



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

ALBERTINO FERRARI

**O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
Contribuições a partir da razão instrumental**

**VITÓRIA
2019**

ALBERTINO FERRARI

**O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
Contribuições a partir da razão instrumental**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Filosofia. Orientador: Dr. Jorge Augusto da Silva Santos.

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F375u Ferrari, Albertino, 1976-
O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA : Contribuições a partir da razão instrumental / Albertino Ferrari. - 2019.
114 f. : il.

Orientador: Jorge Augusto da Silva Santos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Filosofia. 2. Tecnologia. 3. Ensino. 4. Razão Instrumental. 5. Razão Comunicativa. 6. Mundo da Vida. I. Augusto da Silva Santos, Jorge. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101

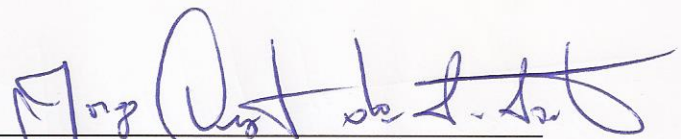
ALBERTINO FERRARI

O uso das tecnologias no ensino de filosofia: contribuições a partir da razão instrumental

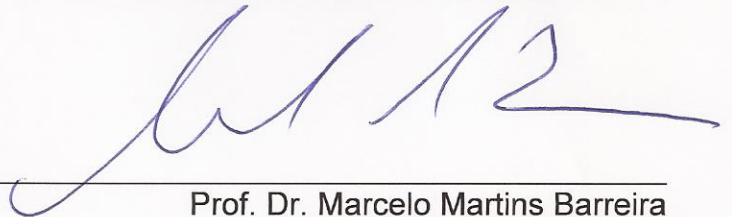
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Rede Nacional do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Filosofia.

Aprovada em 12 de agosto de 2019.

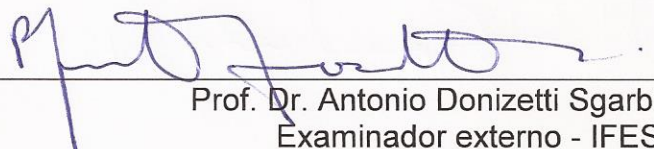
Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Jorge Augusto da Silva Santos
Orientador e Presidente da Comissão - UFES



Prof. Dr. Marcelo Martins Barreira
Examinador interno - UFES



Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi
Examinador externo - UFES

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus pela vida e sabedoria concedidas.

Agradecemos ao Programa de *Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO*, e também aos professores do Núcleo sediado na UFES, que oportunizaram espaço e tempo para pensar a filosofia na perspectiva do ensino médio e em nível superior.

Agradecemos aos coordenadores, professor Dr. Jorge Luís Viessenteiner que iniciou com a primeira turma da qual fiz parte, e o atual, professor Dr. Marcelo Martins Barreira, pelo incentivo à pesquisa científica na área da filosofia.

Ao orientador da dissertação, professor Dr. Jorge Augusto da Silva Santos, que sempre contribuiu com suas intervenções para o progresso na pesquisa em filosofia, minha gratidão na colaboração da formação acadêmica.

À minha esposa Elizabete, filhas Isabele e Gabriela, pela tolerância ao tempo de estudo e escrita da dissertação em período de férias, o meu Amor incondicional.

[...] o controle cognitivo-instrumental sobre uma natureza (e de sociedade) objetivada assim como a autonomia (no sentido da auto-afirmação racional com respeito a fins) dilatada de maneira narcisista são momentos derivados, que se tornam independentes quanto às estruturas comunicativas do mundo da vida, isto é, quanto à intersubjetividade das relações de entendimento e das relações de reconhecimento recíproco. [...]

(HABERMAS, 2000)

[...] Não são, portanto a objetivação, a conexão mecânica entre causa e efeito, ou o desdobramento cego de um 'sistema técnico' pretensamente inumano que melhor qualificam a técnica, mas sim a formigante atividade hermenêutica de inúmeros coletivos. (LÉVY, 1998)

RESUMO

O uso das tecnologias no ensino de filosofia é uma pesquisa realizada com base filosófica na teoria de Jürgen Habermas de razão instrumental e de razão comunicativa, como também no pensamento de Pierre Lévy sobre as Tecnologias da Inteligência. As contribuições desses dois pensadores são fundamentais para o entendimento da tecnologia como algo instrumental e técnico no ambiente educacional, mas que devem ser pensados para não se reduzir ao que é puramente mecânico. As análises tanto de Habermas quanto de Lévy possibilitam à compreensão de que a interação reflexiva com o outro é um fator que provoca mudanças importantes nas ações sociais. O desenvolvimento da argumentação racional e bem fundamentada nas ações entre os sujeitos são objetivos que colabora com o consenso do pensamento da coletividade. Uma questão do nosso cotidiano é a comunicação em rede teorizada por Lévy como um passo de conexão dado ao mundo pela inteligência. Assim, a conexão à informação online através de aplicativos, como por exemplo, WhatsApp, *Google Classroom*, *Plickers*, *Padlet*, ou outras tecnologias como o *QR code*, a busca do conhecimento e a reflexão nas aulas encontram um espaço maior. Essa amplitude do espaço é um reflexo dessas tecnologias fazerem parte de um processo, que, em Habermas podemos chamar de *Mundo da Vida*.

