p>
Passo 4:	Criação Conceitual
Procedimento:	<p>Na <i>Nova Ágora</i> o professor abre o recurso ‘Tarefa’ para que os estudantes criem uma <i>timeline</i> com imagens de suas transformações: do nascimento até o presente. Em sala fazem as exposições e abrem-se as discussões tendo como norte a ideia: por que mudamos e, contudo, permanecemos nós mesmos?</p>

### MODELO 3

Conteúdo Estruturante: Mito & Filosofia

Conteúdo Básico: Possibilidade de Conhecer

Conteúdo Específico: Imobilismo

Filósofo: Parmênides de Eléia

Passo 1:	Mobilização
Procedimento:	Disponibilizamos na <i>Nova Ágora</i> - no recurso 'Arquivo' -, o modelo adaptado* de aula invertida com a apresentação de um texto sobre o conteúdo que abordaremos em sala de aula. Neste caso, escolhemos a linguagem musical, através de uma gravação da canção de Chico Buarque, <i>Cotidiano</i> . É uma canção que retrata a repetição da vida ordinária. * Essa é uma adaptação a partir do modelo de aula invertido tradicional, feita por vermos um grande potencial nas propostas mobilizadoras das DCE de filosofia.
Passo 2:	Problematização
Procedimento:	Em sala de aula, utilizamos os primeiros momentos para ouvir as considerações dos estudantes sobre o conteúdo, negociando sentidos e compreendendo as dúvidas a partir das seguintes questões: Todo dia, tudo é sempre igual? O que é igual todo dia? Como se sente com essa eterna igualdade? Estimula-se aqui o desenvolvimento de argumentos baseado na Performance Comunicativa, necessariamente trabalhada e definida anteriormente.
Passo 3:	Investigação
Procedimento:	Disponibilizamos na <i>Nova Ágora</i> - no recurso 'Arquivo' -, o livro Os filósofos pré-socráticos disponível em <a href="https://pt.scribd.com/doc/29058312/BORNHEIM-Gerd-A-Os-Filosofos-Pre-Socraticos">https://pt.scribd.com/doc/29058312/BORNHEIM-Gerd-A-Os-Filosofos-Pre-Socraticos</a> , acesso em 09/2017. O professor dá orientações para que os estudantes encontrem os fragmentos do filósofo Parmênides de Eléia, que se “assemelhem” às ideias presentes na letra da canção <i>Cotidiano</i> de Chico Buarque. O estudante segue as orientações de leitura e produz suas anotações para discutir com os pares e com o professor na sala de aula. Ainda na <i>Nova Ágora</i> o professor abre o recurso 'Tarefa', para que os estudantes enviem os fragmentos com suas análises. Em sala de aula, destina-se a discussão em Performances Comunicativas de enfrentamento da obra, do professor e de seus pares.
Passo 4:	Criação Conceitual
Procedimento:	Na <i>Nova Ágora</i> o professor abre o recurso 'Tarefa' para os estudantes postarem exemplos de coisas que nunca mudam. De volta à sala de aula, todos apresentam suas ideias, comunicando e defendendo-as argumentativamente (Performance Comunicativa).

Os três exemplos ilustram algumas possibilidades das *transmídias* que utilizamos para criarmos roteiros híbridos de aulas invertidas.

### 3.6 A gamificação no Canvas, nossa *nova ágora*: uma proposta a partir da Apologia de Sócrates

*Joga o jogo,  
 Joga a vida roubada  
 Joga vinte-e-um...  
 Sinuca, bilhar,  
 Joga pra espetar  
 Pra matar  
 Pra defesa... (BIS)  
 Olha a mesa  
 Olha o quadro  
 Olha firme no olhar  
 Do parceiro...  
 Olha o taco  
 Olha o roubo  
 Confere o dinheiro  
 E não chia  
 Que um bom jogador  
 Joga o jogo.  
**Jogador**  
 João Bosco*

Depois de passarmos pelas “várias fases” desta narrativa que estamos construindo (nossa tese), agora nos apropriaremos de alguns conceitos sobre jogos e *gamificação* em educação. Nosso objetivo é o de investigar o modo como articular esses novos conceitos na *nova ágora* e no ensino híbrido, os quais foram apresentados como possibilidades de trabalhar os conteúdos da disciplina de filosofia nas salas de aula do ensino médio.

Utilizaremos neste tópico a mesma dinâmica construtiva que utilizamos para apresentar a ideia de sala de aula invertida. Começaremos por fundamentar a ideia de jogo a partir da obra *Homo Ludens* de Johan HUIZINGA, a seguir faremos algumas análises da obra de Luciane Maria FADEL: *Gamificação na educação* e ainda do volume organizado por Amanda C. S. COSTA e Patrícia MARCHIORI: *Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência*. Seguindo a epígrafe de João Bosco, vamos jogar, pois *um bom jogador joga o jogo; joga pra espetar, [...] e pra defesa*.

Referência constante quando o assunto é o jogo, o lúdico (TURELLI, 2017) as reflexões de HUIZINGA (1980; 2000) se propagam desde 1938 e se revelam, a partir das articulações entre jogos e educação, fundamentais e altamente pertinentes. Já no prefácio desta obra, o autor afirma que seria “mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar ‘jogo’ toda e qualquer atividade humana” (HUIZINGA, 2000, p. 3), permitindo-nos então propor que as nossas aulas aconteçam de forma *gamificada*,

sem que isso subverta a condição natural das atividades humanas mas, ao contrário, permita-nos ver como as reflexões se desenvolvem e como podemos articulá-los com nossos intentos.

Como forma de sustentar essa sua afirmação, nosso autor dirá que o “jogo é aqui tomado como fenômeno cultural [...], e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito” (HUIZINGA, 2000, p. 3). Isto se justifica pelo fato de que, em sua compreensão, as ciências e a antropologia não se dedicaram muito a lidar e a investigar o jogo como elemento da cultura (HUIZINGA, 2000). A ideia que inaugura o primeiro capítulo já delimita e define os pontos de vista que o autor quer destacar, e assim o faz:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam as regras que os proibem morderem, ou, pelo menos, com violência, a orelha do próximo. Fingem estar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público (HUIZINGA, 1980, p. 3).

Fica clara a posição do autor com relação à ideia de jogo e de ludicidade. Daí a sua importância e sua presença recorrente nas obras sobre jogos. É também por essa razão que recorreremos às suas ideias como referência para nossa proposta de gamificar as aulas de filosofia.

De acordo com HUIZINGA (1980), o jogo tem “uma função **significante**, isto é, encerra um determinado sentido” (p. 4), ao que acrescenta a afirmação de que no “jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação, todo jogo significa alguma coisa” (p. 4), ou seja, jogar é buscar sentido, ainda que não se saiba imediatamente que sentido é esse, pois a “própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana” (p. 4). O “jogo é irracional” (HUIZINGA, 1980, p. 4) e, na perspectiva do autor, não é uma condição negativa da natureza humana, mas a constatação de que “somos bem mais do que simples seres racionais” (HUIZINGA,



1980, p. 4). Por isso é que, quando jogamos, estamos exercendo nossa totalidade (razão + desrazão).

No contexto dos jogos não há nenhum problema em vivermos uma realidade paralela, em assumirmos papéis, em vivenciarmos situações e projeções que escapam aos ditames da razão. Pelo contrário, muitas vezes são justamente estas qualidades que nos permitem adentrar a lógica lúdica e efetivamente jogar, e quando a razão contraria todas as possibilidades de vitória e ainda assim nos superamos e saímos vitoriosos, então a satisfação atinge níveis elevadíssimos. A racionalização do mundo é necessária para nosso momento de lucidez, quando estamos vivenciando o real. O jogo, por sua vez, está presente quando ultrapassamos a fronteira entre o real e o que pode ser, entre o vívido e o projetado. Isso não é justamente o que alguns filósofos fizeram? Não foi Platão quem disse que isso (o vivido) é uma sombra e que o que vale mesmo é o que está no inteligível, um lugar perfeito, bom e belo? Não foi Aristóteles quem disse que havia algo para além da física? O que se faz e se processa nos jogos não são justamente ideias que se assemelham a essas? Então, o que são essas ideias? Tais perguntas poderiam nos levar para outros percursos mas, como estamos interessados precisamente nas ideias de jogos, retomemos as reflexões de HUIZINGA. Segundo o autor, impera

dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta [...]: ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (HUIZINGA, 1980, p. 13).

O jogador deve seguir as regras do jogo e, assim, o jogo prossegue. Da mesma forma, se uma aula se utilizar dessa mecânica, o estudante deve sempre seguir as regras, embora trapacear seja sempre uma possibilidade. Todavia, as “regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (HUIZINGA, 1980, p. 14). Outra condição bem peculiar aos jogos é a formação de uma comunidade de jogadores (HUIZINGA, 1980), que o autor define como

a sensação de estar “separadamente juntos”, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo (Idem, p. 15).

Se não soubéssemos que o autor escreveu a obra em 1938, ou se estivéssemos apenas lendo este fragmento de forma descontextualizada, quantos de nós não pensaríamos que o autor está se referindo a jogos como *WarCraft*<sup>113</sup>, *MineCraft*<sup>114</sup>, *LoL*<sup>115</sup> e outros jogos digitais em que comunidades estão separadamente juntas em uma escola (escala) global?

Destacadas as funções elementares do jogo, passemos para o conceito de *gamificação* na educação e vejamos o que podemos extrair desta noção para apresentarmos modelos de aulas *gamificadas* a partir dos Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos das DCE de filosofia.

\*\*\*

*O ato de jogar,  
além de proporcionar prazer,  
é um meio de o sujeito desenvolver  
habilidades de pensamentos e cognição,  
estimulando a atenção e memória.*  
Furió

De acordo com FADEL & ULBRICHT, “o termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos” (FADEL & ULBRICHT, 2014, p. 6), ou seja, quando existem estratégias nos conteúdos que se quer engajar, destacando “a apresentação; os níveis de controle; os desafios propostos; a variedade e possibilidade de escolha; e, o *feedback*” (COSTA & MARCHIORI, 2015, p. 45), estamos *gamificando*.

Nossa ideia de *gamificar* aulas e conteúdos de filosofia no Ensino Médio está intimamente ligada a essa busca pelo engajamento do estudante, criando assim tal “desenho”, em dinâmicas, mecânicas e componentes comuns aos jogos (COSTA & MARCHIORI, 2015). Em relação às dinâmicas, COSTA & MARCHIORI destacam que elas

representam o mais alto nível de abstração de elementos do jogo. São os temas em torno do qual o jogo se desenvolve, assim como aspectos do quadro geral do sistema de jogo levados em consideração, mas que fazem parte diretamente do jogo. Esses elementos mostram quais são as forças subjacentes que existem em jogos (COSTA & MARCHIORI, 2015, p. 48).

<sup>113</sup> Cf. <https://worldofwarcraft.com/pt-br/story/timeline>. Acesso 10/2017.

<sup>114</sup> Cf. <https://minecraft.net/pt-br/>. Acesso 10/2017.

<sup>115</sup> Cf. <https://br.leagueoflegends.com/pt/game-info/>. Acesso 10/2017.

Esse ponto de abstração, cujo tema é o centro do jogo, tem como seus elementos principais as emoções, a narrativa, a progressão, o relacionamento e a restrição (COSTA & MARCHIORI, 2015). Essa definição nos leva, ainda que provisoriamente, a pensar em quão propícias são as DCE para a realização desta estrutura, uma vez que podemos mobilizar e incitar as emoções, problematizá-las criando narrativas e investigá-las de forma que o estudante progrida em seus objetivos de aprendizagens. Nesse sentido, da mesma forma que propomos percursos que progridem apenas mediante a colaboração e cooperação dos participantes, a criação de conceitos deve seguir princípios semelhantes, desde que respeitadas certas condições estabelecidas por valores e honestidades intelectuais. As mecânicas do jogo são, para COSTA & MARCHIORI os

elementos mais específicos que levam às ações também mais específicas. Elas orientam as ações dos jogadores em uma direção desejada delimitando (o) que o jogador pode ou não fazer dentro do jogo (COSTA & MARCHIORI, 2015, p. 49).

Refletindo sobre a mecânica do jogo enquanto aquisições de recursos, avaliações, chances, cooperação e competição, desafios, recompensas, transações, turnos e vitória (Idem, op. cit.), vislumbramos como isso pode, na aula de filosofia, estabelecer-se de forma bem articulada com a *nova ágora*, a partir do modelos de aulas propostos doravante.

No repositório digital da *nova ágora*, o professor disponibiliza os itens a serem coletados pelos estudantes, seja pela proposição de tarefas que darão dicas, seja por enigmas, seja por desafios, ou por outro recurso digital que incentive o estudante a usar suas habilidades comunicativas e investigativas para resolver tais problemas. Sempre que resolver tais tarefas, o estudante receberá o retorno positivo do professor, que pode ser incrementada ainda com dicas para que ele se aperfeiçoe em uma próxima tentativa. No caso em que a atividade proposta for um *quiz* e o aluno optar pela resposta errada, o professor pode inserir uma nova dica, mais “fácil”, para que o estudante siga em frente.

As chances devem ser estimuladas e propostas em todo o percurso da narrativa, mas o professor pode exigir atividades extras para liberar chances,

causando o fator surpresa, a incerteza e, por conseguinte, um maior envolvimento por parte dos estudantes, que não sabem se avançarão ou não à próxima etapa.

Com relação à ideia de cooperação, os AVAs sempre disponibilizam recursos que permitem o trabalho cooperativo e colaborativo, podendo assumir a forma da construção coletiva de um texto, da resolução por pares de problemas e enigmas e, no caso de acontecer em sala de aula, assumir a forma de dinâmicas que envolvam e desenvolvam tais atitudes.

As competições na *nova ágora* podem ser acirradas e determinada pelos tempos de acesso, de resoluções de problemas, de número de interações, colaborações e construções de conhecimentos, e, caso aconteçam no espaço da sala de aula, podem exigir as práticas dos discursos e debates aos moldes da Performance Comunicativa, a partir da criação, em sala, de grupos responsáveis por avaliar os debatedores.

Os desafios podem ser ainda personalizados na *nova ágora* pois, dentre os recursos que existem em diversos AVAs, um deles consiste em encaminhar atividades específicas para estudantes específicos, o que pode gerar um clima de mistério, de curiosidade e incitar os estudantes a empreenderem pesquisas e investigações. Na sala de aula, o professor passa a ser o guia, o interlocutor que pode fornecer sempre pistas novas e inesperadas para aqueles que sabem lidar com as palavras discursivamente.

As recompensas vêm na forma de notas, de bônus que garantam mais tempo para beber água, uma maior pausa no intervalo, etc. A ideia é que - como estamos lidando com estudantes do ensino médio (presencial) -, as recompensas sejam atraentes e usadas para envolvê-los na dinâmica do jogo. Podemos também disponibilizar dicas secretas para aqueles que se adiantam ou são mais ágeis nas resoluções dos problemas, por exemplo.

