

ÉTICA NA EDUCAÇÃO DIGITAL: INTEGRAÇÕES ESSENCIAIS PARA O ENSINO DIGITAL

Andrews Jobim¹
Lucia Giraffa²

O desafio de integrar as tecnologias digitais ao ensino é um problema complexo e filosófico (Jobim, 2023). Este processo envolve uma teia de definições interligadas que afetam a maneira como concebemos a aprendizagem e o ensino. Além disso, a definição da disciplina em questão desempenha um papel importante na especialização do conceito de ensino, adaptando-o aos conhecimentos a serem transmitidos. A questão das tecnologias digitais se torna evidente quando consideramos o papel das tecnologias da inteligência, como discutido por Lévy (1995), dentro dos processos de ensino e de aprendizagem de uma disciplina específica. Isso nos leva a refletir sobre o que significa, de fato, integrar tecnologias digitais no fazer docente e quais são as implicações dessa integração. Jobim (2023) abordou como essa problemática se desenvolve no ensino de Filosofia, destacando o papel da liberdade no processo de integração das tecnologias digitais. Isso acrescenta uma dimensão ética ao complexo conceitual que envolve o ensino integrado às tecnologias digitais. Além de preparar os alunos para refletir criticamente sobre seu comportamento e responsabilidades no ambiente online, uma abordagem de ensino integrada às tecnologias digitais deve incentivá-los a considerar questões éticas em um contexto de crescente virtualização das relações humanas. Estamos vivendo em uma era de aceleração desse processo de virtualização da experiência humana, como observado por Lévy (1996; 2000), que até mesmo possibilitou a virtualização da inteligência (Lévy, 1998). Portanto, é essencial preparar os alunos para se adaptarem a esse novo contexto, assumindo um compromisso ético de construir suas identidades e ética dentro e fora do ambiente digital. Para explorar essa relação complexa entre ética e integração das tecnologias digitais, este artigo apresenta uma discussão conceitual, incorporando as perspectivas de autores como Lévy, Santaella (2022), e Deleuze (2018).

Palavras-Chave: Educação Digital, Ética, Cibercultura, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O contexto da cibercultura decorre da adoção, em larga e massiva escala, da digitalização dos processos, em que a realidade humana, segundo Santaella (2022), foi remodelada pela infoesfera, um lócus de hibridismo presencial/digital. Assim dizendo, estamos imersos em uma era mais do que revolucionária. Uma era disruptiva, incitada pela necessidade de transformação e inovação contínuas. Nesse sentido, as inovações tecnológicas, especialmente no tocante à Inteligência Artificial, promoveram uma brusca mudança de paradigmas, e o ambiente escolar, evidentemente, não ficou alheio a esses desafios, ficando, desse modo, a formação docente impelida a ser ressignificada para poder atender aos estímulos contemporâneos. Por certo, o ensino “não digital” já apresentava fragilidades, contudo, com a integração do digital, agrega-se a isso a questão da potencialização da

1 Mestre em Educação – PUCRS.

2 Doutora em Ciência da Computação - UFRGS. Professora PPG PUCRS

experiência de aprendizagem que transpõe o espaço tradicional da presencialidade imediata, deslocando o processo do tradicional espaço restrito e tempo finito das atividades escolares para uma dimensão de tempo fluído e sem distâncias, em que tudo está ao alcance de um clique. Ou seja, há um incremento da potência de liberdade do estudante, que, tendo acesso a diferentes signos no âmbito do ciberespaço, pode significar o mundo e a si mesmo de modos imprevisíveis. Daí a importância de se considerarem as questões éticas no ensino digital, em suas instâncias e consequências, oportunizando que o estudante possa refletir sobre as próprias condutas e, por conseguinte, agir de forma consciente num mundo tão complexo.