Palavras-chave: *Tecnologias. Razão instrumental. Mundo da vida.*

ABSTRACT

The use of technologies in the philosophy teaching is a research done with philosophy base on Jürgen Habermas's theory, of instrumental and communicative reason, as well Piérre Lévy's thinking about the Intelligence Technologies. The contributions of these two thinkers are fundamental to the understanding of technology as something instrumental and technical in the educational environment, but which must be thought for not be reduced in something purely mechanical. The analyzes of both Habermas and Lévy make possible the comprehension that reflexive interaction with the other is a factor that causes important changes in social actions. The development of rational and well-reasoned argumentation in the actions among subjects are objectives that collaborate with the consensus of collective thinking. One question of our daily life is the network communication theorized by Lévy as a connection step given to the world by intelligence. Thus, the connection to online information through applications such as WhatsApp, *Google Classroom*, *Plickers*, *Padlet*, or other technologies such as *Qrcode*, the search for knowledge and reflection in class find a greater space. This amplitude of space is a reflection of these technologies being part of a process, which in Habermas we can call *world of life*.

Keywords: Technologies. Instrumental reason. World of life.

ABREVIATURAS

- 1. BNCC** Base Nacional Curricular Comum
- 2. CBC** Conteúdo Básico Curricular
- 3. EALS** Escola Altivo Leopoldino de Souza
- 4. LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- 5. OCEM** Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- 6. PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais
- 7. QR** 'Quick Response', Resposta rápida
- 8. TICs** Tecnologias da Comunicação e da Informação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA RAZÃO INSTRUMENTAL E DA TECNOLOGIA	11
I.1. ORIGEM DA CRÍTICA À <i>RAZÃO INSTRUMENTAL</i>	16
I.1.1. A gênese da crítica à razão instrumental: Adorno - Horkheimer	19
I.1.2. Agir estratégico e agir comunicativo.....	22
I.1.3. Razão centrada no sujeito e Razão comunicativa.....	28
I.1.4. Ação comunicativa e o mundo da vida	33
I.2. DAS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS AO EMBOTAMENTO DO PENSAMENTO	33
I.2.1. A participação da técnica na estrutura cultural e ontológica da vida humana ..	38
I.2.2. As tecnologias da inteligência e da razão no âmbito digital	41
I.2.3. A relação homem/máquina no ambiente digital.....	43
I.3. IMPLICAÇÕES ÉTICAS DAS TÉCNICAS INSTRUMENTALIZADAS NA EXISTÊNCIA HUMANA	44
I.3.1. A conexão entre razão instrumental e as tecnologias no pensamento de Habermas e Lévy	48
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS PARA A PRÁTICA DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA	50
II.1. <i>PROPOSTA CURRICULAR</i> TÉCNICO-CIENTÍFICA NO ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS.....	50
II.1.1. A prática pedagógica com o celular na sala de aula	55
II.2. A FILOSOFIA E AS TECNOLOGIAS SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	58

II.2.1. Orientações metodológicas: os aplicativos em uma abordagem didático-filosófica	59
II.3. A PRESENÇA DAS ABORDAGENS TECNOLÓGICAS NO CONHECIMENTO FILOSÓFICO NA LDB 9394/96.....	61
II.3.1. A nova LDB e suas implicações no ensino de filosofia	63
CAPÍTULO III. A PRÁTICA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA	65
III.1. O CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM AS TECNOLOGIAS E A CONTRIBUIÇÃO DA RAZÃO COMUNICATIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA	65
III.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS COM AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	68
III.2.1. Prática com o <i>WhatsApp</i> no ensino de filosofia	69
III.2.2. A prática com o <i>Plickers</i> educacional na gincana filosófica.....	73
III.2.3. <i>Qrcode</i> no ensino e na pesquisa em filosofia.....	76
III.2.4 A prática com o <i>Google Classroom</i> no ensino de filosofia	82
III.2.5. A aprendizagem colaborativa <i>Padlet</i> e a Ação Comunicativa	85
III.3. TECENDO UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA A PARTIR DA RAZÃO COMUNICATIVA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	90
III.4. O MUNDO DA VIDA E OS APLICATIVOS: MINHA EXPERIÊNCIA	92
III.5. RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES PRÁTICAS.....	93
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	102

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o ensino de filosofia na perspectiva das tecnologias em sala de aula coloca o professor de filosofia frente a paradoxos de conhecimento, como por exemplo, a razão instrumental e a razão comunicativa. Pensar o ensino de filosofia a partir das tecnologias é refletir sobre esses paradoxos enfrentados no cotidiano do conhecimento no ensino básico médio.

A tecnologia digital, pensada do ponto de vista filosófico, possibilita uma ampliação dos conceitos para uma universalização e, ao mesmo tempo, com a técnica e sua instrumentalização pode ser o caminho para uma crítica fundamentada na razão.

A metodologia e os recursos didáticos para ilustrar nossas ideias em relação às teorias filosóficas devem ser contextualizados no mundo atual. Com isso, trabalhar o ensino de filosofia com os recursos tecnológicos abre espaço na abordagem de forma crítica do processo de instrumentalização gerado pelos meios de comunicação digital.

É preciso que façamos uma busca histórica do processo de reificação causado no sujeito pelas ações que são praticadas de modo mecânico e movidas por um conhecimento ideológico. Podemos enriquecer o ensino de filosofia com a utilização de material disponibilizado de forma digital e fazer as análises dos perigos que a instrumentalização pode causar, uma vez que a utilizamos de maneira pensada.

O capítulo I terá como referencial teórico a base no pensamento de Jürgen Habermas para as análises de um conhecimento filosófico no que se refere à instrumentalização da razão e a sua trajetória.