No caso do ensino médio público, as **trocãs** sugeridas pelas autoras, talvez tenham que se restringir muito e, por ora, não temos ainda uma ideia concreta dessas limitações e exigências, o que não quer dizer que não tenhamos nenhuma ideia. Convém, no entanto, deixá-la amadurecer.

Com a imersão na *nova ágora*, cada um faz seu turno, se envolve em seu ritmo com os roteiros e suas narrativas e o professor pode limitar os avanços de acordo com seu planejamento ou com as necessidades percebidas ao longo das aulas e das discussões. Isso quer dizer que se o estudante mais hábil está resolvendo tudo em

um ritmo alucinante, o professor poderá personalizar um desafio que possa lhe ocupar por mais tempo e, com isso, garantir que os demais cheguem ao mesmo tempo a um determinado ponto da narrativa. O professor pode ainda elevar o estudante à condição de assistente e então este passará a ser colaborador dos demais. Assim, o desempenho acima da média é valorizado ao mesmo tempo em que se desenvolve no estudante a noção de construção colaborativa de conhecimentos.

A vitória pode ser a nota máxima ou, simbolicamente, um troféu a ser entregue em momento oportuno. Pode ter ainda a forma de um elogio formal perante a turma, a equipe pedagógica, a direção e aos pais.

Completando o tripé dos elementos necessários para consolidar a *gamificação*, vejamos os componentes do jogo a partir da definição de COSTA & MARCHIORI:

Os componentes são as aplicações específicas visualizadas e utilizadas na interface do jogo. Este é o nível mais concreto de jogos e, assim como uma mecânica se liga com uma ou mais dinâmicas, vários componentes podem fazer parte de uma mecânica (COSTA & MARCHIORI, 2015, p. 50).

Os componentes dos jogos envolvem, em sua maior parte, aspectos visuais. Por isso, o cuidado na hora de articular estes com os demais elementos deve ser redobrado para que o desenho da gamificação e sua eficiência possam se efetivar de fato para além das práticas de premiar os alunos com uma estrelinha ou outra bugiganga qualquer.

Vejamos os componentes e ensaiemos as possibilidades destes componentes em uma aula de filosofia. O primeiro elemento é o *avatar* que pode ser criado e servir de imagem de perfil. Ele pode também ter a forma de uma fantasia que o estudante utilizará nas aulas presenciais ou outros locais determinados para as discussões filosóficas.

**Boss** é o desafio para os mais habilidosos e para aqueles que querem subir de nível rapidamente. Assim, o professor personaliza um desafio que lhes exigirá um empenho maior, tornando o jogo mais desafiador e, conseqüentemente, o estudante mais engajado em superar o mesmo e ir adiante.

**Coleções** podem ser os relatórios gerados (as narrativas) na *nova ágora*, servindo para demonstrar o empenho e desempenho dos estudantes, cuidando para que isso não gere arrogância no mais hábil e desânimo no mais inábil.

**Combate**, podem ser atividades em pares, feitas na *nova ágora*, onde o primeiro a concluir as atividades é o vencedor.

**Conquistas** são atividades extras, aleatórias, que garantem ao estudante alguma bonificação e alguma vantagem na narrativa principal do jogo. Ele pode, por exemplo, participar de um minijogo dentro do jogo, com conteúdos de aprofundamento, vídeos, enigmas, colaborações, curtidas dos demais e, se for bem-sucedido, poderá então receber um bônus ou algum benefício extra.

**Conteúdos desbloqueáveis** permitem aos estudantes descobrirem atalhos, receberem informações sigilosas, verem vídeos que explicam conteúdos de forma mais objetiva. O acesso a tais conteúdos é alcançado pelo cumprimento de alguma atividade fora do percurso narrativo principal, não sendo afetado em caso de fracasso.

**Emblemas/medalhas** estão perdendo força, mas, em certas plataformas é possível liberar tais recursos assim que o estudante cumprir a atividade. Eles podem funcionar com um *feedback*, por exemplo: o estudante gravou um vídeo explicativo sobre um determinado tema, descarregou na plataforma e o professor avaliou positivamente. Além dessa avaliação, o professor terá inserido em seu inventário esse recurso de reconhecimento, que pode servir de moeda de troca em um momento oportuno.

O **Gráfico social** pode ser implementado pelo *chat* e, como já vimos, isso lhes dá a sensação de proximidade, ou de estar *separadamente juntos*, para usar a expressão de HUIZINGA (1980).

**Missão** é o cumprimento irrestrito de todas as atividades, desafios, colaborações, resolução de problemas e enigmas que permeiam a narrativa e conduzem o estudante à compreensão de todo o conteúdo (jogado) estudado. No caso de uma *gamificação* de uma obra como *Apologia de Sócrates* de Platão, as missões se dividirão em 30 submissões, dadas as divisões internas do texto e somente quando todas as submissões tiverem sido realizadas é que a Missão estará cumprida.

**Níveis** podem ser numéricos ou conceituais e são alcançados conforme o estudante vai imergindo na narrativa e obtendo sucesso. Todos iniciam as aulas *gamificadas* no nível 0 (zero), ou conceito 'Iniciante' e quando finalizam as aulas gamificadas (missões- atividades), se tornam nível X, de acordo com seus desempenhos, mediante Conceito ou Reconhecimento atribuído pelo professor.

**Pontos** estão atrelados aos níveis e aos sucessos nas submissões e nas atividades na *nova ágora*. Os pontos podem surgir de médias de acertos, o que demonstra diferenças entre pontos e níveis conforme os sucessos e os fracassos dos estudantes.

**Presente(s)** é uma possibilidade que o estudante-jogador tem de negociar com o professor seus bônus para ajudar seus companheiros, dependendo exclusivamente de sua capacidade argumentativa.

**Ranking** demarca o desempenho do estudante e deve ser bem dosado em sua maneira de apresentar os resultados, tendo os mesmos cuidados que aquele que apresentamos para as *Coleções*.

**Times** são os trabalhos em grupos, ou pares. Assim, em determinadas atividades, o objetivo a ser alcançado será comum a vários jogadores. Isso pode ser feito por pares em situações normais da narrativa ou pela colaboração do estudante que se tornou assistente por seu alto desempenho nas fases do jogo.

Apresentados os elementos e suas conceituações, esboçadas algumas formas de se trabalhar tais conceitos, o que faremos a seguir é escolher - dentre os Conteúdos Estruturantes e Básicos, contemplados nas DCE do Paraná -, um Conteúdo Específico para propormos um desenho detalhado de como *gamificar* as aulas de filosofia no ensino médio. Isto porque, de acordo com o que vimos, gamificar envolve tantas habilidades e tantas formas de interações e de perspectivas de se articular e de se engajar com conteúdos normalmente pouco dinâmicos e atraentes que, através dela, cria-se uma nova relação no processo do ensino e da aprendizagem, como as novas maneiras de investigar, de construir conhecimentos colaborativamente, de organizar tempos e ritmos de estudos, de participar de comunidades de discussões, de enfrentar desafios, de argumentar, propor soluções e etc. Enfim, acreditamos que, *gamificando* os roteiros de ensino, instrumentalizamos o estudante para criar suas narrativas de aprendizagem e teremos cumprido com nosso objetivo de fazer da *nova ágora* a antessala para o ensino de filosofia, consoante com a Era dos ensinos e das aprendizagens *híbridos* e *transmidiáticos*.

### 3.6.1 ROUND 1<sup>116</sup>: MODELO DE ENSINO HÍBRIDO – AULA INVERTIDA E GAMIFICADA

#### MOBILIZAÇÃO

**Prólogo:** Crie seu *Avatar* e atualize a imagem do seu perfil na *Nova Ágora* (5pts)

**Objetivo:** Você pode criar sua imagem por desenho próprio, por fotografias *manipuladas* (não vale ser sua imagem real, senão, não é um *avatar*).

Sugestão:

[Link](#) (neste endereço você consegue criar uma imagem do seu rosto... é o mesmo *link* que usei para criar meu *avatar* na plataforma).

#### PROBLEMATIZAÇÃO & INVESTIGAÇÃO

**Missão 1** – Qual o assunto da *Apologia de Sócrates*? (2pts)

**Objetivo:** Encontre um vídeo sobre a *Apologia de Sócrates* e apresente um comentário sobre as ideias centrais apresentadas no vídeo.

**Missão 2** – Onde está a frase? (2pts)

**Objetivo:** Seja o primeiro a encontrar a frase:

“também agora vos peço uma coisa que me parece justa: permiti-me, em primeiro lugar, o meu modo de falar – e poderá ser pior, ou mesmo melhor – depois, considerai o seguinte e só prestai atenção a isto: se o que eu digo é justo ou não. Essa, de fato, é a virtude do juiz, do orador: dizer a verdade”.

Em que parte da obra *Apologia de Sócrates* está a passagem acima?

**Missão 3** – Gravando...1 (2 pts)

**Objetivo:** Lembrando que a *Apologia de Sócrates* está dividida em 3 partes e que, ao todo, são 30 divisões (I-XXX), encontre as duas passagens registradas abaixo e em seguida grave em áudio completo a divisão em que estão os dois fragmentos:

“Sócrates, homem douto, especulador das coisas celestes e investigador das subterrâneas e que torna mais forte a razão mais fraca”;

“os meus acusadores são de duas espécies, uns, que me acusaram recentemente, outros, há muito dos quais estou falando e convinde que devo me defender primeiramente destes, porque também vós os ouviste acusar-me em primeiro lugar e durante muito mais tempo que os últimos”;

<sup>116</sup>Expressão comum para iniciar lutas em diversos jogos digitais.



O primeiro a responder ganha os pontos totais da atividade.

**Missão 4 – Um X certo (2 pts)**

**Objetivo:** Se você estiver com o texto bem lido e tiver feito as anotações e observações que indiquei, essa vai ser fácil. Senão, abra uma abra do texto e leia-o novamente, pois a questão será computada em 5 minutos, com uma única chance...

Qual a frase que se segue a está fala de Sócrates:

“Ora bem, o que diziam os caluniadores ao caluniar-me?”

- - É necessário ler a ata da acusação jurada por esses acusadores: Sócrates comete crime e perde a sua obra, investigando as coisas terrenas e as celestes, e tornando mais forte a razão mais débil, e ensinando isso aos outros.
- - Eis, mais ou menos, a acusação: e isso já vistes, na comédia de Aristófanes, onde aparece, aqui e ali, um Sócrates que diz caminhar pelos ares e exhibe muitas outras tolices, das quais não entendo nem muito, nem pouco.
- - Vós mesmos, e peço que vos informeis reciprocamente, e mutuamente vos interrogueis quantos de vós me ouviram discursar algum dia, e muitos dentre vós sois desses, perguntai-vos uns aos outros se alguém alguma vez me ouviu falar, ou muito, ou pouco, sobre tais assuntos, e então reconheceréis que tais são, do mesmo modo, as outras mentiras que dizem de mim.
- - E não digo isso por desprezar tal ciência, se é que há alguma sabedoria nela, mas o fato é, cidadãos atenienses, que de maneira alguma me ocupo de semelhantes coisas, e apresento as testemunhas:

**Missão 5 – Escrevendo à mão... (2 pts)**

**Objetivo:** Por ser um professor legal, essa vai de bandeja.

Abra a *Apologia de Sócrates*, leia na página 6 a parte IV, depois digite-a toda em um editor de texto. Em seguida vá para a missão seguinte e veja o que precisa ser feito.

**Missão 6 – Ler é preciso! (Conceito)**

**Objetivo:** Fragmento da Apologia de Sócrates:

VI

Considerai bem a razão por que digo isso: estou para demonstra-vos de onde nasceu a calúnia. Em verdade, ouvindo isso, pensei: que queria dizer o Deus e qual é o sentido de suas palavras obscuras? Sei bem que não sou sábio, nem muito nem pouco: o que quer dizer, pois, afirmando que sou o mais sábio? Certo não mente, não é possível. E fiquei por muito tempo em dúvida sobre o que pudesse dizer; depois de grande fadiga resolvi buscar a significação do seguinte modo: Fui a um

daqueles detentores da sabedoria, com a intenção de refutar, por meio dele, sem dúvida, o Oráculo, e, com tais provas, opor-lhe a minha resposta: Este é mais sábio que eu, enquanto tu dizias que eu sou o mais sábio. Examinando esse tal – não importa o nome, mas era, cidadãos atenienses, um dos políticos, este de quem eu experimentava essa impressão – e falando com ele, afigurou-se-me que esse homem parecia sábio a muitos outros e principalmente a si mesmo, mas não era sábio. Procurei demonstrar-lhe que ele parecia sábio sem o ser. Daí me veio o ódio dele e de muitos dos presentes. Então, pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso - ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei. Depois desse, fui a outro daqueles que possuem ainda mais sabedoria que esse, e me pareceu que todos são a mesma coisa. Daí veio o ódio também deste e de muitos outros.

#### **Missão 7 – Movido a Rap (10 pts)**

**Objetivo:** Crie um Rap (letra e canção) sobre o Deus que está presente na passagem a seguir:

“Apresento-vos, de fato, o Deus de Delfos como testemunha de minha sabedoria, se eu a tivesse, e qualquer que fosse. Conheceis bem Querofonte. Era meu amigo desde jovem, também amigo do vosso partido democrático, e participou de vosso exílio e convosco repatriou-se. E sabeis também como era Querofonte, veemente em tudo aquilo que empreendesse. Uma vez, de fato, indo a Delfos, ousou interrogar o Oráculo a respeito disso e – não façais rumor, por isso que digo – perguntou-lhe, pois, se havia alguém mais sábio do que eu. Ora, a Pitonisa respondeu que não havia ninguém mais sábio. E a testemunha disso é teu irmão, que aqui está”.

#### **Missão 8 – Gravando... 2 (20 pts)**

**Objetivo:** Agora que já conhece a *Apologia de Sócrates*, quase que completa, é hora de eternizar a sua voz em uma obra clássica da filosofia.

De acordo com o PDF que disponibilizei para ler, existem 3 partes e 30 divisões (I-XXX), além de uma bibliografia ao final do texto. A missão é simples:

De acordo com seu número de chamada, grave a divisão correspondente, pode ser áudio e vídeo ou somente áudio, e em seguida descarregue aqui. Por exemplo, se na chamada seu número é 1, grave a divisão I, se for 2, grave a divisão II e assim por diante... O estudante de número 31 grava a bibliografia.

Além disso, todos devem enviar as gravações para os estudantes do número 32 e em diante. Estes ficarão

responsáveis por editar as gravações na sequência e enviar-me uma única cópia.

Lembrando que, se por acaso na lista dos 31 primeiros estudantes existirem estudantes que abandonaram a escola ou foram transferidos, vocês devem reordenar as gravações, por exemplo: se o estudante número 7 desistiu, automaticamente o estudante número 8 faz a gravação no lugar do 7 e o 9 no lugar do 8 e assim sucessivamente...