2. ENSINO, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS: PROBLEMAS FILOSÓFICOS

É próprio da atitude filosófica a reconsideração sobre os aspectos conhecidos da vida cotidiana e sua reafirmação sobre uma outra base, mais sólida e consistente, própria do exercício crítico do pensamento. Esse exercício se direciona diretamente para a colocação de problemas e para a criação conceitual (Deleuze; Guattari, 2010), resignificando os movimentos do mundo e os destacando na forma de acontecimentos. Singulares e irrepetíveis, os acontecimentos são diferenças que emergem em função dos processos de significação que ocorrem ao passo que se dá o exercício do pensamento sobre as interações entre os entes.

Nesse contexto, pensar sobre os processos educativos é enveredar por uma seara filosófica. Isso porque os conceitos que integram esses processos estão implicados em zonas de indiscernibilidade, em que as fronteiras se borram e não é possível mais discernir seus limites. É assim que podemos perceber como a definição do que seja uma disciplina implica transformações na definição do que seja ensinar, e como o conceito de ensinar modifica o conceito de aprender. Isso sem considerar toda a série de conceitos que atravessam essa triangulação conceitual, como os conceitos de sujeito e de educação e suas finalidades, por exemplo.

Nessa lógica, Cerletti (2009) desenvolve argumentação similar ao discutir o ensino de filosofia, defendendo que esse é um problema filosófico em função de sua estrutura aberta e contextualmente situada. Cada professor assume uma postura filosófica ao ter de articular conceitualmente sua aula, considerando as perguntas “Quem?” “Por quê?” “O quê?” e “Como?”. Percebemos na abordagem de Cerletti que são considerados os sujeitos, o propósito, o conteúdo e a abordagem. Entretanto, na problematização que propõe, fica de fora a reflexão sobre o que propriamente possibilita a efetivação do exercício filosófico, seja na área de filosofia ou na atuação do professor de outra disciplina. Estamos a falar aqui dos suportes tecnológicos da prática do pensamento, os quais dão materialidade aos conceitos e operam como tecnologias da inteligência. Essas, no sentido dado por Lévy (1995), expressam as técnicas que operam como interfaces do

pensamento, transformando-o em função de características próprias e produzindo diferentes resultados. É assim que a tradição de ensino oral apelava para processos mnemônicos específicos e para uma corporalização dos conhecimentos, os quais tinham de ser repetidos para serem afirmados, por exemplo. Diferentes resultados se dão quando consideramos um ensino baseado em hipertextos, que estimulam uma não-linearidade e modularidade do pensamento, além de uma forma de construção do conhecimento em rede. Em suma, cada tecnologia acoplada ao sujeito nos processos de ensino e aprendizagem acaba por influenciar como se darão esses processos, rearranjando as experiências e os sentidos que serão construídos para os conceitos. Por isso a importância da pergunta pelos dispositivos tecnológicos que possibilitam a expressão dos conteúdos trabalhados, que, em uma sala de aula, podem ser diversos: desde caderno e caneta, até filmes ou computadores. Assim, além das perguntas indicadas por Cerletti, poderíamos acrescentar uma outra, a qual se refere justamente ao meio em que se darão os processos de ensino e aprendizagem: “através de quê?”.

Dessa forma, em termos conceituais, até agora temos uma trama complexa em que se articulam diretamente os conceitos da disciplina, de ensinar, de aprender, dos sujeitos, do propósito, do conteúdo, da abordagem e da relação tecnológica. Tudo isso é o que possibilita uma prática educativa consciente e orientada para fins bem definidos. Importante ressaltar esses últimos dois aspectos, já que cada experiência educativa sempre contará com uma resposta para todas essas questões conceituais, sejam elas assumidas de forma consciente ou não. Não se trata de uma questão moral, de certo ou errado, mas de resultados diferentes em função de maior coerência e integração entre os conceitos que orientam a prática do professor. Isso poderá impactar na potência das experiências educativas em gerar processos de ensino e aprendizagem mais intensos e transformadores. O conceito que se têm de uma disciplina, considerando seus objetos e perspectivas epistemológicas, influenciará diretamente na compreensão do que significa ensiná-la. Em função disso, o conceito de aprender também receberá determinada orientação, bem como a relação que se terá com o suporte tecnológico que a aula contará. Modificações em um desses elementos provocarão distúrbios nos demais, ocorrendo rearranjos.