Também buscaremos no pensamento de Pierre Lévy sobre as tecnologias e a sua importância no conhecimento para ajudar na prática da pesquisa com os alunos. A partir de Habermas nos permitirá encadear a trajetória do pensamento crítico da razão instrumental e de sua ideologia no processo de conhecimento. O caminho vai

sendo desenvolvido pela intersubjetividade e pela crítica ao que utilizamos para a busca do conhecimento científico.

No capítulo II, após o referencial filosófico no pensamento de Habermas e Lévy, a busca pela sustentação da razão e da técnica está presente nos Conteúdos Básicos Curriculares, da disciplina de filosofia, no Estado de Minas Gerais. Nas legislações nacionais também são contemplados os assuntos sobre a razão, a técnica e as tecnologias.

O capítulo III apresentará uma exposição de como se desenvolve a pesquisa sobre a teoria da *razão instrumental* na prática, com recursos da tecnologia em sala de aula e uma análise para a busca consciente da *ação comunicativa* entre os alunos sujeitos.

Pensar o ensino de filosofia a partir dos *Apps* (aplicativos) e da técnica enriquece de um material propício para a crítica instrumental da razão e, ao mesmo tempo, fornece caminhos para uma razão comunicativa, segundo uma estrutura curricular que favoreça de forma didático-pedagógica a oportunidade de estudar a filosofia e a filosofar com o suporte das tecnologias digitais.

Um conhecimento crítico e que possa ser pautado na interação entre os sujeitos em sala de aula deve buscar uma análise e associação de idéias ao que se estabelece pelo sistema de ensino. É preciso que pensemos sobre como construir diferente a aprendizagem. Por isso, no processo de conhecimento é preciso pensar o mundo e a vida a partir da coletividade e não somente ao que nos possibilita os próprios interesses.

CAPÍTULO I: O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA RAZÃO INSTRUMENTAL E DA TECNOLOGIA

O ensino de filosofia com o suporte das tecnologias é uma experiência a se desenvolver com a prática do conhecimento técnico-científico inserido na filosofia e, ao mesmo tempo, uma crítica a partir da razão instrumental. Na definição encontrada no dicionário¹ de filosofia, tanto para a escola de Frankfurt quanto para Jürgen Habermas,

a razão instrumental é aquela que considera a realidade, o mundo natural, como objeto de conhecimento pela ciência, com a finalidade de levar a um controle e a uma dominação pela técnica dos processos naturais, submetendo-os aos processos da produção industrial.

O processo de conhecimento a partir da razão instrumental é desenvolvido por Habermas na perspectiva de uma resolução da racionalidade que caminha no encontro do outro. Esse outro é o próprio ser enquanto busca se conhecer quanto o que se encontra no âmbito externo.

Nesse aspecto, o ensino de filosofia de acordo com a proposta filosófica de Habermas pautada na razão comunicacional², '[...] a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo [...]', uma estrutura que pode ser viabilizada para a interação no ambiente escolar.

Assim, o pensamento filosófico conta com grande aliado desse processo que é o 'mundo da vida'³: 'O mundo o qual o sujeito podia se referir com suas representações [...]' e a linguagem. O pensamento filosófico vai se desenvolvendo na construção de conceitos que o ser humano adquire ao longo de sua existência e aprendizado na vida escolar. O pensamento e sua instrumentalização informatizada

¹ Cf. MARCONDES, D. e JAPIASSÚ, H., 2006, p.148.

² Cf. HABERMAS, J. 2000, p. 437.

³ Cf. HABERMAS, J. 2000, p.436.

possibilitam que o ser humano contemporâneo tenha uma divulgação da produção científica com o processo da técnica digitalizada. A cada época se procurou determinar um tipo de conhecimento que possibilita o encontro do ser humano consigo mesmo e com o mundo.

No desenvolvimento histórico do conhecimento através do pensamento tivemos contextos diferentes que possibilitaram buscar certezas específicas. Como por exemplo, no período moderno e, mais ainda, no emergir da época contemporânea, se instauraram críticas a formas de pensar que não eram favoráveis ao ser humano. A crítica à objetividade do pensamento com relação aos fins determinados foi uma dessas formas de pensar. A razão como uma forma de pensar criticamente foi deixando a sua tradição de somente estabelecer juízos sobre si mesma, para explorar os aspectos de dominação encontrados e causados a si mesma.

A razão foi capaz de dominar a natureza tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo. Com relação à objetividade e subjetividade no domínio da natureza, Habermas (2007) propõe uma diferenciação entre o conhecimento das ciências empíricas e as hermenêuticas. Na subjetivação da razão há uma importância fundamental para a formação da consciência que o ser humano forma de si mesmo e das coisas ao seu redor. Com isso, sobre a resposta que a natureza dá a essa relação entre objeto e sujeito, Horkheimer argumenta:

Se a razão é declarada incapaz de determinar os objetivos supremos da vida e de contentar-se em reduzir tudo que encontra a um mero instrumento, seu único objetivo remanescente é apenas a perpetuação de sua atividade de coordenação. [...] A consciência da tarefa de determinar as origens subjetivas dos conceitos deve estar presente em cada etapa de definição do objeto. [...] ⁴

Nesse âmbito de definições da razão e da tarefa a que se incube a consciência de fazer a análise da prática, tanto objetividade e quanto a subjetividade atuam com relação às formas de conhecer no mesmo processo de busca dos fins racionais. A

⁴ Cf. HORKEIMER, 2007, p.97.

crítica que Habermas (2000) faz ao processo de subjetivação da razão é que ela mesma segue os trâmites da objetivação com relação a fins determinados. Em uma análise feita do mundo moderno, questiona se o princípio de subjetivação e de estrutura de consciência é capaz de embasar a moral, a ciência e a arte.