Segundo lembrete: se o número de estudantes for menor que as 31 partes, assim que chegar no último, a atribuição das partes deve recomeçar a partir do primeiro. Neste caso, o estudante que tiver gravado menos vezes será o responsável por editar as gravações em um único áudio (e/ou áudio e vídeo) e me enviar. Por fim, saibam que, no final do processo, todos devem ter contribuído com suas vozes.

### **Missão 9 – Explicações Imagéticas (10 pts)**

**Objetivo:** Agora que todos gravaram o áudio e você pode ouvi-lo onde e quando quiser, é hora de ir além.

Use suas habilidades para criar uma História em Quadrinhos (HQ) sobre a *Apologia de Sócrates*.

### **Missão 10 – Final – O grande espetáculo (Honra)**

**Objetivo:** Você se mostrou um jogador/pensador muito hábil se conseguiu chegar até aqui...

Agora, para se tornar um grande Sábio, terá que trabalhar em equipe e se esforçar para vencer o último desafio.

Seu grande oponente é você mesmo, pois, para vencer, terá que lutar contra sua vergonha de falar em público, contra sua falta de treino e habilidade para escrever uma peça de teatro e, se conseguir tudo isso, será o número 1.

Você deve escolher sua equipe e, juntos, devem rescrever a *Apologia de Sócrates* em uma peça teatral completa, o que inclui figurino, maquiagem, sonoplastia, coreografia e etc. A apresentação deverá ser agendada para o teatro da escola.

Na equipe, defina o que cada um irá fazer e elabore relatórios das participações. No dia da apresentação, um integrante da equipe será responsável por gravar o espetáculo.

Boa sorte e que vença o melhor.

## **CRIAÇÃO CONCEITUAL**

### **Epílogo – Versos de Guerra 1 (30 pts)**

Objetivo: O jogo do pensar ainda não acabou, nesta missão extra você pode se destacar dos demais, por isso, aos corajosos, o convite:

Crie um poema com o seguinte tema:

Eu morreria por...

Capriche e seja autêntico. A apresentação é livre.

As missões foram estruturadas de acordo com os objetivos tal como apropriados das DCE e demais teorias, havendo apenas alterações relativas aos bônus, distintivos e outras pequenas alterações necessárias para adaptá-las a um AVA que não oferece os recursos *gamificados*. Como um primeiro esboço, no entanto, essa estrutura é suficiente para demonstrar todo o potencial da *gamificação*, além de deixar claro que é possível *gamificar* sem necessariamente utilizar uma plataforma específica<sup>117</sup> e que também a atividade pode facilmente ser adaptada para as atividades em sala, sem recursos *transmidiáticos* (do ciberespaço).

---

<sup>117</sup> Como é o caso da plataforma [Classcraft.com](http://Classcraft.com), a qual conhecemos no final de nossa tese, por enquanto estamos aprendendo a lidar com a mesma. Temos uma conta paga e uma conta gratuita e de saída, o gráfico e a jogabilidade prometem. Acesso em 11/2017.

## 4 DISPERSÃO OU EMERSÃO

### 4.1 Escola sem muros, sem paredes, sem professores e sem alunos... o que a era digital nos promete para ensinar e para aprender

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem  
para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.  
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.  
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.  
Deixaram de ser pássaros.  
Porque a essência dos pássaros é o vôo.  
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em vôo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,  
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.  
O vôo não pode ser ensinado.  
Só pode ser encorajado.  
Rubem Alves*

Iniciamos nossa tese com a ideia de que precisamos mudar a educação, mudar as formas como se ensina e se aprende, mudar os espaços e tempos escolares, porque percebemos que o modelo vigente não é apto a motivar, a aprofundar conhecimentos, a engajar nem professores e nem estudantes em projetos de vida, em ampliações de visões de mundo, em articulações da educação com as *transmídias*. Conforme diz G. N. de MELLO, “o currículo que até hoje trabalhamos não é compatível à aprendizagem em rede que a rede mundial de computadores viabiliza” (MELLO, 2006, p. 6) e continua, é “preciso repensá-lo não apenas no plano da proposta ou projeto curricular como no plano do ensino e da aprendizagem” (Idem, op.cit).

Partindo então desta ideia é que pensamos no título deste tópico: se o que precisamos é mudar, então precisamos de novas estruturas para a escola, um novo modelo de professor, um novo modelo de estudante, uma nova forma de se ensinar e um novo jeito de aprender, constatação também feita por Moran (2004) quando diz que os processos de:

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias [...]. Precisamos repensar todo

o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados (MORAN, 2004, sem pag.).

Para mudarmos o processo, precisávamos mudar e conceber uma nova figura do estudante e do professor. Para entendermos a emergência da mudança, vejamos inicialmente a figura professoral que queremos superar. Em um passado não tão distante, após quatro anos de formação em nível superior, apresentando um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Reconstrução conceitual, um jovem (ou não) aprendiz passava da condição de estudante para a de professor e poderia, então, ensinar os mais jovens (ou não) em qualquer escola. Para atingir tal feito, durante o seu processo de formação, ele dominaria as técnicas mais elaboradas e precisas de como citar, como formatar, como comentar e como apresentar, ou melhor, como expor as ideias e os pensamentos de um autor ou de vários autores, desde que seu posicionamento fosse pertinente com a tradição. Feito isso, o recém professor poderia ir para a escola, receber seu livro didático, seu livro de chamada e estaria então apto a proferir suas aulas. Ao estudante cabia anotar os seus dizeres (e não dizeres), grifar os parágrafos (sugeridos) do livro didático, assinalar e responder às questões propostas, confeccionar cartazes e se preparar para os jograis (confundidos com seminários). Ao final do bimestre, trimestre ou semestre, o estudante realizava uma prova, seguindo o princípio da Reconstrução Conceitual e tudo terminava bem (ou não!).

Neste passado não tão distante, o professor que quisesse ousar um pouco mais poderia fazer cópias de textos específicos dos autores a serem estudados, bem como fornecer material audiovisual ou trazer um especialista para falar sobre um tema específico, por exemplo. Um professor assim era (bem)visto como uma espécie de Arqueólogo do Conhecimento (AC), pois, em meio a um quase-nada de materiais (antes das produções e dos armazenamentos digitais), conhecimentos e informações, ele se propunha a escavar e encontrar conteúdos que, segundo sua compreensão, seriam úteis aos seus *alunos*.

Comumente víamos este professor e sua “surrada” bolsa abarrotada de livros, apostilas, cópias de livros “raros”, CDs e DVDs, fitas cassetes originais, revistas especializadas e etc. Quando ele se encaminhava para a sala de aula, era como se uma caravana passasse pelos corredores, pátio e salas da escola. Na sala, minutos e mais minutos (dos tão escassos) eram consumidos para a montagem do seu

espetáculo. Os alunos olhavam para aquilo tudo entre perplexos e desanimados. O professor abria os livros, apostilas, revistas, livro didático e em um misto de euforia e ansiedade, pegava em sua caixa de giz um bastão inteiro e começa a escrever no quadro, bem como falava e pedia atenção e empenho de todos ao copiarem.

Finalizada a sua escrita no quadro, era o momento da leitura coletiva, dos destaques em passagens específicas, sublinhadas no quadro de giz, da leitura enfática (performática) de umas e outras referências encontradas nas anotações e colagens feitas nas obras que ocupavam toda a sua mesa, dos pedidos de silêncio, de algumas broncas, outras vezes de conselhos... Enfim, essa descrição retrata um ritual clássico que o tempo e os atores (escolares) ainda não abandonaram (ou não querem?).

Somem-se a isto que nestes tempos e espaços digitais, as informações que atualmente chegam até nós em velocidades cada vez maiores e em formatos os mais variados possíveis, estão gerando apenas “um amplo conhecimento horizontal – sabemos um pouco de muitas coisas, um pouco de tudo” (MORAN, 2008, sem pag.) e isso causa uma falsa sensação de que estamos conectados com o mundo do conhecimento. Dito de outro modo: “Falta-nos um conhecimento mais profundo, mais rico, mais integrado; o conhecimento diferente, desvendador, mais amplo em todas as dimensões” (MORAN, 2008, sem pag.) e que superem os modos “tradicionais” de ensinar e aprender.

Devemos levar em conta que qualquer mudança de considerar que, por um lado, a infinidade de informação não garante formação e, por outro, o ritual clássico (do mestre) que tomou conta do processo de ensinar e de aprender, fundado no modelo transmissivo e centralizado no ensino não garante a aprendizagem, daí a necessidade sempre mais urgente de se pensar e adequar à nova realidade. Além dessa relação (tensa) temos que reconhecer que, neste cenário em vigência, há ainda

o despreparo do professor para enfrentar os desafios de ensinar e aprender num mundo congestionado de informações, onde o acesso ao conhecimento vai se tornando mais fácil, rápido e prazeroso, não decorre de sua pouca familiaridade com o computador. Decorre de sua fragilidade profissional, sua formação de base que foi aligeirada e de má qualidade, sua cultura geral que é restrita, sua falta de oportunidade para desenvolver a sensibilidade para problemas e tendências da vida contemporâneas (MELLO, 2006, p. 6).

Compreendemos que o professor deve superar as condições mesmas pelas quais ele se formou como professor. Em que pese as falhas em seu processo

formativo, acreditamos que – da mesma forma que os estudantes já não se interessam pelos métodos tradicionais, uma vez que, no ciberespaço, tudo parece ser sempre mais *fácil, rápido e prazeroso* – devemos aprender e apreender essa atitude de modo a nos reformar a partir das possibilidades que são abertas quando imergimos no ciberespaço. Exceto em casos extremos de completa exclusão digital, todos nós podemos participar da formação de grupos de discussão em plataformas colaborativas digitais para que possamos aprender a lidar com os novos desafios da era digital e nos tornar de fato relevantes no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Se o professor for capaz de se reinventar a partir dessa (sua) experiência, ele acabará por redescobrir-se como um aprendiz, e isso lhe permitirá repensar a sua maneira de ensinar, pois terá adquirido um novo olhar sobre as condições dos estudantes, que consomem informações muitas das vezes sem critérios, sem conseguir articulá-las, contextualizá-las, sistematizá-las e, assim, sem ampliar e aprofundar seus conhecimentos. Agindo dessa forma, como aprendiz que também é mestre, sua visão e ação podem promover a mudança, e o professor poderá rever o seu papel de ensinar e deslocar as suas práticas para o processo de aprendizagem, o que, de acordo com Moran (*et al.*),

exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção de conhecimento; que permitam o exercício de habilidades humanas importantes (MORAN et al. 2009, p. 143).

O professor que quer então essa mudança, terá que investir capital (às vezes contados até as unidades de centavos) e tempo. Quanto ao capital, não temos fórmulas mágicas para seu aumento, mas, quanto ao tempo, na era digital *hiperacessível*, isso poderá ser facilmente equacionado. Contudo,

essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta – tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança (MORAN et al., 2009, p. 142).

O professor que estiver disposto a correr este risco e enfrentar o desafio de tornar-se um professor diferente dos que ele teve e, assim, promover uma mudança



de si, encontrará nas *transmídias* múltiplos aparatos que o auxiliarão em todas essas mudanças fundamentais.

Com o uso das TIC, professores e alunos descrevem e reescrevem suas ideias, comunicam-se, trocam experiências, produzem histórias e desenvolvem projetos [...] em busca de resolver problemas do contexto, podem representar e divulgar o próprio pensamento [...], trocar informações e construir conhecimento, num movimento [...] que favorece o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal, bem como a compreensão da realidade e a atuação na transformação da sociedade (OLIVEIRA, 2014, p. 19).

Descrito o papel do professor neste modelo educacional “tradicional” e pontuadas algumas das exigências e condições necessárias para que as mudanças aconteçam, pensamos em como deveria ser o novo papel deste agente em um novo modelo de educação. Para nos referir a este professor altamente capaz de articular seus conhecimentos com as *transmídias* e estabelecer um frutífero diálogo com os estudantes de filosofia do ensino médio, cunhamos o termo Cibereducador e apresentaremos a seguir nossa compreensão e definição para o termo.

\*\*\*

## 4.2 Cibereducador: o novo papel do professor

*É você que ama o passado  
e que não vê  
Que o novo sempre vem...  
Belchior*

Se na descrição que fizemos do papel e da imagem do professor “tradicional” retivemos a ideia de um Arqueólogo do Conhecimento, então a imagem e o papel do novo professor deve se aproximar, por analogia, à figura do nutricionista, pois, com o acesso a um número cada vez maior informações e a cada vez em idades mais tenras, o jovem estudante inicia a vida escolar com uma quantidade quase infinita e multivariada de informações, cabendo ao professor elaborar um cardápio de informações e de conhecimentos que serão fundamentais e em quais momentos o

estudante deve adquirir tais conhecimentos. Sugerimos, por isso, a ideia de um Nutricionista do Conhecimento (NC).

Diante desta nova função, o papel do Nutricionista do Conhecimento também será outro: com o recurso às *transmídias*, sua atividade deverá se tornar mais consonante com as expectativas e hábitos dos estudantes. Vejamos o porquê disso. Quando o professor atua como NC e articula as transmídias, suas aulas passam a ser personalizadas, sendo essa uma das marcas do ensino que queremos. A partir daí, o professor não precisará carregar fisicamente o conhecimento e a informação pois, no ciberespaço e em especial na *nova ágora* (e alguns dispositivos de armazenamento digital), ele poderá armazenar digitalmente toda informação que considerar relevante para seu estudante. Além dos *blogues* e das redes sociais, os Ambientes Virtuais de Aprendizagens<sup>118</sup> (AVAs) são ciberlugares em que o professor não só armazena dados como também desenha *Novas Arquiteturas Pedagógicas Híbridas e Digitais*, personalizando-as (o ensino e a aprendizagem) com um vasto número de recursos, de conteúdos e de atividades para seus estudantes.

Por conseguinte, não precisará carregar fisicamente os materiais, porque os estudantes trarão informações e conhecimentos compartilhando (hiper)*links* para as discussões. O professor terá, assim, condições de construir *Novas Arquiteturas Pedagógicas Híbridas e Digitais* para ensinar e aprender nos tempos e espaços digitais. Não precisará, por fim, carregar fisicamente os livros, as apostilas, as cópias “raras” e tudo o mais, porque ao digitalizar seus materiais, ele e seus estudantes terão *tudo* na palma das mãos, instantaneamente e de forma personalizada. Para sustentar esta nossa ideia de mudança, destacamos uma passagem de Gustavo Caetano na qual se apresenta um retrato imagético de uma sala de aula nos dias de hoje, retrato bastante similar à nossa paisagem educacional, nas palavras do autor:

Imagine uma sala de aula convencional com uma média de 25 alunos. Dentre eles, 3 possuem uma grande facilidade em matemática e exigem, por consequência, novos desafios e um conhecimento mais aprimorado. 8 deles apresentam grandes dificuldades de aprendizado e precisam de mais atenção e dedicação. Os outros 14 possuem o mesmo grau de conhecimento e ritmo de estudo. Ou seja, um professor precisaria de materiais, atenção e dedicação de 25 formas diferentes, o que é humanamente inviável. (CAETANO, 2015).