Abordando especificamente a presença da tecnologia nos processos educativos, temos a questão das modificações que potencialmente podem operar. Isso porque, como já mencionado, as tecnologias da inteligência transformam o modo como o pensamento se organiza, logo, deveriam transformar como se atualiza a aprendizagem e o ensino. Quer dizer, se um professor decidir ensinar um determinado conteúdo de Matemática através apenas do uso do quadro terá de adaptar sua abordagem de forma a aumentar a intensidade da experiência para que a aprendizagem se dê. Se a tecnologia empregada for a explicação, o caderno e o lápis, diferentes variações de intensidade no processo de ensino deverão ser dadas. Tudo é uma questão de como as subjetividades são produzidas em função dos agenciamentos que se estabelecem na interação com o heterogêneo (Deleuze; Guattari,

1995), ou seja, na interação com o professor, com o local, com os colegas e com o conteúdo trabalhado. De fato, operamos como máquinas que se acoplam a outras máquinas no processo de cortar ou dar vazão aos fluxos (Deleuze; Guattari, 2011); e o conhecimento nos atravessa a partir do processo de aprendizagem, modificado pelas tecnologias da inteligência que contribuem para sua moldagem no pensamento.

À vista disso, ao construir suas propostas pedagógicas, o professor deverá tratar de conciliar os diferentes recursos tecnológicos disponíveis com os conteúdos, metodologias e com o contexto em que irá ensinar, harmonizando esses diversos elementos. Essa conciliação compõe um agenciamento em que os processos de pensamento são produzidos em função da harmonização dessas instâncias heterogêneas. Dependendo do modo como esse agenciamento se constituir, poderá haver uma integração ou uma instrumentalização dos conceitos, o que implica modificações na maneira de como cada uma das partes envolvidas no processo educativo é compreendida: haverá instrumentalização se ocorrer a primazia do conteúdo sobre a tecnologia, ou vice-versa; haverá integração quando as fronteiras entre conteúdo e tecnologia forem borradas, com a percepção de que todo o conteúdo possui suas tecnologias, e que não há tecnologia sem a expressão de um conteúdo. Assim, de acordo com o que afirmam Deleuze e Guattari (2010) – sobre existir um “bom gosto” do filósofo que orienta a criação de conceitos – poderíamos dizer que há um “bom gosto” do professor para a construção de abordagens pedagógicas integradas, capazes de articular os conhecimentos com as tecnologias da inteligência disponíveis. Nesse sentido, vejamos, a seguir, como o processo de virtualização oportunizado pela tecnologia adiciona um elemento a mais nesse complexo conceitual – a liberdade.

3. PROCESSO DE VIRTUALIZAÇÃO: POTÊNCIA E LIBERDADE

Pierre Lévy (1996) afirma que ao longo da história se desenvolveu um processo de virtualização das experiências, com sua desterritorialização do imediato e local, em função da remissão a um campo problemático que permite múltiplas atualizações em diferentes lugares simultaneamente. Em outras palavras, se entendemos o virtual como a problemática complexa que se resolve na atualização de um devir (Deleuze, 2018), em que a potência de ser alguma coisa passa a se efetivar na forma da significação, então o processo de virtualização realiza o movimento contrário, partindo dos objetos atualizados e os projetando sobre sua problemática que os sustenta e lhe dá forma. Com esse processo, fica explícito que o que garante sentido para as coisas é justamente o virtual, e esse sentido passa a se desprender dos objetos que inicialmente os sustentavam, o que gera um incremento de potência de vir a ser e a possibilidade de emergência em diversos contextos simultaneamente. Para citar um exemplo, temos o modo como as trocas de objetos foram realizadas ao longo da história em muitos lugares, em que inicialmente se trocavam um objeto por outro

(escambo). O valor estava contido (territorializado) no próprio objeto, sendo necessário realizar a sua troca direta. Na sequência, no império Romano, citando caso análogo, as trocas passam a ser realizadas em porções de sal, o que desterritorializa o valor do objeto e o reterritorializa sobre a massa do sal que preserva uma potência maior de ser empregado. Avançando no tempo, há a popularização da adoção do dinheiro, que acentua o processo de desterritorialização do valor sobre uma forma mais abstrata, possibilitando que seu portador guarde o equivalente a grandes objetos em um mínimo espaço físico. Atualmente, vivemos num contexto de maior virtualização, em que nem sequer as notas de dinheiro são necessárias para realizarmos as transações bancárias. O dinheiro foi completamente virtualizado, sendo o valor trabalhado em sua potência, com sua experiência completamente transformada.