Coloca-se a questão de saber se o princípio de subjetividade e de estrutura de consciência de si que lhes é imanente são suficientes como fontes de orientação normativas, se bastam não apenas para 'fundar' a ciência, a moral, e a arte, de modo geral, mas ainda estabilizar uma formação histórica, que se desligou de todos os compromissos históricos ⁵.

Conforme delineou a investigação de Habermas sobre o princípio para uma fundamentação da ciência, a base histórica moral se sustenta em valores fatuais como também da consciência.

As influências do mundo externo entram em cena. Desde as histórias mitológicas até as descobertas científicas da época moderna, o ser humano tentou dominar a natureza. Ao longo da história do pensamento filosófico que a razão dominou o conhecimento das realidades empíricas, não no sentido de ter a verdade das coisas unicamente do ponto de vista dela, mas pelo fato das experiências realizadas possuírem uma lógica na determinação das certezas. Embora existam filósofos empíricos utilizando-se das realidades sensíveis para explicar o mundo há uma razão dessa sensibilidade dos objetos.

Horkheimer distingue dois tipos de razão: razão objetiva e razão subjetiva. O princípio da razão objetiva é aquele inerente à realidade. A razão subjetiva vai ser entendida como uma faculdade da mente. O sujeito age com uma razão que funciona como um instrumento para conhecer o mundo. Esse agir é seguido de uma série de regras que denominamos de técnicas. A filosofia possui sua lógica racional assim como a ciência possui as suas experiências. O ser humano fica preso a essas técnicas que, ao mesmo tempo servindo-o como instrumento de busca, pode deixá-

⁵ Cf. HABERMAS, 2000, p. 30.

lo dominado pelas circunstâncias externas que influenciam em sua ação de conhecer o mundo.

Nesse aspecto, as tecnologias digitais no mundo de hoje fornecem instrumentos para a comunicação que objetivam a conversa entre as pessoas. Há dois aspectos que apontam uma realidade das tecnologias digitais enquanto um processo informatizado em um ambiente de aprendizagem.

O primeiro traz um agir a partir da informatização de forma mecanicista e, portanto, instrumentalizada para uma determinação de fins. Já no segundo aspecto, utilizamos instrumentos tecnológicos de forma que eles possam ser objetos para intermediar uma análise do mundo.

Isso pode acontecer através de uma reportagem, filme, textos digitalizados, ou seja, na medida em que forem compartilhados e estudados em sala de aula, acontecem interações na busca de um conhecimento crítico e comunicativo.

A passagem ou transação conflituosa da forma de pensar racionalmente pode ser encontrada no seguinte pensamento de Habermas sobre o sujeito e o objeto.

Se pudermos pressupor por um momento o modelo de ação orientada ao entendimento, que desenvolvi em um outro estudo⁶, deixa de ser privilegiada aquela atitude objetivante em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo. Ao contrário, no entendimento do paradigma recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre se sobre algo no mundo. ⁷

Pensar o ensino de filosofia em que o sujeito do conhecimento ao mesmo tempo é o objeto da racionalidade de um processo de construção crítica cabe analisar as interconexões entre as naturezas do pensar, da técnica e da informatização.

⁶ Habermas (2000) se refere ao estudo realizado sobre a ação comunicativa em 1984.

⁷ *Ibid.* p. 414.

Esse processo acontece à medida que fazemos uma crítica da razão instrumental ao que somos condicionados a conhecer e não apresentamos uma contraproposta ao que é conhecido. Sobre essas abordagens podemos citar Habermas, a saber:

A atitude de disposição técnica, de compreensão prático-vital e de emancipação relativamente à coação da natureza, determina os pontos de vista específico da história, sobre os quais podemos pela primeira vez conhecer a realidade como tal. Ao cairmos na conta da intransponibilidade dos limites transcendentais da possível concepção do mundo, um pedaço da natureza adquire, graças a nós, a autonomia na natureza. ⁸

Com esse domínio da natureza no ser e no mundo, pensamento filosófico na perspectiva da relação subjetivo-objetivista é uma realidade que encontramos no processo para a mediação de conflitos, acontecendo assim, transformações na consciência, rumo a uma emancipação do indivíduo. O pensamento estabelecido pela própria razão deve servir de uma mediação para a ocupação de outro pensamento capaz de pensar em si mesmo como ser da própria história.

A razão deve se deixar criticar em suas figuras históricas a partir da perspectiva do outro excluído por ela; mas, então, torna-se indispensável um ato último de auto-reflexão que se suplante a si mesmo, mais exatamente, um ato de razão em que o lugar genitivo subjetivo deveria ser ocupado pelo outro da própria razão. [...] ⁹

As redes informatizadas e orientadas pela técnica sem uma interação que possibilite os seres humanos ao desenvolvimento de sua autonomia podem causar limites aos fatos históricos e desconhecer suas influências em nossa sociedade. Essa maneira de entender os fatos é uma forma de ver o mundo somente com o conhecimento empírico da ciência e não possibilitar no sujeito os passos para o caminho da interação.