---

<sup>118</sup>Como o Moodle, o TecMe (UFABC), o Canvas, o ClubCooee e o Tidia (USP).

A partir desse retrato educacional, Gustavo define o que nos interessa sobre o Ensino Personalizado da seguinte forma:

Dentro deste cenário nasce o Ensino Personalizado, uma das maiores tendências educacionais em todo o mundo. Esse modelo de estudo consiste em criar estratégias pedagógicas individualizada para cada aluno, aumentando sua performance. Isso vai de encontro com o que Paulo Freire, um dos mais respeitados especialistas em educação brasileira, já afirmava há alguns anos: o aluno só aprende de fato quando é estimulado a fazer conexões próprias e consiga fazer com o que o conhecimento adquirido tenha sentido em sua vida (CAETANO, 2015).

Estes dois fragmentos servem de referência para corroborar nossa assertiva de que hoje nos encontramos numa condição altamente favorável às atividades de ensinar e aprender, desde que, para isso, os novos papéis (dos professores, dos estudantes) e a nova concepção de educação sejam pontos de ancoragem de nossas atividades educacionais em *Novas Arquiteturas Pedagógicas Híbridas e Digitais*.

Portanto, é necessário redimensionar o papel do professor nessa nova realidade ao compreender que caberá a ele novas competências e novas habilidades, e que lhe será exigido muito mais do que apenas o conhecimento específico e sua capacidade transmissiva. Nesta nova era (digital, personalizada e híbrida), além do conhecimento de uma determinada área, há a exigência de compreender e dominar o manejo de múltiplos recursos *transmidiáticos*, além de articulá-los com o ensino e a aprendizagem. Assim, para designar o novo professor, criamos um novo termo – Cibereducador –, para resgatar a ideia do comandante, piloto, dirigente, daquele que governa. Compreendemos que o Cibereducador está no comando do processo de ensino, mas não como um transmissor ou impositor e sim como um orientador, um articulador, um agente atualizado e especializado em conteúdos específicos de sua área de saber, bem como nos usos dos recursos *transmidiáticos* em desenhos amplificadores de aprendizagens. Ou seja, o novo professor, alçado ao *status* de Cibereducador, deve ser capaz de manipular saberes e tecnologias efetivamente e significativamente em prol da aprendizagem.

Destacamos que o Cibereducador é o principal responsável (não o único) pelo ensino formal, tendo como uma de suas funções articular seus conhecimentos específicos (em suas dimensões funcionais e em sua relevância) com recursos *transmidiáticos* (em suas dimensões funcionais, relevância e aplicabilidade), tudo isso de maneira significativa, dinâmica, colaborativa, cooperativa, interativa e formativa.

Por se tratar essencialmente de uma nova dimensão de conhecimentos *transmidiáticos* a ser exigida do professor que receberá a definição que cunhamos, listamos a seguir alguns termos que o Cibereducador deve necessariamente conhecer e dominar em sua função e definição para que de fato sua relação com o ciberespaço se traduza em processos de ensino e de aprendizagens significativos e articulados. Acreditamos que sem o conhecimento destes termos não pode haver o Cibereducador (podendo haver professores que utilizam de *transmídias*), e o futuro continuará sendo apenas ficção. Eis os termos:

@, bites, bytes, hardware, software, pc, notebook, netbook, tablet, phablet, smartphone, hastag, tag, cloud, chips, e-mail, site, hotsite, blogue, microblogue, rede social, chat, fórum, web, webconferência, link, hyperlink, hipertexto, navegação, www, internet (society), tics, plugin, pup-up, vírus, antivírus, login, logout, online, offline, wireless, wi-fi, 3g, 4g, banda larga, gadgets, seguidores, curte, compartilha, google, youtube, facebook, twitter, g+, virtual, digital, streaming, backup, upload, download, pendrive, hd (interno/externo), megabytes, gigabytes, terabytes, flops, scanner, periférico, workstation, skype, whatsapp, android, ios, Microsoft, apple, macintosh, cpu, hd, ram, cd-rom, cd, dvd, 2d, 3d, smart, e-reader, e-book, e-commerce, ava, moodle, celular, gif, jpeg, mpeg, mp3, mp4, avi, usb, microchips, nanochips, ..., ipod, ipad, iphone, icq, viber, Instagram, pinterest, leap motion, hiperconectividade, conectado, desconectado, curtir, spam, phishing, onedrive, google drive, dropbox, gps, lcd, interatividade, simulação, touch screen, pixels, megapixels, ..., ciborgue, cibernética, cibercultura, ciberespaço, cyberbullyng, cibersexo, cybercrime, ciberdemocracia, ciberpolítica, internauta, homepage, hangout, waze, aplicativos (apps), posts, scraps, data base, big date, bbs,(x, y, z) modem, browser, bug, breakpoint, boot, Ethernet, dial-up, adsl, síncrono, assíncrono, bitmap, ascii, id (user name), bookmark, banner, grabber, bps, kbps, buffer, BIOS (Basic Input Output Services), código fonte, cracker, criptografar, dns, dpi, directory, drivers, emoticons, encoding, faq, frames, freeware, ftp, firewall, gateway, gnu, gopher, hacker, host, header, help desk, html, http, hipermídia, url, internic, intranet, I/O, interface, infomercial, img, java, javascript, keyword, LAN, bandwidth, latência, logoff, lynx, memória cache, macro, mail server, multicast, newgroups, navegador, ncsa, netiqueta, netnews, netscape, netbies, usenet, nntp, noc, pacote, posting, postmaster, pop, password, proxy, readme, roteador, reply, rtmf, servidor, smileys, backbone, talk, thread, uudecode, uuencode, wan, winsock, worm, startup, palmtop, widgets, infohighway, irq, smartwatch, smartband, wearable technology, IoT, bluetooth, send<sup>119</sup>.

Ao professor que imerge no ciberespaço, compreender estes termos e saber como utilizá-los a favor de uma aprendizagem mediada pelas *transmídias* configura nossa única exigência, pois cada termo e cada função referida são potencialmente amplificadores de comunicação e de interação no meio digital, permitindo que o

---

<sup>119</sup>Para definições e funcionalidades de cada um destes termos, consultar a página: <https://2n08.wordpress.com/2008/07/29/termos-usados-na-informatica-e-seus-significados-para-concurso-publico/>. Acesso em 11/2015.

Cibereducador personalize o ensino em uma nova dinâmica educacional, quer dizer, em *Novas Arquiteturas Pedagógicas Híbridas e Digitais*.

Exposta nossa forma de compreender e justificar a mudança da figura e do papel do professor, repensemos a seguir o novo papel do aprendiz, não mais compreendido como o aluno receptivo, reprodutivo e dependente. Tendo em vista que o Cibereducador desestimulará posturas como estas em seus (ciber)espaços de ensino e de aprendizagem, também o estudante passará por uma transformação.

\*\*\*

### 4.3 O ciberestudante<sup>120</sup>: o novo papel do estudante

*Você muda mais alguém  
Alguém muda outro alguém  
Que muda você também...*

**Kaira**

Arnaldo Antunes

Aceitando que, no modelo de educação transmissor-receptor, o professor transmite e o aluno recebe passivamente o conteúdo transmitido, somos levados à constatação de que, no cenário atual, esta relação vem sendo questionada. Isto se deve ao fato de que, como mostram os dados oficiais, o acesso à informação tem crescido vertiginosamente, o que refuta a ideia do sujeito ignorante. Podem existir ainda sujeitos com conhecimentos distorcidos, parciais, mas um sujeito totalmente ignorante, é bem provável que não<sup>121</sup>. Esse crescente número de acessos e de consumo de informação é um dado relevante em nossa tese, pois quando sabemos que vivemos em um momento *hiperconetado*, colaborativo e interativo, os dados do documento nos autorizam a tematizar o assunto.

Nesse sentido, temos personagens em nossas escolas que já dominam os termos informacionais mencionados acima e, de forma correspondente, suas maneiras de aprender não se restringem à ideia de ler um livro didático e grifar

<sup>120</sup>Cunhamos o termo Ciberestudante para nos distanciarmos das definições de termos como Gerações X, Y e Z, bem como dos termos Nativos Digitais, Polegarzinha e Homo Zappiens, entre outros.

<sup>121</sup>Na URL: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> é possível conferir o documento completo dos *hábitos de informação dos brasileiros*. Acesso 11/2015.

passagens, bem como não se conformam em copiar do quadro de giz e ouvir o professor proferir seus intermináveis e quase monológicos discursos, ou ainda copiar esquemas, anotações e o que mais o professor registrar no quadro ou projetar em *slides*.

Para aqueles que se enquadram a definição de Ciberestudantes, o trinômio ouvir-copiar-reproduzir não faz nenhum sentido, além de ser desestimulante, desatualizado, cansativo e não ser em nada eficiente como método de ensino. Este jovem estudante sabe que com uns toques e uns cliques na tela de seu *smartphone* (ou outro dispositivo *transmidiático*) poderá encontrar uma infinidade de informações sobre o assunto da aula (muito embora isso não lhe garanta a compreensão e, portanto, um conhecimento profundo) bem mais “legais” e interativos, que ele consome de acordo com seu ânimo, ritmo, interesse. Neste cenário inundado de informações, conteúdos e materiais, o Ciberestudante é aquele que desenvolve a capacidade de avaliar criteriosamente estas informações para construir sua compreensão do mundo. Daí a importância e a participação do Cibereducador no processo de construção de narrativas de conhecimentos.

O Ciberestudante tem que ser considerado e estimulado a ser o protagonista de seu aprendizado. Para isso, no entanto, é fundamental que o Cibereducador esteja apto a diagnosticar as carências informacionais e de conhecimentos deste sujeito, a fim de personalizar e oferecer o que lhe é fundamental em seu processo formativo.

Sabendo que cada Ciberestudante traz uma História única (SOBRINHO, 2015) que atua com o seu referencial de interação com o mundo, o Cibereducador deve partir dos limites desta história pessoal para ampliar os horizontes de conhecimentos de seus Ciberestudantes e amplificar os conhecimentos trazidos de sua vida extraescolar, de forma que eles possam ser ressignificados, avaliados, sistematizados, refutados e articulados com os novos saberes escolares, compartilhados e construídos individual e coletivamente entre o Ciberestudante, seus pares e o Cibereducador.

Por acessarem diuturnamente um quase-infinito conjunto de informações, conteúdos e materiais, os Ciberestudantes tendem a desprezar os dizeres e saberes dos professores convencionais. Justamente por isso é que a formação do Cibereducador e seu domínio de articulações entre *transmídias* e conhecimentos são fundamentais para o desempenho de seu papel de orientador junto aos Ciberestudantes.

O Ciberestudante é um sujeito hiperconectado ao mesmo tempo em que, está em pleno processo de desenvolvimento de suas capacidades de selecionar, de avaliar e de contrapor as informações. Isso pode se tornar um problema em sua construção de conhecimentos, sendo novamente exigida a presença de um Cibereducador no processo formativo.

Criamos o termo Ciberestudante para definir aquele sujeito que, no processo de ensino e de aprendizagem, é o protagonista de seus próprios mecanismos de acesso, consumo e produção de informações. Assim como ele deve, na relação dialógica e articulada com o Cibereducador, elaborar roteiros e narrativas de conhecimentos ativa e participativamente, ao adentrar o ciberespaço ele desenvolve ainda habilidades e capacidades de gerir seu autoconhecimento em ritmos e estratégias que, ademais, produzem novos conhecimentos articulados e sistematizados e, por fim, é aquele que sabe como compartilhar e divulgar estes conhecimentos interagindo de forma autônoma, civilizada e racional com os seus interlocutores na *nova ágora* e na sala de aula.

Definidos o Cibereducador e o Ciberestudante em suas funções, chegamos ao momento propício de inseri-los na Escola Sem Muros e Sem Paredes. Mas afinal de contas, o que significa isso?

Está é nossa ideia mais simples e também a mais óbvia. Simples porque é “tudo” aquilo que está no Ciberespaço e que nos convida para o diálogo, para a discussão, para a interação, para a cooperação e para a colaboração tendo em vista o ensinar e o aprender.

E, dentre todas essas escolas ciberespaciais, temos a *nova ágora*. Não pretendemos que ela funcione como uma gaiola, mas sim que proporcionem ‘asas’ para que os Ciberestudantes possam alçar os mais altos voos em rotas de aprendizagens. É evidente que, ao abandonarmos a ideia de professor e de estudante e propormos o Cibereducador e o Ciberestudante, uma Escola Sem Muros e Sem Paredes (o ciberespaço) de fato não poderá ter, no sentido tradicional, nem professores e nem estudantes.

#### 4.3.1 CLUBCOOEE – UM MODELO 3D DE AULA EM UMA ESCOLA SEM MUROS E SEM PAREDES, SEM PROFESSORES E SEM ESTUDANTES

o lugar em que se faz amigos.  
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 Programas, horários, conceitos...  
 Escola é sobretudo, gente  
 Gente que trabalha, que estuda  
 Que alegre, se conhece, se estima.  
 O Diretor é gente,  
 O coordenador é gente,  
 O professor é gente,  
 O aluno é gente,  
 Cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 Na medida em que cada um se comporte  
 Como colega, amigo, irmão.  
 Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"  
 Nada de conviver com as pessoas e depois,  
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
 Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
 Indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 É também criar laços de amizade,  
 É criar ambiente de camaradagem,  
 É conviver, é se "amarrar nela!"  
 Ora é lógico...  
 Numa escola assim vai ser fácil!  
 Estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
**Escola é**  
 Paulo Freire

Ao definirmos o Club Cooee como uma possibilidade para construirmos escolas sem muros e sem paredes, demarcamos a nossa perspectiva a partir do substantivo feminino DISPERSÃO. Isto se justifica porque lidar com o ciberespaço, pensar concepções pedagógicas envolvendo roteiros de ensino e narrativas de aprendizagem físicas e digitais exige imersões, mas também emersões, dispersões e experimentações, pois ao mesmo tempo em que o conteúdo se apresenta, ele desaparece nas imersões no ciberespaço. Não se ensina e nem se aprende linearmente, mas por saltos, por conexões, desconexões, por nós, de forma rizomática. Não se inclui e nem se exclui nenhuma informação que possa incitar interpretações, perspectivas e conhecimentos novos e, ao pensarmos e propormos escolas que podem não ter o formato tradicional das escolas que conhecemos, o ciberespaço nos serve e nos subsidia, uma vez que os recursos digitais *transmidiáticos* são potencialmente acessíveis, configuráveis, adaptáveis e nos ajudam não apenas a criar escolas ou cursos, mas mundos. Mais do que isso, esses recursos nos ajudam a romper com os modelos arquitetônicos físicos limitantes e excludentes. Por isso é que temos que imergir no ciberespaço, forjar nele as estruturas



que permitam as emersões dispersivas, para que possamos de fato propor novas formas de ensinos e de aprendizagens que sirvam para emancipar, para desenvolver criatividades e para o exercício da liberdade.