Assim, se considerarmos que a atualização buscará fixar um sentido, de forma a tornar atual uma determinada potência do ente, e que a virtualização manterá aberto o campo problemático da definição pela manutenção da atividade de uma potência de definir, então poderemos situar um maior espaço de liberdade nesse segundo processo, uma vez que se sustentará em aberto uma maior potência de devir das coisas. Atualizado e fortemente territorializado, o sentido das coisas apresenta uma maior rigidez, que estreita o horizonte de criação e de ressignificação do mundo. Manter-se aberto ao virtual é estar em contato com o fora (Deleuze; Guattari, 1995), o que possibilita que novos sentidos possam emergir, produzindo outros agenciamentos e formas de subjetividade. Assemelhamo-nos aqui ao pensamento de Espinosa, para quem a liberdade é agir de tal modo que haja um aumento da potência de agir, de forma que essa se aproxime da capacidade máxima de nosso acontecer (Espinosa, 2007). Ou seja, exercemos nossa liberdade conforme expandimos nossa abertura ao virtual, abrindo um horizonte de transformação de si e do mundo, o que possibilita novos devires e potenciais atualizações. Habitar o virtual é, portanto, desprender-se de si e lançar-se na ininteligível trama de linhas que se atravessam na constituição de uma organização rizomática do sentido, a qual sempre está aberta a novos encontros e novas atualizações das quais o sujeito pode participar.

O virtual está presente em tudo aquilo que é (está) atualizado, sendo justamente o que lhe garante significação. Enquanto modo de ser do acontecimento das coisas, o virtual faz par com o atual, um expressando latência e o outro manifestação (Lévy, 1996). Como já referido, o virtual é maior que o atual, uma vez que esse apenas manifesta uma potência de vir a ser no acontecimento. Muitas são as formas de atualização, dependendo dos encontros que ocorrem no mundo. Também são muitas as formas de virtualização, dependendo de como se organizam as tecnologias da inteligência.

Atualmente temos o computador como a máquina de virtualização por excelência, não sendo à toa que o emprego da palavra “virtual” pelo senso comum se refira, quase que exclusivamente, a essa tecnologia. Não que seja injusto, uma vez que esse tipo de dispositivo operou impactos profundos no modo de ser e pensar das pessoas, produzindo para além de ferramentas, toda uma nova lógica de

pensar e significar as coisas (Lévy, 1998b). Podemos afirmar que uma nova cultura emergiu (cibercultura), a qual desprende-se das amarras da identidade e da síntese em uma autoridade que garante o sentido de todas as coisas. Agora a lógica é de descentralização, oportunizando aprendizagens diretas, colocando os sujeitos em contato sem mediações, numa rede heterogênea que alcança todos os lugares instantânea e simultaneamente (Lévy, 2000). Com isso, há um incremento da potência de ser, em que os sujeitos conectados podem acessar informações e produzir conhecimentos das mais diversas formas, expandindo a potência do exercício da sua liberdade. Assim, poderíamos afirmar que o computador, enquanto dispositivo de virtualização, projeta o sujeito em uma dimensão virtual que atravessa e passa a ressignificar o mundo, transformando sua experiência e potencialmente expandindo seu horizonte de liberdade.