O que é técnico, sendo utilizado de forma imposta ou porque causa uma dependência através do que é informatizado, limita as subjetividades em coação da

⁸ HABERMAS, 1994, p. 141.

⁹ HABERMAS, 2000, p. 429.

sua natureza para dominar o ser humano. A pressão para a busca de uma resposta do conhecimento de algo vai acontecendo ideologicamente e em forma de dominação. Quando o pensamento é desenvolvido levando em consideração a técnica para dominar o outro e não buscar uma interação para o bem de todos, temos a reificação do sujeito. O sujeito é transformado em objeto e mercadoria como qualquer outro produto. Essa reflexão do sujeito é muito importante quando se pensa na perspectiva do ensino de filosofia, com a formação do discente voltada para o pensamento coletivo e emancipado.

Desenvolvendo essa perspectiva sobre que é técnico no ensino de filosofia e, mais precisamente, abordando as tecnologias como um aspecto de suporte à metodologia colaborativa na aprendizagem, a realidade em que vivemos na escola no que se refere à participação reflexiva torna-se mais presente.

A partir dessa visão preliminar, o percurso da pesquisa dá seguimento com o processo de crítica à razão instrumental, a sua gênese, a estrutura da ação comunicativa desenvolvida por Habermas, como também a dicotomia entre razão centrado no sujeito e razão comunicativa.

No decorrer do capítulo, a contribuição das tecnologias no ensino de filosofia será entendida segundo o pensamento filosófico de Piérre Lévy, bem como também as suas implicações éticas no mundo. Ao final, uma síntese da ligação entre Habermas e Lévy no que conecta o pensamento de ambos.

1. Origem da crítica à *razão instrumental*

A origem da expressão crítica *instrumental* ou *razão instrumental* aparece na filosofia contemporânea e, mais especificamente, na segunda fase da Escola de Frankfurt. Vários pensadores abordam a temática da instrumentalização da razão, como por exemplo, Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Jürgen Habermas, que compõem escola frankfurtiana.

A história dos pensadores da Escola de Frankfurt, conforme elencados acima, contribuem para uma contextualização do ensino de filosofia em sua base historicista. Ao fazermos uma análise do processo de instrumentalização da razão e ao mesmo tempo abordamos o desenvolvimento da crítica à razão instrumental, a aproximação reflexiva da história possibilita entender as ideologias que rodeiam o conhecimento. Formas de pensamentos são desenvolvidas tanto do ponto de vista da objetividade quanto da subjetividade do mundo e dos indivíduos. Dentre essas formas de pensamento ou movimento, a manifestação estudantil, com contestação ao positivismo, de crítica à civilização e à imigração, corroborou para uma transformação do pensamento crítico na Europa industrializada do século XX.

A Europa vivia um momento de guerras na metade do século XX. A Segunda Guerra Mundial deixou problemas sociais que foram se alastrando no meio industrial. Talvez os conflitos tenham sido gerados pelos problemas relacionados à dominação da razão referente ao progresso científico e tecnológico sustentado pela industrialização.

Essas contextualizações assinaladas acima e de forma introdutória sobre a crise da razão e seus aspectos de dominação, contribui para o pensamento filosófico desenvolvido a partir da realidade a qual sociedade industrial planeja e que influencia na educação. Por isso, se faz necessário pensar no ensino de filosofia a partir de práticas sociais, tecnológicas, as quais repercutem na escola.

Historicamente, o anseio por libertação trouxe o poder da razão através de dominação ou autonomia do sujeito, e também deixou as destruições relacionadas às incertezas de si mesmo. Em Wiggershaus encontramos uma crítica do que a industrialização capitalista deixa na sociedade, a saber:

[...] O Vietnam significa todos os movimentos de libertação nacional no terreno da sociedade industrializada superdesenvolvida; movimentos de libertação esses que questionam e ameaçam a razão, as instituições e a moralidade dessa sociedade industrial superdesenvolvida. O Vietnam

tornou-se o símbolo do futuro da repressão econômica e política, o símbolo do futuro da dominação do homem sobre o homem. [...] ¹⁰

Com essa contextualização do que a indústria impõe sobre o homem pelo próprio homem, o saber pode se tornar uma fonte de dominação. Horkheimer desenvolve uma crítica a toda forma de esclarecimento que se impõe como dominação. E sua análise prossegue no rumo que o sistema capitalista ditou para toda a sociedade em estado de industrialização, que é o do interesse econômico.

A esse aspecto crítico instrumentalizado, escreve Horkheimer: '[...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. [...]'¹¹. A crítica desenvolvida por Horkheimer parte de um domínio da natureza pelo humano que toma posse das técnicas.

Posteriormente, no Instituto de Pesquisas Sociais, Habermas chega para ampliar as reflexões sobre as reivindicações dos estudantes e do cidadão que almeja uma forma de repensar os aspectos de dominação de uma racionalização implícita no âmbito político. Em Habermas,

[...] a função do movimento de protesto só poderia consistir numa coisa: exercer uma pressão vinda de baixo ou de fora que reforçasse ou ressuscitasse a democracia no interior das organizações que são os partidos, os sindicatos e as associações, e a função crítica dos meios de comunicação de massa, e contribuir assim de uma maneira extremamente indireta para democratizar as sociedades complexas, para desburocratizar a dominação. [...] ¹²

Habermas desenvolve sua teoria crítica da razão em continuidade ao processo racionalização dos objetos no mundo, já abordado anteriormente em Horkheimer. Para Habermas, a teoria deve ser crítica, engajada nas lutas políticas do presente, e construir-se em nome do futuro revolucionário para o qual trabalha.