Resolvemos apresentar a plataforma digital mencionada acima, qual seja, uma rede social em três dimensões (3D) e que, até onde temos conhecimento, não foi idealizada para se tornar uma sala de aula tradicional. Nosso objetivo é demonstrar a possibilidade de pensar uma escola sem muros e sem paredes, posição fundamentada por motivos que cremos razoáveis, dentre os quais o mais óbvio, e que resume o objetivo maior de nossa tese: uma escola sem muros e sem paredes pode ser, sim, erigida no ciberespaço. Além do mais, tanto os avanços das e nas *transmídias* quanto o acesso à rede e a aquisição de dispositivos mais sofisticados, imergir se torna uma questão de tempo e de planejamento. Um outro motivo que nos levou a esta proposição é a constatação de que, como revelam os dados<sup>122</sup> sobre a educação brasileira, faltam infraestruturas básicas às escolas (de rampa de acesso à rede de esgoto, passando por falta de banheiros, refeitórios, laboratórios, salas de aulas, etc.). Sendo assim, pensar em escolas digitais e construir tais ambientes se revela como uma alternativa (talvez uma exigência) viável e convidativa, visto que, fazendo um cálculo rudimentar, o investimento (em parceria com os cursos de programação das Universidades) na programação de tais ambientes seria bem mais válido e acessível a um número muito maior de estudantes do que os investimentos destinados à construção e à adequação das escolas atuais e de suas infraestruturas e logísticas.

Como o mérito da questão não pode ser aqui avaliado e não é este o ponto que nos interessa nesta tese, deixamos a questão para ser pensada em um momento seguinte, ao pesquisarmos mais sobre o tema. Para concluir a questão do cálculo dos investimentos, cabe contudo, uma ressalva: muitos ambientes virtuais tais como o que consideramos para a realização do nosso projeto, são estruturados em códigos abertos, o que significa que podem ser livremente usados por todos sem gerar nenhum ônus financeiro para os usuários. Isso significa que se, ao invés de gastarmos os recursos financeiros das instituições de ensino com a confecção e aquisição de livros didáticos, investíssemos de forma séria (comprometida com a formação emancipatória) na aquisição de bons *tablets* a serem distribuídos para os estudantes,

---

<sup>122</sup>Cf. dados sobre a situação paranaense que não divergem muito da realidade brasileira como um todo, disponível em <http://ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/41>. Acesso em 10/2017.

bem como em parcerias entre o governo federal, o estadual, o municipal e as empresas que fornecem dados móveis para acesso à rede, de fato poderíamos criar novas realidades para o acesso à educação e ao conhecimento necessário à vida autônoma, criativa, livre e significativa<sup>123</sup>.

Como a realidade paranaense ainda caminha lenta e timidamente rumo ao futuro, nossa proposta tem ainda a forma de uma conjectura. A escola sem muros e sem paredes, nesta realidade, é uma dispersão nas possibilidades – em nossa imersão no ciberespaço –, de encontrarmos, desenharmos e delineararmos roteiros de ensino e narrativas de aprendizagens ao construirmos *ágoras* digitais e, neste caso, a interface escolhida permite que mixemos e disponibilizemos conteúdos de forma *online* em cenários atraentes, funcionais e dinâmicos, bem ao gosto dos estudantes!

Existem alguns bons exemplos do uso de ambientes digitais em 3D para a educação, como é o caso do *Second Life*<sup>124</sup> e o híbrido *Sloodle*<sup>125</sup> (Moodle + Second Life), que permitem a criação de escolas, universidades e mundos para ação, interação e interatividade em realidade simulada não imersiva. Embora muito interessantes e potencialmente eficientes para a criação de escolas sem muros e sem paredes, optamos por uma plataforma *gamificada*, interativa e que, em sua maior parte, é acessada por (*teens*) adolescentes, os Ciberestudantes: o *Club Cooee*.

---

<sup>123</sup> Mesmo na ausência de investimentos governamentais, podemos utilizar recursos abertos investindo uma parcela mínima de nossos ganhos, como é o nosso caso: temos um domínio na rede (<http://performancescomunicativas.com.br/>) a um baixo custo de investimento, que no entanto nos permite criar cursos do *moodle* online. Ao fazer isso, podemos recuperar o investimento feito considerando a possibilidade de cobrar por isso. Atualmente estamos investindo em uma plataforma (<https://game.classcraft.com/>) que oferece todos os mecanismos exigidos para gamificar conteúdos, envolver e empoderar os ciberestudantes. Acesso 10/2017.

<sup>124</sup> Cf. o ambiente de uma universidade peruana em: <http://secondlife.com/destination/universidad-de-san-martin-de-porres#>; em <http://secondlife.com/destination/ilha-unisinis> temos o ambiente de uma universidade brasileira, e em: <http://maps.secondlife.com/secondlife/Stanford%20University%20Libraries/162/221/33>; o ambiente de uma universidade estadunidense. Todos eles reproduzem, em seus espaços, canais informativos, espaços culturais, salas (anfiteatros) com telões, museus e bibliotecas aos usuários, o que permite amplificar a vivência e a interatividade, bem como a sensação psicológica de presença. Acesso em 10/2017.

<sup>125</sup> “Sloodle é um projecto de Open Source (código aberto) cujo objectivo é unir o sistema de aprendizagem às ferramentas de gestão dos LMS (Learning Management System, também conhecidos por VLE - Virtual Learning Environment) baseados na Web com a riqueza da interacção de um mundo virtual multiutilizador 3D MUVE (Multi User Virtual Environment). Actualmente, todo o desenvolvimento do Sloodle baseia-se na integração entre o Moodle e o Second Life”. Disponível em: [https://www.sloodle.org/docs/Sloodle\\_Home\\_Page-pt](https://www.sloodle.org/docs/Sloodle_Home_Page-pt), acesso em 10/2017. Cf. ainda no Youtube uma boa apresentação desse recurso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCCPko1hsoE>. Acesso em 10/2017.

No Club Cooee criamos “quartos” digitais (da mesma forma que criamos as salas no Canvas – uma das possibilidades para a *nova ágora*) nos quais disponibilizamos digitalmente o que quisermos por meio de objetos interativos e representados por imagens em 3D, os quais dão acesso, por *hiperlinks*, aos endereços de lugares para fora do ClubeCooee, adentrando assim o ciberespaço, quase como em um efeito *looping* ou *droste*<sup>126</sup>.

Para construir a escola sem muros e sem paredes, devemos começar baixando o software da plataforma, criando nossa conta e editando nosso avatar<sup>127</sup>. Na loja do Club Cooee “compramos” os objetos para os *hiperlinks*, bem como os objetos para decorarmos nosso “quarto”<sup>128</sup>. Da mesma forma que nós, Cibereducadores, os Ciberestudantes também devem proceder como o descrito acima para imergirem no Club Cooee e personalizarem seus “quartos” com suas preferências de *links* e *hiperlinks*.

Uma das vantagens para o Ciberestudante que se move nos “quartos” disponíveis é que esta movimentação simula o movimento do mundo real, permitindo a mesma interatividade com simulações de ambientes conhecidos e reconhecidos, a mesma interação com os demais ciberusuários, o que configura um ponto positivo por criar a sensação de presença (SCHAF, 2011), garantindo uma disposição de “naturalidade” tanto para seguir os roteiros propostos pelo Cibereducador quanto para criar suas próprias narrativas de interação, de comunicação e de aprendizagens independentes e exclusivas. Por se tratar de um *chat*, sua Performance Comunicativa vai ser exigida o tempo todo, daí a importância do planejamento das aulas visando o desenvolvimento das capacidades argumentativas que, através dos debates e dos diálogos, criam as condições para o filosofar.

Para o Ciberestudante, a imersão é simples, basta acessar a plataforma por meio de um dispositivo (*notebook, netbook, smartphone* ou *pc*) em conexão com a internet, baixar o software (ou aplicativo<sup>129</sup>), criar e editar o seu avatar, acessar os

<sup>126</sup> Mais conhecido como o efeito gráfico em que uma imagem se repete dentro de si até o infinito. Como a imagem da propaganda do fermento em pó *Royal*. Ao criar, dentro do ciberespaço (Club Cooee), um conteúdo que pode ser *hiperlink* de seu próprio *link*, realizamos o tal *looping*. Ver exemplo em: <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2014/10/efeito-droste-para-principiantes/>, acesso em 10/2017.

<sup>127</sup> Ver: <https://www.significados.com.br/avatar/>. Acesso em 10/2017.

<sup>128</sup> Estes recursos são interessantes porque permitem que os ciberusuários personalizem seus ambientes, rompendo com a lógica da uniformização e de disciplina da sala de aula da escola comum, rígida, e com o princípio ainda vigente de antipersonalização.

<sup>129</sup> Disponível ainda somente em versão beta, ou seja, em versão provisória.

recursos interativos, formatar o seu “quarto”, estabelecer as regras de acesso e conduta, disponíveis nas configurações da plataforma, e navegar. Feito isso, o Ciberestudante poderá também adentrar os “quartos” dos outros ciberusuários, iniciando as conversas pelo *chat* disponibilizado para interação por mensagem escrita. Dentre as possibilidades, o Ciberestudante pode acessar inúmeros “quartos” construídos por ciberusuários do mundo todo, ampliando seu contato com outras línguas e culturas de forma comunicativa e investigativa.

A plataforma dispõe de duas moedas virtuais, uma que é adquirida ao usar e explorar as salas (CP), e outra que pode ser comprada no site oficial da plataforma com dinheiro real (CC)<sup>130</sup>. Na *loja* do Club Cooee estão à venda objetos decorativos (alguns interativos) que dão liberdade para personalizações e demarcações de estilos e atitudes. A plataforma funciona por gamificação, ou seja, quanto mais tempo de imersão, de interação e de interatividade, mais aumentam-se os níveis e os créditos, e mesmo o *status* dos ciberusuários também vão aumentando e progredindo<sup>131</sup>, projetando imagens mais requintadas, bem como lhes oferecendo mais recursos.

Dentro do ambiente, o *chat* é nosso de ponto maior interesse, pois é nele que instigaremos e incitaremos os Ciberestudantes a desenvolverem suas Performances Comunicativas. Queremos que este ciberespaço seja uma escola sem muros e sem paredes, todavia queremos também que seja o lugar de criação de roteiros de ensino e de narrativas de aprendizagens. Para que isso aconteça, temos múltiplos recursos que permitem disponibilizar *hiperlinks* aos Ciberestudantes para que eles acessem informações e conteúdos que lhes servirão de material de estudo, de colaboração, de compartilhamento, etc.

Para que nossa intenção se justifique, faremos a seguir uma brevíssima descrição dos recursos (da plataforma) que utilizamos para realizar, nessa antessala que a *nova ágora*, o ensino e a aprendizagem, de modo a estimular e desenvolver as Performances Comunicativas e de permitir que cada uns dos envolvidos no processo escolham, imerjam e experienciem as informações em seus próprios espaços, tempos

---

<sup>130</sup>Ao fazer uso desta plataforma, o Cibereducador deve se precaver dos perigos daqueles que vão querer investir monetariamente no ambiente para se tornarem *plus* e *vip*. Por isso, nossa pretensão futura é a de trabalhar, junto com os departamentos de ciências da computação das universidades, a criação de ciberlugares que não dependam de patrocínios ou cobrem por privilégios para permitirem uma experiência mais sofisticada.

<sup>131</sup>Um destaque é que há uma reprodução no espaço das mesmas mazelas do mundo real, os mais pontuados, com mais xp (experiência) e *status* de vip ou plus possuem mais recursos e privilégios. Esta projeção pode ser também trabalhada como conteúdo.

e ritmos de aprendizagens. Para fins didáticos e ilustrativos, destacaremos 7 (sete) recursos, suas funções e especificidades em favor da formação livre, criativa e emancipatória dos Ciberestudantes.

1. Os objetos representados por *globos terrestres*, uma vez ativados, acessam *hiperlinks* de endereços de *sites* fora da plataforma. Isto possibilita a disponibilização de qualquer conteúdo que se encontre endereçado na rede, e permite que o Ciberestudante explore esse conteúdo;
2. Os objetos representados por *laptops* têm a mesma função, mas, diferentemente dos descritos acima, apelam para nosso registro cognitivo e nossa capacidade de relacionar mais facilmente um desenho de um computador às suas funcionalidades e comodidades;
3. Um objeto representado por uma *televisão de tela plana* disponibiliza *hiperlinks* tal como o *globo* e o *laptop*, e está comumente presente nas casas dos Ciberestudantes, não lhes causando indiferença para a exploração do mesmo;
4. Um objeto representado por um *computador* (modelo *desktop*), com mesma função de *hiperlink* e sensação de familiaridade;
5. Um objeto representado por uma televisão de *tela curva “deluxe”*, de grandes dimensões, ocupa o quarto e permite acessar *hiperlinks* com conteúdos do *Youtube*, possibilitando ao Cibereducador disponibilizar suas aulas (ou material produzido por terceiros) para a inversão e, ao Ciberestudante, a comodidade de assistir sem sair do quarto. Os Ciberestudantes podem ainda, mediante combinação prévia com seus pares e Cibereducador, reunirem-se para apreciarem o conteúdo juntos ou para discuti-lo no *chat*, o que mantém a sensação de presença e a familiaridade com o mundo físico;
6. Um objeto representado por uma *porta* dá acesso aos demais quartos do Club Cooee, e pode ser configurada pelos ciberusuários para locais específicos;
7. Um objeto representado por um *telão* oferece um *hiperlink* para o *Youtube*, com as mesmas funções da tela curva.

Temos, nos recursos de simulação do real, por meio da representação, um grande apelo ao nosso registro cognitivo<sup>132</sup>, diferente do que acontece nos ambientes

---

<sup>132</sup>Entendemos por registro cognitivo todas as habilidades e capacidades de manusear objetos construídos de forma significativa e altamente imprimível em nossas memórias logo nos primeiros

como o Canvas, o Moodle, etc. Por não criarem esta sensação, eles acabam sendo pouco explorados pelo estudante. Além disso, por ser um ciberespaço que permite narrativas livres e não lineares, o Club Cooee acaba sendo mais empolgante e envolvente do que as narrativas dos ambientes virtuais mais lineares, como os modelos citados.

Como poderemos, então, empregar estes recursos no desenvolvimento das Performances Comunicativas em aulas invertidas e gamificadas no ensino de filosofia no ensino médio? Como recursos interativos e comunicativos, o ambiente disponibiliza um *chat* (bate-papo) no qual o Cibereducador exige diálogos e argumentações embasadas nos princípios Performáticos de *isegoria*, *isonomia* e *parresía*. O Cibereducador pode agendar encontros entre grupos de Ciberestudantes para acompanhar as discussões, orientar, avaliar, reavaliar, adequar e personalizar os conteúdos de modo que as Performances Comunicativas se amplifiquem de forma cada vez mais consistente, coerente, significativa, criativa e emancipatória.