No entanto, não basta dispor da tecnologia para que esse incremento na potência de ser do sujeito se manifeste. No agenciamento entre o corpo e a tecnologia, que produzirá a subjetividade, é preciso que seja trabalhada a potência do virtual de produzir diferença, como uma via de expansão da liberdade do sujeito. Em outras palavras, o sujeito deve se sentir potencialmente capaz de criar sentido conforme se utiliza dos dispositivos digitais, atualizando ou virtualizando significações (Jobim, 2023). Isso só é possível alcançar a partir de uma experiência de aprendizagem, na qual se estabelece um arranjo entre o sujeito e a tecnologia e abre a potência de ser desse sujeito. Essa aprendizagem se dará sempre num contexto, marcado por múltiplos atravessamentos e influências que impactarão no processo. Caso o contexto seja favorável à liberdade, uma maior abertura ao virtual será oportunizada, e da mesma forma o contrário. Sob essa ótica, o ensino se insere nesse cenário como contraponto, já que trata de modificar a experiência de aprendizagem do sujeito. Isto é, aquele que ensina se vale de ações que modificam o contexto e produzem novas formas de experiência daquele que aprende, na tentativa de direcionar a aprendizagem em determinado sentido. Não há uma transmissão de conhecimentos, mas uma afetação que pode tender em última instância para a liberdade ou para a obediência (Zordan, 2009). Trata-se de uma relação de poder em que a potência do exercício da liberdade está em jogo. Logo, em si a aprendizagem sozinha já pode potencializar ou limitar a liberdade do sujeito; quando o outro se impõe como ensinante, fica ainda mais tensa essa relação. Diante do exposto, a seguir, vejamos como essa abertura para a liberdade impacta nos processos de ensino que visam trabalhar com as tecnologias digitais.

4. ÉTICA E ENSINO DIGITAL

Em todos os processos educativos, o professor se vê confrontado com a questão ética da liberdade. Quanto mais ele utiliza técnicas para afetar o processo de aprendizagem mais pode expandir ou reprimir a potência de vir a ser do estudante. Nessa esfera, Paulo Freire (1987) já alertava

sobre essa perspectiva ética (que não deve ser ignorada), quando afirmou que a educação pode servir tanto para a libertação quanto para a opressão dos sujeitos, conforme for conduzida. Cabe, pois, ao professor escolher que postura irá assumir frente à responsabilidade do processo educativo, não podendo se esquivar a essa escolha, uma vez que o problema filosófico que determina sua abordagem deverá ser respondido de uma forma ou de outra. Ou seja, mesmo que o professor prefira furtar-se a essa reflexão e assumir uma postura ingênua, provavelmente passará a reproduzir práticas das quais dificilmente poderá se posicionar sem o apelo a sua autoridade, balanceando a relação educativa com o uso do poder para controle dos sujeitos. Como todas as coisas, uma aula também possui sua virtualidade, e é essa que está em jogo no agenciamento que se estabelece no encontro do professor com os estudantes. Nesse sentido, a primeira instância ética que se impõe ao professor é a da sua posição frente aos processos de ensino e aprendizagem. Dependendo de como se configurar essa relação, pode-se consolidar uma dimensão ética na qual os sujeitos se permitem afetar pelo mundo e passam a tomar decisões pautadas por uma relação de implicação com esse, criando modos de ser orientados pelo exercício da construção de si; ou se pode afirmar uma dimensão meramente moral, em que os sujeitos se apegam a valores estabelecidos e passam a replicá-los de forma irrefletida, reforçando as estruturas individuais, sociais e políticas vigentes.

Porém, o ensinar pode desdobrar uma segunda instância do problema ético que se refere à reflexão crítica sobre o próprio exercício da liberdade. Quer dizer, tendo o professor buscado consolidar as condições para um ambiente favorável ao pleno exercício da liberdade dos estudantes, cabe agora oportunizar um ambiente para que eles experimentem os princípios do pensamento ético para que possam exercer sua liberdade com autonomia e justiça. Esse ponto é o espaço de aprendizagem em que os estudantes experimentam o horizonte de ação marcado pela liberdade, e criticamente têm de refletir sobre suas ações, na relação do que é devido e bom. Apesar de ser um tema de estudo da disciplina de Filosofia, a ética pode ser trabalhada de forma transversal em todas as outras, sendo problematizadas as suas questões fundamentais, à medida que se dá a aplicação dos conhecimentos produzidos. Com isso, pode-se contribuir para a tomada de consciência quanto à importância dos processos crítico-reflexivos, valorizando um espaço de tolerância e de uma cidadania integrada.