¹⁰ WIGERSHAUS, 2002, p. 647.

¹¹ HORKHEIMER, 2000, p.18.

¹² *Apud* WIGERHAUS, 2002, p. 663.

Essa forma de pensar o mundo como parte de um processo de construção do próprio indivíduo é um exame teórico e crítico da ideologia, mas também crítica revolucionária do presente. O projeto filosófico de Habermas pode ser sintetizado em termos de uma crítica do positivismo e, sobretudo, da ideologia dele resultante, ou seja, o tecnicismo.

Em Habermas, na posterior citação, o tecnicismo é a ideologia que consiste na tentativa de fazer funcionar na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dele possa resultar. Nesse sentido, pode-se falar de um imbricamento entre ciência e técnica, pois esta, embora dependa da primeira, retroage sobre ela, determinando seus rumos. Referindo-se ao método de conhecimento proporcionado pelas ciências empíricas, Habermas defende que:

[...] O método científico, que levava sempre a uma dominação cada vez mais eficaz da natureza, proporcionou depois também os conceitos puros e os instrumentos para a dominação cada vez mais eficaz da natureza (...). Hoje, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; [...] ¹³

Nessa visão de método científico proporcionada segundo Habermas em *Técnica e Ciência como 'Ideologia'*, há uma necessidade de se manter uma racionalidade da dominação, seja como posse do conhecimento ou da informação.

O mundo de conhecimento prático e teórico em que buscamos nos impõe limites e não nos liberta das condições das origens de sua natureza. Neste sentido, Max Weber citado por Habermas, propõe o que se denomina de racionalização, um processo que em sentido prático, há uma modificação das estruturas sociais.

1.1. A gênese da crítica à razão instrumental: Adorno - Horkheimer

¹³ HABERMAS, 1994, p.49.

A crítica da razão instrumental é entendida por Habermas como o processo que a crítica dá prosseguimento à recepção do pensamento sem, no entanto, assumir uma filosofia objetivista da história. Isso porque a subjetividade também se apresenta com seu aspecto de contribuição para se desenvolver como racionalidade o que constrói na visão de mundo.

O que de teoria desse processo de conhecimento é desenvolvido em Habermas se reformula no conceito da racionalização. A razão instrumental segue os critérios da técnica proporcionada pela ciência que, em nome do progresso, não leva em consideração possíveis erros causados pela imposição ideológica na sociedade. Essas reflexões no ensino de filosofia da ciência, por exemplo, pode contribuir no sentido pensar a industrialização como um problema filosófico. E, mais ainda, quando estendemos a reflexão para o paradoxo consumo e consumismo, na ótica da tecnologia como instrumental no uso diário.

Para fundamentar historicamente a teoria da razão instrumental e as ações identificadas de forma objetiva ou subjetiva é entendida por Habermas sob o conceito de reificação¹⁴, definido como:

É o ato (ou o resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relação e de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas originalmente independentes) do homem e governam a sua vida.

Esse conceito de reificação foi desenvolvido pelo filósofo Georg Lukács '[...] que ela se baseia no fato de uma relação entre as pessoas tomar o caráter de uma coisa e, [...] oculta todo traço de uma essência fundamental: a relação entre os homens [...]'.¹⁵ citado por Habermas sob um novo entendimento.

Antes havia uma noção de que a reificação seria desmentida pelas sociedades capitalistas avançadas. Segundo Habermas (2002) a reificação se transforma em

¹⁴ Cf. BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista, Ed. Zahar, 1998.

¹⁵ Cf. LUKÁCS, 2003, p. 194.

formas abstratas nas sociedades capitalistas avançadas e se torna mais forte ainda em suas relações de poder.

Na teoria de um agir instrumental, Habermas utiliza um conceito de razão instrumental, a saber:

Ora, o universo conceitual da razão instrumental foi criado para possibilitar a um sujeito que ele disponha da natureza, e não para dizer a uma natureza objetivada o que de mal se faz a ela. A razão instrumental é uma razão “subjetiva” também no sentido de que ela dá expressão às relações entre sujeito e objeto sob a perspectiva do sujeito que conhece e age, e não do objeto que foi percebido e manipulado. Por isso, ela não coloca à disposição instrumentos explicativos que possam esclarecer o que significa afinal a instrumentalização de relações sociais e intrapsíquicas, sob a perspectiva de contextos vitais violados e deformados; [...] ¹⁶

A comunicação orientada através da técnica e elaborada por meios tecnológicos permite a consciência a produzir algo sobre determinadas circunstâncias, isso possibilita o ser à reflexão e o condiciona a agir segundo sistemas de orientações. A linguagem será uma forma de construção fundamental nesse processo. Podemos dizer que o teatro, o cinema, a música, por exemplo, produzem um efeito comunicativo à medida que se desenvolve uma orientação a partir de circunstâncias do mundo da vida. Há um contexto vivenciado pelo indivíduo na sociedade e que não deve ser extinto do processo de sua formação como cidadão.

Na visão de Habermas, quando se perde o contato com o mundo da vida, o contexto ligado à noção de interação dos seres humanos a si mesmo, com os demais e com o mundo são prejudicadas acentuadamente.