Além disso, a inserção de *hiperlinks* que conduzem para qualquer lugar do ciberespaço permitem que decoremos nossos “quartos” com objetos comuns ao mundo real, como aparelhos de som (estes com *hiperlinks* para rádios reais disponíveis *online*), televisões e telões (com *hiperlinks* para o Youtube), animais de estimação e objetos mais corriqueiros como sofás, cadeiras, mesas, etc., mantendo a familiaridade e o convite para a exploração destes de maneira mais natural e intuitiva.

Entre os recursos comunicativos que se abrem como mobilizações para o diálogo e para as interações, existem símbolos que representam curtidas, elogios, flertes, etc., que os ciberusuários podem tanto oferecer aos demais, como também receber, ou seja, a plataforma simula um mundo como o mundo em que os

---

instantes de aprendizagem. O registro cognitivo que temos no manuseio do caderno e do livro, por exemplo, são construídos em momentos iniciais de nosso contato com os mesmos, e assim o fato de que o cheiro, a sensação do toque e o uso dos mesmos permanecem fortemente presentes em nossa trajetória posterior. Essa presença pode até mesmo dificultar a adaptação ao uso de dispositivos que exigem outras capacidades e habilidades para lidar com um mesmo conteúdo. Vemos, portanto, muitas pessoas com dificuldades em usar um *tablet*, por exemplo, no qual os registros cognitivos acionados e exigidos para a leitura na tela não convergem com as habilidades e capacidades acionadas por um livro, um caderno e etc. Não há incapacidades, mas a constatação de que a troca de dispositivos “buga” o sistema e o registro cognitivo diante de um instrumento novo. Mais sobre isso pode ser lido em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_001.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_001.pdf), artigo que trata dessa nova forma de imergir em informações por dispositivos que se apresentam em multimodalidades discursivas (ao mesmo tempo e no mesmo conteúdo envolvem-se e engendram-se textos, canções, músicas, fotos, clipes, etc.). Acesso em 10/2017.

Ciberestudantes e nós mesmos estamos inseridos, no qual curtimos, elogiamos, criticamos, mostramos e demonstramos nossas emoções por olhares, gestos e sons.

A melhor forma de entender isso é entrando no ambiente, lembrando que os recursos digitais das *transmídias* podem ser utilizados tanto em um único espaço, como no Canvas, quanto buscados de forma separada em meio ao ciberespaço, seja em sites ou em plataformas específicas.

No Club Cooee temos uma mistura dessas duas possibilidades, pois o Ciberestudante acessará o ambiente, entrará em seu “quarto” (como indicado anteriormente) e de lá poderá navegar pelos *hiperlinks* que os levarão a locais que criamos ou nos quais disponibilizamos os conteúdos e as atividades propostas por roteiros de ensino. Nesse intercruzamento de ambientes é que eles realizarão suas narrativas de aprendizagens.

Visto que defendemos e pretendemos demonstrar que não precisamos mais de escolas com muros e paredes à moda antiga, este ambiente pode e deve servir muito bem a este propósito. Além disso, o Cibereducador poderá tanto criar *aulas invertidas* quanto *gamificá-las*, pois os recursos disponíveis são altamente interativos e, dadas as interações possíveis, a Performance Comunicativa é garantida, estimulada e desenvolvida sem nenhuma perda com relação aos AVAs disponíveis para a criação das *antessalas* como *novas ágoras* digitais.

Escola sem muros e sem paredes são lugares relacionais, interativos, dinâmicos e caracterizados pelas proximidades. Nestes espaços, Ciberestudantes e Cibereducador constroem laços afetivos que necessariamente deverão reverberar e se prolongar para os encontros presenciais. Dessa forma, quando propomos escolas como estas, não temos a pretensão de acabar com a relação presencial mas, ao contrário, queremos que, nos momentos presenciais, os envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem sintam-se mais à vontade para o diálogo do que para a imposição de conteúdos e para a devolução de atividades, feitos para preencher tempos e documentos protocolares.

Uma escola sem muros e sem paredes é uma escola aberta, convidativa e aqueles que aí adentram não o fazem para cumprir tarefas impostas ou para resolver questões que desconsideram o contexto dos que aprendem e dos que ensinam. Em uma escola assim, o que se busca é a atualização das potencialidades dos Ciberestudantes. Nesta escola se pensa e se age em função do outro, o Cibereducador deve apenas propiciar e fornecer recursos e conteúdos que garantam

os instrumentos necessários para que os aprendizes realizem seus projetos de vidas<sup>133</sup>. Nossa defesa de uma escola sem muros e sem paredes é motivada, portanto, pelo fato de que aí não há nenhuma imposição de projetos, apenas a disponibilização de todos os elementos (cognitivos, afetivos e humanos) que alicerçam as projeções dos aprendizes.

Portanto, mais do que um espaço digital como sala sem muros e sem paredes, as salas sem muros e sem paredes que almejamos não se referem a construções que precisamos construir/destruir a golpes de martelos ou empilhando tijolos. Não, uma escola assim se faz quando nós, os incumbidos de ensinar, simplesmente deixamos que aqueles que estão sob nossa tutela se lancem em narrativas, não importando qual narrativa, mas exigindo que sejam os narradores de suas próprias histórias. Para dizer de outro modo, pensar em alternativas para o modelo de escola e de salas de aulas não tradicionais exige que as concepções e os conhecimentos daqueles que ensinam sejam previamente reformulados, para que eles possam estar preparados para o desafio de possibilitar e permitir a construção de conhecimentos livres, não importando se o sujeito cria sua narrativa em uma sala de aula com paredes de tijolos, argamassas, ferros e etc.

Por isso entendemos que a relação entre Ciberestudantes e Cibereducador jamais prescindirá dos encontros no ambiente escolar físico. Ao contrário, estes encontros servirão para que ambos aprendam e ensinem pelo olhar, pelo ouvir e distinguir tons, para que os crescimentos pessoais e superações sejam apreciados. Os encontros serão, portanto, oportunidades de aprender e ensinar por meio de um princípio Performático e, no conjunto dessas Performances, teremos intensificado as possibilidades das Performances Comunicativas pois, afinal, estamos lidando com o ensino de filosofia.

As *antessalas* digitais (AVAs, Canvas, Club Cooee) servirão como canais, pontes, ambientes que, por seu engendramento nos recursos *transmidiáticos*, são mais atraentes, sedutores e eficientes, considerando o processo do ensino e da aprendizagem de jovens que sabem “viver” e conviver naturalmente com e nestes espaços. O Ciberestudante irá, portanto, estudar, ler, realizar atividades corriqueiras e estabelecer diálogos entre seus pares, e com o Cibereducador - *online*, todavia,

---

<sup>133</sup>Cf. a definição e proposição a respeito da escola como lugar para se construir projetos de vida disponível em <http://moran10.blogspot.com.br/2017/10/a-importancia-de-construir-projetos-de.html>. Acesso em 10/2017.



voltará à escola, não para ficar preso em uma sala, ouvindo e copiando, mas para ampliar, amplificar e experimentar o que apreendeu na *nova ágora*.

Assim, poderemos dialogar no pátio, no jardim, no refeitório, no anfiteatro, na biblioteca e, se só tivermos a sala de aula, esta será redesenhada<sup>134</sup> para atender às novas exigências. Poderemos formar grupos ou trabalhar individualmente e, a partir da maneira como o saber veio sendo experienciado, construído, compartilhado e anteriormente estudado nestes tempos e espaços físicos, poderemos personalizar as discussões. Da mesma forma, poderemos formar pequenos grupos e propor desafios inéditos de modo a transformar estes espaços rígidos e obsoletos em espaços dinâmicos e livres, uma vez que as Performances Comunicativas não exigem a sala de aula como pressuposto. Ao contrário, é na efervescência desses lugares de fortes apelos interacionais que nos aproximaremos da Performance Comunicativa inaugurada na velha *ágora grega*.

Para os primeiros contatos com a interface do Club Coeee, disponibilizamos um roteiro prévio para que os Ciberestudantes sigam uma determinada narrativa. Neste primeiro momento, o Ciberestudante pode se perder e se sentir desestimulado a permanecer em um ambiente desconhecido. Para que possamos desde o início calibrar imersão e narrativas de aprendizagens, portanto, é fundamental orientar (não impor) o caminhar e a forma de explorar os recursos e os convites para incentivá-los, por conta própria, a criar novas narrativas a partir do que recebe e transforma mediante as informações e conteúdos disponibilizados pelo Cibereducador.

Depois que o Ciberestudante *dominar* o ambiente e estiver mais seguro, familiarizado e autônomo nas narrativas de aprendizagens, disponibilizamos múltiplos *hiperlinks* para materiais, conteúdos e atividades que ultrapassem o que as DCE sugerem, como modo de motivar o Ciberestudante a construir seus conhecimentos por seus próprios interesses. Nós os instigaremos a avaliar, a revisar, a contestar e, depois disso, simplesmente deixaremos que criem e percorram as suas próprias narrativas de aprendizagens. Essa liberdade nos permite compreender melhor a forma como o Ciberestudante aprende, o que nos possibilita revisões constantes em nossos planos, conteúdos e atividades.

No contexto do ambiente escolar, a multiplicidade de visões será apresentada em argumentações fundamentadas em narrativas independentes e, para defender os

---

<sup>134</sup>Cf. algumas propostas para transformar o ambiente escolar, disponíveis em: <http://escolastransformadoras.com.br/>. Acesso em 10/2017.

argumentos construídos pelas imersões nas escolas sem muros e sem paredes, os Ciberestudantes deverão dominar as estratégias discursivas e as apresentar em Performances Comunicativas. Ao percorrer os conteúdos e as atividades disponíveis digitalmente, em seu ritmo e por seus interesses, o Ciberestudante *levará* em conta que, em um momento posterior, ele será desafiado a defender sua posição através do diálogo, do debate, ou da discussão, sempre argumentativamente. Isto os motiva ao constante aprimoramento de sua Performance Comunicativa.

De volta aos ambientes digitais, o Ciberestudante tem a possibilidade de, sozinho ou com seus pares, estabelecer um horário comum de acesso para conversarem e estudarem, bem como a possibilidade de agendar momentos de discussões com o Cibereducador. Ou seja, estamos diante de um mundo aberto no interior de um mundo digital.

Quando lidamos com novos tipos de aprendizes e novos tipos de mestres, em que pese todas as possibilidades, obstáculos, imersões, emersões e dispersões, não podemos esquecer as palavras de Paulo Freire que abriram esta *dispersão* e, agora, encerram nossa discussão...

*... escola é lugar de gente... Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.*

## 5 CONCLUSÃO

*No fundo, no fundo,  
 bem lá no fundo,  
 a gente gostaria  
 de ver nossos problemas  
 resolvidos por decreto  
 a partir desta data,  
 aquela mágoa sem remédio  
 é considerada nula  
 e sobre ela -- silêncio perpétuo  
 extinto por lei todo o remorso,  
 maldito seja quem olhar pra trás,  
 lá pra trás não há nada,  
 e nada mais  
 mas problemas não se resolvem,  
 problemas têm família grande,  
 e aos domingos saem todos passear  
 o problema, sua senhora  
 e outros pequenos probleminhas<sup>135</sup>.  
 Bem no Fundo  
 Paulo Leminski*

Se esta tese tivesse sido *gamificada*, estaríamos agora nos encaminhando para a última fase, aquela onde se enfrenta o oponente mais poderoso e hábil, momento em que recebemos descargas de adrenalina e endorfina para mantermo-nos atentos e satisfeitos enquanto demonstramos todas as habilidades adquiridas ao longo da jornada, sempre com o olhar vigilante a todos os detalhes, nada escapando e tudo sendo considerado para que o sucesso da empreitada aconteça e os louros da glória possam recobrir nossas cabeças.

Mas, neste caso não estamos jogando ou não deveríamos estar jogando pois o que fizemos ao longo desta narrativa foi apresentar uma hipótese expressa pelo difícil título – *Ciberespaço: uma Nova Ágora para a Performance Comunicativa através do ensino e da aprendizagem híbrida em filosofia* e, em seguida, percorrer todas as etapas de um trabalho acadêmico buscando argumentos que comprovassem a referida hipótese. Ao contrário de um jogo em que podemos, diante de qualquer momento de fracasso, reiniciar a partida, aqui as fases não podem ser reiniciadas, não temos códigos secretos e nem missões (submissões) alternativas para superar os adversários mais poderosos. Temos que jogar argumentativamente, buscando superar as condições que nos são impostas, com as habilidades performativas que temos. Tampouco temos a possibilidade de escolher jogar em um nível mais

---

<sup>135</sup>Grifo nosso.

elementar, para primeiro conhecer os desafios, as rotas e os inimigos e, só depois, quando já estivermos familiarizados com o jogo, elevarmos a dificuldade para o nível mais alto. Não, nada disso. Aqui não há arenas de treinos, submissões preparatórias e *feedbacks* imediatos, bem como não há um desfecho apenas na última fase do jogo. Não podemos nem mesmo inverter a lógica de escrever, argumentar e defender. Aqui as regras são inflexíveis e a narrativa não aceita rotas alternativas. Também não podemos criar *avatars* que se regenerarão ao fim do processo e nem poderemos desligar o dispositivo quando a jogada estiver nos desfavorecendo.

E o que tudo isso significa?

Significa que nossa tese é paradoxal, pois seu grande tema são as *inversões*, os saltos, as fugas, o trabalho colaborativo, a construção de conhecimento por pares ou individualmente, sempre contando com o auxílio de especialistas, por imersões em lugares pouco frequentados e suspeitos, por ocultação de informações, por produção de informações grosseiras, por seleções, apropriações, esquecimentos, *mixagens* e tudo isso elaborado e *formatado* em uma linguagem científica, formal, séria, comprometida, linear, explicativa, referenciada e, às vezes, reverenciada. Todos esses elementos tornam a escrita tensa, vacilante, frágil e, *quicá*, indefensável.

Por outro lado, ao nos inserirmos no movimento e nas características dessa Era vertiginosa e sobrecarregada de informações, ao surfarmos por teorias, ao estabelecermos ligações e propormos roteiros de conhecimentos e conteúdos não-lineares, a hipótese ganhou força e os argumentos se tornam auto evidentes. Desta forma, os problemas se tornam sombras que não nos abandonam, mas que se projetam de acordo com nossos movimentos, nossas performances, nossas posturas, nossas proposições e nossas posições conceituais.