É no interior dessa segunda instância de manifestação do problema ético no ensino que emerge a questão da postura do sujeito em relação à tecnologia. Conforme passa a considerar o modo de atualização das próprias potências em função do exercício da liberdade, o estudante define, mesmo que indiretamente, sua relação com as tecnologias, uma vez que essas afetam o mundo. Nesse âmbito, Álvaro Vieira Pinto (2005) chama a atenção para esse caráter transformador da técnica, a qual visa à superação das contradições presentes na relação entre o sujeito e o mundo, modificando o modo como surge o significado. Por conseguinte, é um aspecto que não pode ser ignorado na reflexão ética do

estudante, pois é a ele que cabe decidir se o uso que fará das tecnologias nos processos de aprendizagem será pautado por valores éticos, ou se agirão em função de valores outros. Ao professor cabe oportunizar um contexto de experiência potente, em que o estudante possa construir sua aprendizagem ética, trabalhando a sensibilidade para essas questões. Contudo, como já reportado, dependendo da relação que se estabelecer com a tecnologia, poderá ser limitado o alcance da liberdade dos sujeitos: se houver integração, haverá maior espaço para uma dimensão ética; enquanto, se houver instrumentalização, poderá florescer uma dimensão meramente moral de reprodução de valores e práticas.

Em contextos educativos marcados pela integração das tecnologias digitais, os sujeitos são confrontados por uma maior potência do exercício da liberdade, em função do elevado grau de virtualização realizado pelos dispositivos. Em si, esses já se oferecem ao sujeito como vias de fuga do presentificado, abrindo um horizonte em que devires outros se descortinam. É assim que informações podem ser buscadas em fontes de qualquer lugar do mundo, trocas podem vir a ser feitas e conhecimentos podem ser produzidos através do agenciamento das múltiplas inteligências dos sujeitos conectados nas redes (Lévy, 1998a), o que desloca a experiência da sala de aula e a projeta na trama invisível que conecta a todos. Dessa forma, se cada tecnologia já produz uma variação na potência do exercício da liberdade do sujeito, as tecnologias digitais oportunizarão variações agudas, a depender da ferramenta e da metodologia empregada.

Nessa lógica, Jobim (2003) corrobora essas conclusões por meio de um estudo empírico, no qual, construindo uma proposta pedagógica que integra as tecnologias digitais em sua operação, verificou a importância do exercício da liberdade dos estudantes no uso das ferramentas digitais para a materialização do conhecimento construído em artefatos. Assim dizendo, a proposta era de que os estudantes experimentassem problemas filosóficos e manipulassem conceitos em outras mídias, deslocando o paradigma textual da prática filosófica para uma perspectiva hipermidiática. Isso posto, os estudantes contaram com liberdade para explorar o ciberespaço e escolher o tipo de mídia para fazerem suas criações, sendo convidados a refletirem criticamente sobre os conceitos, a tecnologia e seu ato criativo. Esse convite à reflexão crítica se mostrou importante para estimular a autonomia e a postura ativa dos estudantes, uma vez que tinham de estar abertos à experiência dos conceitos. Ao professor coube o papel de oportunizar um espaço de liberdade e de tensionar o uso que dela era feito, provocando os estudantes e os alertando para o fato de que nada é tão óbvio quanto se pensa. Por fim, os resultados do estudo foram positivos, com os estudantes apresentando domínio dos conceitos ao final do processo.

Assim, é posto ao professor o desafio de atuar nessas duas instâncias éticas: orientar suas próprias ações para afetar a potência da liberdade dos estudantes, e acompanhar o exercício dessa liberdade, estimulando a reflexão crítica e a avaliação consciente dos modos de ser e agir no mundo.