Desenvolvido pela ação dos seres humanos, Habermas vê que os meios de comunicação têm a capacidade de produzir uma força suficiente para a integração regressiva da consciência. O poder isolador da consciência de seu mundo cotidiano

¹⁶ HABERMAS, 2002, p. 670-671.

não depende das leis do mercado sobre a produção cultural. Assim, quando nossas ações são orientadas mais por entendimento do que por atitudes egocêntricas gera uma prática da intersubjetividade. Com isso,

[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem sobre si sobre algo no mundo. O ego ao realizar um ato de fala, é o álter ao tomar posição sobre este, contraem uma relação interpessoal. ¹⁷

Essa prática da intersubjetividade produz nos seres humanos a construção das suas máximas de sobrevivência no mundo, tanto do ponto de vista moral quanto do social ou político. Assim, Habermas recorre ao conceito de autonomia de filosofia kantiana, a saber:

De acordo com a ideia kantiana de autonomia, as pessoas agem livremente se obedecem exatamente às leis que se deram a si mesmas, segundo o discernimento obtido intersubjetivamente sobre o que subsiste no interesse simétrico de todos, em cada caso. ¹⁸

As análises de Habermas sobre o paradigma do entendimento buscam desenvolver a partir das circunstâncias do mundo da vida, uma ação que pode ser pautada no êxito ou através do entendimento entre os seres humanos.

Estreitando melhor a ação dos indivíduos no mundo, a ação dos mesmos entre si se realiza no que Habermas denominou de agir estratégico e comunicativo. No agir estratégico e agir comunicativo, há uma diferenciação que caracteriza a ação do indivíduo, conforme passamos a desenvolver em seguida.

1.2. Agir estratégico e agir comunicativo

¹⁷ HABERMAS, 2000, p. 414.

¹⁸ *Id.*, 2014, p.101-102.

Agir estratégico e agir comunicativo são duas expressões que Habermas usa para atribuir ao processo de transformação da razão com relação a fins determinados para uma razão em que haja a interação entre os sujeitos. Nessa construção da racionalidade, Habermas busca nos conceitos weberianos de ação sob as bases de seu pensamento crítico à instrumentalização.

Para conceituar a ação, Habermas buscou na filosofia de Max Weber elementos para fundamentar as suas críticas à razão, ou melhor, à racionalidade da ação.

Analisando o pensamento de Weber, Habermas apresenta duas versões da teoria weberiana da ação, ao fazer uma distinção entre ações e comportamento observável. As ações dos seres humanos eram movidas por interesses que os dominavam e suas práticas comportamentais eram seguidas culturalmente. Na visão de Habermas, Weber não se mune de uma teoria da significação, mas de uma teoria intencionalista da consciência. Com isso, Habermas contesta Weber:

[...] Não esclarece 'sentido' baseando-se no modelo dos significados lingüísticos; tampouco o refere ao *médium* lingüístico do entendimento possível; refere-o, sim, a opiniões e intenções de um sujeito da ação apresentado inicialmente de forma isolada. [...] ¹⁹

Na observação de Habermas, Weber já se separa do projeto de uma teoria do agir comunicativo. O seu propósito é traçar uma teoria da ação de um sujeito solitário da ação. Não há no itinerário weberiano da ação, uma demonstração que apontaria ao entendimento pela linguagem, acrescenta Habermas. Habermas sentia a necessidade de não só demonstrar do ponto de vista sociológico a ação dos seres humanos em um processo de interação, mas também explicar que é uma prática também mediada pela linguagem. Essa análise procedeu após Habermas ter começado a teoria do agir comunicativo do ponto de vista sociológico. Assim, argumenta Habermas:

¹⁹ *Id.*, 2002, p. 486.

A necessidade do agir coordenado gera na sociedade uma determinada demanda de comunicação; e essa demanda precisa ser atendida quando, para cumprir o propósito de satisfazer essa carência, é obrigatoriamente possível uma coordenação efetiva de ações. ²⁰.

De forma generalizante e sem especificar os detalhes, a filosofia analítica com sua teoria do significado oferece um ponto de junção muito promissor teoricamente do agir comunicativo, que destaca o entendimento lingüístico como mecanismo da coordenação das ações. Habermas esclarece que sua teoria do agir comunicativo já começa a ser desenvolvida pelas teorias analíticas, pelo fato de suas abordagens partirem das estruturas lingüísticas e não pelas intenções dos falantes, conforme a seguir.

Para uma teoria do agir comunicativo, só são instrutivas as teorias analíticas do significado que começam a abordagem pela estrutura da expressão lingüística, em vez de começá-la pelas intenções dos falantes. Dessa maneira, a teoria se mantém atenta ao problema de como ligar umas às outras as ações de vários atores, com a ajuda do mecanismo de entendimento; isto é, como se podem situar tais ações em uma rede de espaços sociais e tempos históricos. [...] ²¹

Diante dessas questões propostas acima sobre a teoria do agir comunicativo a partir das estruturas da lingüística, Karl Bühler citado por Habermas (2012), parte do modelo que elabora sobre a semiótica dos signos, com o objetivo de manter na prática do falante um entendimento com o ouvinte sobre os objetos e estados de coisas. Usa para isso uma distinção sobre três funções do emprego de signos:

[...] a função cognitiva, de representação de um estado de coisas; a função apelativa, de exortações dirigidas aos destinatários; e a função expressiva, de cientificação de vivências do falante. O signo lingüístico sob esses pontos de vista funciona concomitantemente como símbolo, sintonia e sinal [...] ²²

²⁰ *Ibid.* p. 479.

²¹ *Ibid.* p. 479.