Então, de repente, os pontos, os *links* e os múltiplos caminhos revelaram possibilidades de aprendermos com o desconhecido, com rotas outrora não exploradas. Acreditamos que isso é o que acontece nesta tese quando nossos pensamentos pararam de enfrentar os movimentos das ondas de informações, quando abandonamos às rotas seguras e às narrativas conhecidas e percorridas e nos colocamos à disposição dos interlocutores, que ora murmuram, ora intensificam suas vozes convidando-nos para novos percursos de conhecimento. Foi justamente essa a nossa pretensão e o nosso grande desafio: re-pensar a educação e especialmente o processo do ensino e da aprendizagem em filosofia tendo como

articuladores os recursos *transmidiáticos* e teorias educacionais que sugerem mudanças dos paradigmas educacionais vigentes e resistentes.

É persistente e recorrente afirmar que mudanças são necessárias em todos os níveis da educação brasileira. Mas, quando os pensamentos e as proposições efetivamente se apresentam, poucos são os enfrentamentos, as subversões e os esquecimentos de autores (e obras) consagrados. O que vemos é que muitas das soluções se tornam quase sempre reordenações de pensamentos dos pensadores “clássicos”. Aqueles que resolvem arriscar, arriscam também seu título, expõem-se às críticas daqueles que atuam de acordo com o modelo hegemônico, que se baseiam na reconstrução de teorias, na profundidade da especialização e, assim, qualquer forma de pensar que se distancie desta normalidade parece fadada ao fracasso.

O estudante parece condenado a ser sempre estudante, sempre seguir e cumprir aquilo que o mestre mandou, manter em dia os seus fichamentos, não se distrair nem se perder em outros conhecimentos pois, do contrário, nunca alcançará a condição de mestre.

Pensando na necessidade de mudar a estrutura “caduca” e cristalizada em que os estudantes do ensino médio do Paraná são obrigados a realizar seus estudos e sua formação é que resolvemos romper as amarras dessa normalidade rígida e obsoleta - assim como o caverneiro platônico um dia o fez -, saindo para ver o que nos era, até então, inacessível ou apenas dado em projeções.

Na *Alegoria da Caverna* de Platão há três atitudes bem marcantes entre aqueles que experimentaram algo diferente: uns regressariam e se esconderiam em seu seguro *habitat*, outros, tomados por grande satisfação, perder-se-iam no novo, buscando satisfazer e experimentar tudo aquilo que desconheciam e apenas uns poucos voltariam para contar *as boas novas*. Todos sabemos a resistência que estes poucos enfrentariam.

Como acreditamos que o que vimos - em nossas imersões e submersões -, não são sombras e projeções que em nada serviriam para o ensino e para a aprendizagem em filosofia, resolvemos propagar *as boas novas* que aprendemos, conscientes de que os problemas, como diz P. Leminski, *não se resolvem*, mas, tal como nos apropriamos do poema, nos convida a propor resoluções. Para o problema do ensino de filosofia, portanto, nossa tese representa uma proposta de solução.

Concluimos nossa tese com esta *tentativa de autocrítica*, reconhecendo que tivemos que deixar de ser o estudante e o professor que éramos, vivendo

confortavelmente, ensinando e aprendendo a reproduzir para, seguindo a narrativa da própria tese, aprender a criar, a mixar, a colaborar, a inverter e a sermos tanto Ciberestudantes quanto Cibereducadores, ou seja, protagonistas de nosso conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**. Trad. Heloisa B.S. Rocha — São Paulo: Ed. 34, 1996.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 70-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 10/2013.

ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. Web currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação com o estudo de fatos científicos para o fazer científico. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. (Org.). **Currículos**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

APPEL, E. Filosofia nos vestibulares e no ensino médio. **Cadernos PET-Filosofia 2**, Curitiba, 1999.

ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 4a ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ARANTES, Paulo et al; MUCHAIL, Salma T. (Org.). **A Filosofia e seu ensino**. (Série eventos). Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Vincenzo Coceo. Col. Os pensadores. Editor Victor Civita, 1984. Disponível em: [https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles\\_-\\_metafisica\\_etica\\_a\\_nicomaco\\_politica.pdf](https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles_-_metafisica_etica_a_nicomaco_politica.pdf) acesso: 09/2017.

ASPIS, R. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**. Campinas. n. 64, 2004.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. Campinas, UNICAMP, 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2012.

AUTHIER, M.; LÉVY, P. **As árvores de conhecimentos**. Tradução de Mônica M. Seincmam. São Paulo: Editora Escuta. 1995.

BAGGINI, Julian.; FOLS, Peter S. **As ferramentas dos filósofos**: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. Trad. Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARONE, Dante Augusto. **Sociedades artificiais: a nova fronteira da inteligência nas máquinas.** Porto Alegre: Bookman, 2003.

BARROS, Daniela M. Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Viera & Lent, 2009.

BAUDRILLARD, J. **Tela total:** mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BAUMAN, Z. Entrevista: Zygmunt Bauman. **Cult**, São Paulo. 2010. Entrevista concedida a Dennis de Oliveira. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 10/2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** Uma metodologia ativa de aprendizagem. 2016

BORGES, J. L. **Aleph.** sd. Disponível em <https://conselheiroacacio.wordpress.com/2008/09/09/o-aleph-jorge-luis-borges/> acesso 11/2015.

BORIO, Pâmela Monique Cardoso. **Prosumer:** o novo protagonista da informação. João Pessoa, UFPB, 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCTA, 2014.

BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar:** o pensamento filosófico em bases existenciais. 10a ed. Porto Alegre. Globo, 2001.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf), acesso em 10/2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília. MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília. MEC/SEB, 2004.

BURGOS, Pedro. **Conecte-se ao que importa:** um manual para a vida digital saudável. São Paulo: Leya, 2014.

CAETANO, Gustavo. **Educação 3.0:** a personalização do ensino. 2015. Disponível em: <https://startupi.com.br/2015/02/educacao-3-0-a-personalizacao-do-ensino>. Acesso em 05/2015.

CAMP, John M. **The Athenian Agora: excavations in the heart of classical Athens.** Londres: Thames & Hudson, 1986.



CAMPOS, José Adolfo Snajdauf de. **Um Estudo Exploratório sobre o Uso de Ambientes Virtuais não Imersivos em 3D no Ensino de Astronomia**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Informática) – Instituto de Matemática/Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CANDIDO, Celso. **A construção da ágora virtual**. Monografia vencedora do *Prêmio Florestan Fernandes DEZ DIAS NA GRÉCIA -"A Construção da Democracia"*, categoria Pós-graduação, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) e União Nacional dos Estudantes (UNE), em setembro 1996. Disponível em: <http://www.caosmose.net/pierrelevy/agoravirtual.html>. Acesso em 10/2015.

CANDIDO, Celso. **A filosofia no ciberespaço**. sd. Disponível em: <http://www.caosmose.net/candido/artigos/cibersofia.pdf> Acesso em 10/2015.

CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004.

CARLINI, Alda. **20% a distância: e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CASTELLAN, Gláucia Rodrigues. **A ágora de Atenas: aspectos políticos, sociais e econômicos**. sd. Disponível em <http://www.klepsidra.net/klepsidra26/agora.htm> acesso em 10/2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Roberto C. G. **Comunicação na Grécia antiga: reflexões para a mídia do século 21**. São Paulo: Factash Editora, 2013.

CEPPAS, Filipe; OIVEIRA, Paula Ramos; SARDI, Sérgio A. (Org.) **Ensino de Filosofia, formação e emancipação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid M. Xavier. (Coleção Ensino de Filosofia). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13a ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. Série: Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2001.

CLAUDE, M. **O Homem e a Economia**. In. **O Homem Grego**. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

COADIC, Yves-François Le. **A ciência da informação (O objeto: a informação)**. Trad. Maria Yêda F. S de F. Gomes. Revista Perspectivas em Ciência da Informação. Belo

Horizonte, Minas Gerais. v. 1, n. 2 (1996). Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/64> acesso em: 09/2017.

COLLI, Giorgio. **O nascimento da filosofia**. Trad. Frederico Carotti. Campinas: Unicamp, 1996.

COSCARELLI, Carla. (Org.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1ª São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSUTTA, Frédéric. **Didáctica da Filosofia**: como interpretar textos filosóficos? Tradução de José C. Eufrásio. Porto, Portugal: Edições ASA, 1998.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. Tradução de Ângela de Noronha Begnami, Milton Arruda, Clemence Jouet-Pastré e Neide Sete. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA, Amanda C. S.; MARCHIORI, Patrícia. **Gamificação, elementos de jogos e estratégia**: uma matriz de referência. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015/fev. 2016. DOI: 10.11606/issn. 2178-2075.v6i2p44-65.

COSTA, José Wilson da. (Org.). **Educação digital**: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA, Leandro Demenciano. **O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes**. Teresópolis: Ed. Novas Ideias; Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2010.

COSTA, Rogério da. **Limiares do contemporâneo**. Entrevistas: Jacques Derrida; Toni Negri; Pierre Lévy; Francisco Varela. São Paulo: Editora Escuta, 1993.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**: história e grandes temas. 15a ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, José Auri. **Filosofia**: iniciação à investigação filosófica. São Paulo: Atual, 1992.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DANELON; M., CORNELLI, G., (Org.). **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Ed. das Letras, 1997.

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

DEMO, Wilson. **Retórica e Argumentação**: Ferramentas úteis para elaboração de Discursos e Defesas de Teses. 1. ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2014. 165 p.

DIEGUES, A.; BARRETO, A. **O fórum na construção de comunidades virtuais de aprendizagem.** USP – ECA. 2003. Disponível em [http://ccvap.futuro.usp.br/TMP\\_UPLOAD/files/tc-secs1177516369034\\_\\_nusp6.pdf](http://ccvap.futuro.usp.br/TMP_UPLOAD/files/tc-secs1177516369034__nusp6.pdf) acesso em 09/2015.

DRUCKER, Peter. **Desafios Gerenciais para o Século XXI.** São Paulo, Thompson Learning, 1999.

ENGELBER, Marcel Francis D'Angió. **A invenção cotidiana do aluno:** relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência. São Paulo, USP. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em:

[www.teses.usp.br/teses/.../48/.../MARCEL\\_FRANCIS\\_DANGIO\\_ENGELBERG.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../48/.../MARCEL_FRANCIS_DANGIO_ENGELBERG.pdf). Acesso em 05/2107.

ESTANISLAU, Emanuelle Araújo; “Mediação Pedagógica na EAD: O papel do professor nos fóruns de discussão do AVA Moodle”. In: **XXI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**, 2451-2465, Florianópolis, Santa Catarina, agosto 2014. Disponível em <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126886.pdf>>. Acesso em: 08/2017.

FADEL, L. M; ULBRICHT, V. R. et al. (org.). **Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

FAVA, Rui. **Educação 3.0.** Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVARETTO, C.F. Notas sobre o ensino da filosofia. In: ARANTES, P. E. et al. (Org.). **A filosofia e seu ensino.** Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1995.

FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Unijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

FIGUEREDO, Vinicius (Org.). **Seis filósofos na sala de aula.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2006.

**FILOSOFIA.** Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. 336 p. (Livro Didático Público).

FINLEY, M. I. **Economia e Sociedade da Grécia Antiga.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FINLEY, M. I. **Os Gregos Antigos.** Lisboa: Edições 70, 1984.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **O Mundo Antigo:** economia e sociedade. 2.<sup>a</sup> reimpressão, São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. "O que é um filósofo?". In: **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos e Escritos, vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Colege de France. (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. 1. ed. SP: Saraiva, 2014; 2ª tiragem. 242 p.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO; Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

GARCÍA, Teresa Aguilar. **Ontología Cyborg**: el cuerpo em la nueva sociedade tecnológica. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

GASPARIN João Luiz (et al). **Métodos de ensino e de aprendizagem**: uma análise histórica e Educacional do trabalho didático. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf) Acesso em 05/2017.

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

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **A filosofia como crítica da cultura**: a filosofia do dia a dia. Versão brasileira da editora. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 135 p.

GIBSON, Willian F. **Burning Chrome**. Disponível em: <http://www.valinor.com.br/forum/topico/william-gibson.113439/> Acesso em 10/2015

GIBSON, Willian F. **Neuromancer**. Disponível em <http://www.libertarianismo.org/livros/wgneuromancer.pdf>. Acesso em 11/2015.

GLEICK, James. **A informação**: uma história, uma teoria, uma enxurrada. Trad. Augusto Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GLOTZ, Gustave. **História Econômica da Grécia**. Lisboa: Edições Cosmos, 1946.

GOMES, Miguel Ângelo Castelo. **Filozapeando**: uma experiência filosófica de mediação à distância com o uso do aplicativo de celular WhatsApp. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino/PPFEN) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016).

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**: guia para professores. Brasília: Liberlivro, 2010.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GONÇALVES, Aroldo Arley Severo. **A contribuição dos sofistas para a democracia grega**. Disponível em: [https://jus.com.br/artigos/45663/a-contribuicao-dos-sofistas-para-a-democracia-grega/2\\_](https://jus.com.br/artigos/45663/a-contribuicao-dos-sofistas-para-a-democracia-grega/2_). Acesso em 10/2017.

GONÇALVES, Rita de A. (org.) **A educação na Sociedade dos Meios Virtuais**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009.

GRAYLING, A. C. **A arte de questionar**: a filosofia do dia a dia. Versão brasileira da editora. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional Ltda, 2014. 320 p.

HADOT, P. **A filosofia como maneira de viver**: entrevistas de Jean Carlier e Arnold I. Davidson. Filosofia Atual. Tradução Lara Christina de Malimpensa. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2016a

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** Tradução: Dion Davi Macedo. 1ª Reimpressão. São Paulo: Edições Loyola, 2016b.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze**. Violência e empirismo no ensino de Filosofia. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Coleção Filosofia e Ensino. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. Maria C. G. Monteiro. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2012.

HUSSAK, Pedro; RIZO, Gabriela. (Org.). **Pensando a formação**: escritos sobre filosofia e educação. Rio de Janeiro: EDUR: NAU, 2009.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line**: aprendendo e ensinando. Trad. Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Ensino de Filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia – O paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Coleção Ensino de Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a Educação**: o enigma da filosofia. Trad. Ingrid Müller Xavier. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; TEIXEIRA, Álvaro (Org.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia na escola**: o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2008.

KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

LACERDA SANTOS, G. "Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas". **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, pp. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em 07/2017.

LEBRUN, Gérard. "Por que filósofo?" In: **Estudos CEBRAP**, São Paulo, V.15, p.148-153, 1976.

LEBRUN, Gérard; CACCIOLA, Maria Lucia M. O.; MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de; KAWANO, Marta (Org.). **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LEMOS, André (org.). **Cidade digital**: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2007.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, Ronaldo; DI FELICE, Massimo. **A vida em rede**. 1. ed. SP: Papirus 7 Mares, 2014. 144 p.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Por que a Filosofia no segundo grau.** Revista Estudos Avançados, v.6, n. 14, 1992.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Trad. Luiz P. Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed., 2003.