Essa segunda dimensão abarca a questão do ser junto às tecnologias, considerando as potências de transformação do mundo e dos sujeitos que essas portam. É preciso que haja a construção de um contexto de experiências que oportunize aos estudantes compreender sua posição no mundo, o que passa pela experiência da materialidade da tecnologia, e da consequente integração desta aos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, para um ensino digital, é fundamental que seja estimulada a reflexão sobre os modos de ser e suas potências, visto que esse ensino é atravessado por alto grau de virtualização, a qual desdobra para o estudante um horizonte radical de inscrição e reinscrição de si.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito de fundamentação filosófica podemos verificar como as tecnologias digitais operam um processo de virtualização mais intenso que a maioria das demais tecnologias, virtualizando as experiências e significados e as sustentando sob a forma do dígito. Esse incremento de potência é parcialmente atualizado em uma dimensão própria da estrutura das redes – o ciberespaço. Nele há a superação dos limites até então definidos pelos processos de territorialização no espaço e tempo presente, em detrimento de uma superconectividade e alcance instantâneo. Com isso, há um incremento na potência de liberdade dos sujeitos que podem produzir os mais diversos modos de ser, em função das relações que são estabelecidas nesse novo contexto.

À medida que as tecnologias digitais passam a ser integradas às práticas cotidianas, os processos de vida, até então conhecidos, passam a ser ressignificados em função do signo da força do virtual. Outrossim, não ficam fora dessa transformação os processos de ensino e aprendizagem. Conforme forem agenciadas essas tecnologias em sala de aula, novas subjetivações serão produzidas, variando em potência à medida que se configurarem as relações. Se houver integração, então serão maiores as chances de um horizonte ético se abrir, com os estudantes experimentando uma potência maior de atualização de suas virtualidades. Caso se dê uma apropriação instrumental, as chances do predomínio da dimensão moral serão maiores, com suas práticas e regras a serem seguidas.

Se optar pela via da integração, o professor que visa a um ensino digital deverá ter claro seu compromisso ético na relação com os estudantes. É ele quem, em primeiro lugar, terá de se posicionar frente à relação que será constituída, optando pela constituição de um espaço de liberdade ou de opressão. Em seguida, por meio do processo de ensino, terá de trabalhar os diversos elementos que compõem o contexto de experiência dos estudantes para oportunizar uma aprendizagem ética. É importante que os estudantes reflitam sobre sua conduta e seu modo de ser no mundo, ajustando sua ação baseada em princípios equilibrados. Essa segunda dimensão ética deverá incluir a utilização da

tecnologia que é feita nos diversos âmbitos da vida dos estudantes, constituindo uma relação que não seja meramente utilitária, mas que seja de transformação dos sujeitos.

Dessa forma, o professor passa a ter um grande desafio ao responder o problema filosófico que se coloca na construção de sua aula, pois há um incremento de variáveis e, conseqüentemente, um aumento de complexidade da questão. O foco da questão deve ser oportunizar que os estudantes experimentem a liberdade e reflitam sobre ela, podendo assim avaliar as conseqüências de suas ações e como essas se articulam com os deveres de cada um na sociedade. Isso passa por um processo de tensionamento constante, em que o professor acompanha o estudante durante suas aprendizagens e atua como um provocador, sem tomar para si o protagonismo do processo. Com isso, a ética é inserida no contexto do processo educativo para além de sua abordagem na disciplina de Filosofia, resgatando a ideia de que não é apenas nela que deve ocorrer a reflexão ética. Não é tarefa fácil, mas é importante, podendo mudar significativamente a formação dos estudantes para atuar em um contexto tão potente como o é o da cibercultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Editora 34, 1995.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOBIM, Andrews. **Proposta de ensino de filosofia hipermediático: da teoria à prática**. 2023. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1995.

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

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

LÉVY, Pierre. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

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

SANTAELLA, Lucia. **Neo-humano: a sétima revolução cognitiva do sapiens**. São Paulo: Paulus, 2022.

ZORDAN, Paola. Ensinar. In: AQUINO, Julio; CORAZZA, Sandra. (Org.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009, p. 55-59.