LÉVY, Pierre. O ciberespaço como um espaço metaevolutivo. Revista **FAMECOS**. Porto Alegre, 13 dez. 2000.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. Librarie Générale Française, 1995.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999ª.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999b.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

LOCKE, Christopher. **O Modelo da Educação Rizomática.** 2017. Disponível em: [https://orfeu.org/weblearning20/4\\_3\\_edu\\_rizomatica\\_](https://orfeu.org/weblearning20/4_3_edu_rizomatica_) Acesso em 10/2017.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos.** Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCENA, Carlos. **Professores e aprendizes na Web: a educação na era da internet.** Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar.** São Paulo: Cortez, 1985.

MACHADO, Glaucio José Couri et al. **Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios.** 1. ed. Aracaju: Virtus, 2010. 374 p.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida; CASTANHEIRA, Maurício. **As coisas são coisas até que os jovens em rede provem o contrário.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 13. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MARTINO, Luís Mauro de Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 292 p.

MATTAR, João. **Web 2.0 e as redes sociais na educação**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013. 192 p.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino de filosofia e suas diretrizes. **Revista Kriterion**, nº 29-30, jul - dez., 1954.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972.

MEDINA, Bruno (et. al.). **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. RJ: MJV Press, 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. Escola de professor de ensino médio – aprenda a aprender – para quem ensina no ensino médio. **Redeensinar**. Outubro de 2000. <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/projetos/epemfinal.pdf>.

MENDES, Iba. **O significado de “Cibernética**. 2012. Disponível em: <http://www.etimologista.com/2012/02/o-significado-de-cibernetica.html> acesso em 10/2015.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos A. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIRANDA, W. **Geração XYZ**. 2010. Disponível em: <http://www.toptalent.com.br/index.php/2010/02/17/geracao-xyz/>. Acesso em: 10/2013.

MORAES, S. B. A. e De BASTIANI, T. M. Ensinar e Aprender Filosofia no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação: realidade, formação e aprendizagem. In: **IX ANPED-Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED-Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED-Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MORAES, S.B.A e TOMAZETTI, E.M. Ensino de filosofia e TIC: experiências do Pibid. Revista **Intersaberes**. V. 9, n. 18, p. 345-360. Jul.- dez. 2014.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação. In: BACICH, Lilian (et al.) **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação de Lilian Bacich (et al). Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Revista e atualizada. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et. al. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253



Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranOsnovos.htm>. Acesso em 10/2017.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia**: lições preliminares. 5a ed. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MOSSÉ, Claude. O Homem e a Economia. IN VERNANT, Pierre (Org.) **O Homem Grego**. 1.<sup>a</sup> edição, Lisboa: Editorial Presença, 1994.

MUCHERONI, Marcos; MODESTO, Fernando. Arquitetura de redes em colaboração. In: VALLS, Valéria; VERGUEIRO, Waldomiro, org. **Tendências contemporâneas na Gestão da Informação**. São Paulo: Editora da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2011.

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

NEPOMUCENO, Carlos. As plataformas do conhecimento. In: **DataGamaZero** – Revista de Ciência da Informação – v.8 n.5 out/07 (artigo 5), 2007.

NIETZSCHE, **Postumes**. Oeuvres philosophiques, XI, Gallimard, 1884-85. pp. 215-216, (sobre “a arte da desconfiança”).

NOBRE, M. TERRA, R. **Ensinar Filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender**. Papirus Debate. Campinas: Papirus, 2007.

OBIOLS, Guillermo. **Uma Introdução ao Ensino da Filosofia**. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Neide Ap. A. e CAMPOS, Francini Mengui. Tecnologia na educação: a aprendizagem da língua inglesa por meio da rede social livemocha. In: MOURA, Jeferson José Ribeiro de (Org.) **Educação e Mídia**. Coleção “Bicho Carpinteiro”, vol. 1 Lorena: Ed. Instituto Santa Teresa, 2014.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: UESP, 2005.

PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei et al. **O que é isto, a Filosofia [na escola]?** 1. ed. São Paulo: Képos, 2014. 152 p.

PALFREY, John.; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 325 p.

PALLOF, Rena M. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOF, Rena M; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: Estratégias Eficientes para Salas de Aula On-Line. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PALLOF, Rena M; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual**. As realidades do ensino online. Trad. Fernando de S. Rodrigues. 2ª ed., Porto Alegre: Penso, 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Básica**. Filosofia. Curitiba: SEED, 2007. (Livro didático público).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau**. Curitiba, 1994.

PARANÁ, Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. **Textos SEAF**, Curitiba, V. 2, n. 3, 1981.

PARENTE, André. (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Trad. Rogério Luz et. al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PASSARELI, B. **Interfaces Digitais na Educação: @lucinações consentidas**. Tese (livre docência) Escola de comunicações e artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PELISSOLI, Luciano; LOYOLLA, Waldomiro. “Aprendizado Móvel (Mlearning): Dispositivos e cenários”. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação à Distância – ABED**, Salvador: 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/074-TC-C2.htm>>. Acesso em: 08/2017.

PELLANDA, N. M. C., PELLANDA, E. C. (Org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo: Loyola, 2007.

PESSIS-PASTEERNAK, Guitta. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UESP, 1993.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

PINTO, C. S. **Aprendizagens em ambientes virtuais e educação a distância**. Org. Angela Carrancho da Silva. Prefácio de Lígia Silva Leite (et al). Porto Alegre: Mediação, 2009.

PIOVESAN, Américo et al. (Org.) **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PIVA JUNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 152 p.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/> acesso 09/2017.

PLATÃO. **Teeteto/Crátilo**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª. Ed. Revisada. Editora Universitária UFPA. Belém do Pará, 2001. Disponível em <http://www.verlaine.pro.br/txt/platao-teeteto.pdf>. Acesso em 10/2017.

PLEBE, Armando. **Breve história da retórica antiga**. Trad. Gilda Naécia Maciel de Barros. SP: EPU: EDUSP, 1978.

PORTA, Mario A. González. **A Filosofia a partir dos seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. **Material Didático para Ead: Processo de Produção**. Cuiabá: EDUFMT, 2009. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros\\_download/material\\_didatico\\_para\\_ead\\_processo\\_de\\_producao.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf)>. Acesso em: 08/2017.

POWERS, William. **O BlackBerry de Hamlet: uma filosofia prática para viver bem na era digital**. Trad. Daniel Abrão. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

PRENSKY, Marc. "Nativos digitais, imigrantes digitais". Tradução: SOUZA, Roberta de Moraes Jesus de Souza. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 08/2017.

PRETTI, Orestes. **Autonomia do Aprendiz na Educação à Distância: Significados e dimensões**. Disponível em: <<http://lrc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj14674.pdf>>. Acesso em: 07/2017.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872011000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 dez. 2013.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE. Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Mary. **Educação e tecnologias: texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação e Tecnologia: texto, hipertexto e leitura**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 88 p.

REZENDE, Antônio (Org.). **Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes; RODRIGUES, Ricardo Antonio; GONÇALVES, Rita de Athayde; ROCHA, Ronai Pires da (Org.). **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 12ª edição, Cortez Editora, 1978.

RICHARDSON, Will. **Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms**. California: Corwin Press, 2006.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROLLA, Aline Bertilla Mafra; NETO, Antônio dos Santos; QUEIROZ, Ivo Pereira de (Org.). **Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2003.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. 2ª. ed. SP: Cengage Learning, 2013. 140 p.

RUSSELL, B. **Os problemas da filosofia**. Tradução António Sérgio. Coimbra: Almedina, 2001.

SALGADO, R. H. de S. **O ensino de filosofia da educação no contexto da educação a distância**. Campinas, UNICAMP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 1, n. 37, p. 20-24, dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4795/3599>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes dos pós-humanos: das culturas das mídias à cibercultura**. São Paulo, Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes do pensamento: sonora, verbal e visual: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOMAURO, B. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. **Nova Escola**: São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

SANTOS, Gildásio Mendes. **A realidade do virtual**. Campo Grande: UCDB. 2001.

SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital**: O cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Porto Alegre, UFRGS, 2012, 236f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

SANTOS. Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: Revista **FAEBA**, v.12, no. 18.2003.

SANTOS. M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia e sociedade**: perspectivas para o ensino da filosofia. Coleção Ensino e Filosofia. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2007.

SARTORI, A.S., ROESLER, J. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem**: Espaços de Desenvolvimento de Sociedades, Comunicação e Cultura. In: Simpósio E agora, professor? Para onde vamos? São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>>. Acedido em 06/15.

SARTORI, Ademilde Silveira, ROESLER, Jucimara. “Comunidades virtuais de aprendizagem: espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura”. In: **II Simpósio E-agor@, professor? Para onde vamos?** COMFIL-PUC-SP/COGEAE, 07-08 novembro 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>>. Acesso em: 08/2017.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Míriam. **Pensando melhor** - iniciação ao filosofar. 4a ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2003.

SAUNDERS, Clare et al. **Como estudar filosofia**: guia prático para estudantes. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 168 p.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVAZONI, R.; COHN, S. (Org.) **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <<http://culturadigital.br/wp-content/blogs.dir/1/files/2013/06/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 01/2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAYAD, A. Le Voci. **Idade mídia**: a comunicação reinventada na escola. São Paulo: Aleph, 2011.

SCALDAFERRO, Maikon Chaider Silva. Imagens e novas tecnologias no ensino de filosofia: Relato de Uma experiência. **Saberes Em Perspectiva** 2 (4):59-69., 2012

SCHAF, Frederico Menine. **Arquitetura modular para ambientes virtuais de ensino de automação com suporte à realidade mista e colaboração**. Porto Alegre, UFRGS, 2011, 162 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia Elétrica, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica. 2011.162 f.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da Educação**. São Paulo, Saraiva, EdUSP, 1974.

SEED - PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Filosofia**. Curitiba: [s.n.], 2008.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1. ed. 1ª Reimpressão. SP: Editora Contexto, 2011. 128 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estêvão Santos. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 144 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado (meios)**. Trad. Celina Portocarrero. Zahar. (s/d).

SILVA, Angela Carrancho da. (et. al.). **Aprendizagens em ambientes virtuais e educação a distância**. Prefácio de Lígia Silva Leite (et al). Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, Franklin Leopoldo. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (Org.) **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987, p. 153-162.

SILVA, Franklin Leopoldo. Por que Filosofia no 2º grau? **Estudos Avançados**, v. 6, n. 14. São Paulo, IEA/USP, jan./abr. 1992.

SILVA, Robson Santos da. **Ambientes Virtuais e Multiplataformas Online na EAD**. São Paulo: Novatec Editora, 2015.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

SILVA, Thiago Delaíde da. **Possibilidades e limitações do Facebook no desenvolvimento da argumentação filosófica no ensino de Filosofia**. TCC (Mídias na Educação) Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, 2015. 67 f.

SILVA, W. A. et al. **Ambientes interativos e colaborativos baseados em Realidade Aumentada aplicados à Educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. Disponível em: <[http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st04\\_02.pdf](http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st04_02.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2013.

SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto Akira. (Org.) **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVEIRA, S. A. (Org.). **Cidadania e Redes Digitais**. Vários tradutores. 1a ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá, Educação e Tecnologias, 2010.

SILVEIRA, S. A; BRAGA, S; PENTEADO, C. (Orgs.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/18327549/cultura-politica-e-ativismo-nas-redes-digitais---sergio-amadeu-da-silveira> acesso em 09/2015.

SOBRINHO, Antônio Fávero. O aluno não é mais aquele! E agora professor? In: ANDERY, Maria Amália (et al.). **Para compreender a Ciência**. 12a ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2002.

SOUSA, Robson Pequeno de. (Org.) **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOUZA, Rainer. **O professor ao longo do tempo**. Em: <http://historiadomundo.uol.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm> Acesso em 05/17.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar - Filosofia**. São Paulo: FTD, 1998.

TANZI NETO, Adolfo et al. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. Roxane Rojo (org.). 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. 216 p.

TÁRCIA, Lorena (CUBG); ALZAMORA, Geane (UFMG). **Convergência e transmídia: galáxias semânticas e narrativas emergentes em jornalismo**. SBPJor/Associação brasileira de pesquisadores em jornalismo. Capa: V.8, n. 1. 2012.

TELES, Lucio França. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, Fredic Michael, FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. pp 72-80. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf)>. Acesso em: 12/08/2016. 129.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRA, Carolina Frazon. **Mídias Sociais... e agora?** o que você precisa saber para implementar um projeto de mídias sociais. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora; Rio de Janeiro: Editora Senac, 2011.

TOMAZETTI, Elisete M. (org). **Filosofia no Ensino Médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Filosofia da educação:** um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; GALLINA, Simone F. S. (Org.). **Territórios da prática filosófica.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

TORRES, Luciano Tavares. **Ágora virtual:** os blogs como espaço de argumentação e reflexão filosófica no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011, 140 f.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. (Org.) **Diferença, Cultura e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Org.). **A cibercultura e seu espelho:** campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 2009. 166 p. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/145021740/A-Cibercultura-e-Seu-Espelho>>. Acesso em: 10/2014.

TURELLI, F. C. **Homo Ludens.** O Jogo como elemento da Cultura. Disponível em [http://anais.sepex.ufsc.br/anais\\_5/trabalhos/262.html](http://anais.sepex.ufsc.br/anais_5/trabalhos/262.html) acesso 09/2017.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second Life e a Web 2.0:** o potencial revolucionário das novas tecnologias. 1. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2007. 280 p.

VALENTE. J. A. **Informática na educação:** instrucionismo x construcionismo. 1991. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/7.htm>>. Acesso em: 11/2014.

VALENTE. J. **A espiral da espiral de aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&fd=y>>. Acesso em: 10/2015.

VÁRIOS AUTORES. **Os filósofos através dos textos:** de Platão a Sartre. Tradução de Constança T. M. Cesar. São Paulo: Paulus, 1997.

VASCONCELLOS, C. do S. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo, Libertad, 1999.

VEEN, Wim. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.



VELASCO, P. D. N. **Educando para a argumentação**: contribuições do ensino da lógica. Coleção Ensino de Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>. Acesso em 11/2015

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. RJ: Bertrand Brasil, 1996.

VIDAL NAQUET, Pierre e AUSTIN, Michel. **Economia e Sociedade na Grécia Antiga**. Lisboa: Edições 70, 1986.

VIDEIRA, Antonio Benjamim: **A Pontualidade e Assiduidade como Fator de Sucesso no Processo de Ensino/Aprendizagem**. Em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-pontualidade-e-assiduidade-como-fator-de-sucesso-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em 05/2017.

VIEIRA, A. T. As funções e papéis da tecnologia. In: ALONSO, M. et al. (Org.). **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: [s.n]. 2002.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço de Dante à Internet**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001. 238 p.

WOLFF, F. A invenção da política. In: NOVAES, A. (Org.) **A crise do estado-nação**.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZWARG, Cláudia Durand. **O virtual e o humano no pensamento de Pierre Lévy**. 2005, 90 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Coordenação de Pós-Graduação em Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2005.