²² *Apud* HABERMAS, 2012, p. 479.

Na teoria da ação proposta por Habermas, o pensador desenvolve uma distinção entre agir comunicativo e agir estratégico. Nas diferenças entre agir comunicativo e agir estratégico fica mais claro delimitarmos os seus conhecimentos pelos conceitos que Habermas defende para cada um deles.

No agir comunicativo há uma orientação coordenada da ação a partir de uma necessidade e que vai encadeando a comunicação. Também o mundo o qual se encontra um participante é fundamental na interação. [...] 'o agir comunicativo depende de contextos situativos que, de sua parte, representam recortes do mundo da vida concernentes aos participantes da interação' [...] ²³. Esses contextos situativos são movidos pelas circunstâncias que vivenciamos no mundo e que dialogamos com os participantes e, desta forma, iniciamos um processo de interação na 'resolução' de um problema. Esse processo pode ser desenvolvido de forma reflexiva quando se desenvolve um problema filosófico no ensino de filosofia com base em vivência do cotidiano.

No agir comunicativo acontece uma expressão lingüística entre os indivíduos visando um entendimento mútuo entre os mesmos. Através desse ato comunicativo da ação entre ambos, os indivíduos esperam realizar uma interação social que possibilita a coordenação de planos intersubjetivamente. No agir comunicativo as ações são praticadas tendo em vista uma interação entre as partes. Isso acontece porque há um entendimento entre os indivíduos validando as solicitações e, por isso, acontece um agir comunicativo.

Na publicação de *Verdade e Justificação* em 1999, Habermas diferencia dois tipos de agir comunicativo: o fraco e o forte.

No agir comunicativo em sentido fraco, Maikon Chaider Scaldaferrero em sua dissertação de mestrado *A Superação da Metafísica em Habermas*, estabelece alguns exemplos claros da diferença entre um agir comunicativo e o agir estratégico.

²³ HABERMAS, 2012, p. 485.

No sentido fraco, exemplifica:

Apesar de ouvinte entender que o falante tem boas razões para lhe solicitar algo através de uma determinada proposição, ele entende que elas são boas somente a partir da perspectiva do falante. Anúncios e solicitações são exemplos desse tipo de agir comunicativo no sentido fraco. Por exemplo, um indivíduo pode solicitar a outro: "Dê-me agora o dinheiro de que preciso". Aquele que é solicitado pode replicar: "Não posso arranjar tanto dinheiro em tão pouco tempo". Nesse caso reconhece-se que o solicitante tem bons motivos para fazer a solicitação, entretanto não se pretende atendê-la, visto que esses motivos são bons somente do ponto de vista do solicitante.²⁴

No sentido fraco não há uma sintonia entre as duas partes na mesma ação. Já no sentido forte acontece de forma diferente.

Esse tipo de agir comunicativo é mais facilmente observado no uso de expressões normativas. Por exemplo, dois indivíduos que vão participar de uma banca avaliadora num processo de seleção podem pelas mesmas razões aceitar a proposição de um deles que diz: "Deve-se favorecer o candidato por sua competência e não por sua simpatia". Nesse caso os indivíduos concordam mutuamente com os motivos apresentados para se seguir essa máxima. Esse tipo de agir comunicativo em sentido forte não deve ser entendido como um fenômeno raro.²⁵

No agir estratégico temos a ação dos falantes que se observam mutuamente como antagonistas. Observa Habermas, que 'na medida em que os envolvidos reconhecem intersubjetivamente um pano de fundo normativo (por exemplo, na moldura do mundo da vida comum), eles podem aceitar a validade de atos de fala reguladores pelas mesmas razões'²⁶. No agir estratégico, Habermas distingue duas formas específicas em uma ação do falante. Dessa forma, apresenta uma

²⁴ SCALDAFERRO, 2010, p. 51.

²⁵ Ibid., p. 51-52

²⁶ HABERMAS, 2004, p. 117.

ramificação do agir estratégico em manifesto e latente. No manifesto, o falante anuncia algo com expressões lingüísticas somente para conseguir o que almeja independente se o ouvinte vai aceitar ou não. Em Scaldaferro,

As ameaças são exemplos de agir estratégico manifesto. O tipo de vínculo social que se estabelece entre dois indivíduos quando há uma ameaça, se baseia geralmente em um poder de coação de uma das partes. Assim, quando um assaltante grita "Mãos ao alto!", o ouvinte não atende essa ameaça porque reconhece a legitimidade da proposição, mas sim porque sofre uma coação empiricamente condicionada, como, por exemplo, ter uma arma apontada em sua direção.²⁷

No agir estratégico latente, temos o contrário. Nele há uma dissimulação simétrica na interação dos indivíduos. Nas proposições de um falante não há sinceras intenções no sentido de se entender como outro. Nos *Pensamentos Pós-metafísicos*, argumenta Habermas:

O uso estratégico latente da linguagem vive parasitariamente do uso normal da linguagem, porque ele somente pode funcionar quando pelo menos uma das partes toma como ponto de partida que a linguagem está sendo utilizada no sentido do entendimento.²⁸

A seguir, passamos a identificar as mudanças de uma razão *centrada no sujeito* para uma *razão comunicativa*. Essa abordagem de Habermas (2000) da progressão do sujeito rumo ao entendimento é fundamental para buscar uma melhor interação com os outros seres humanos.

Em relação ao ensino de filosofia, nessa linha de crítica à razão centrada no sujeito, a reflexão filosófica deve contribuir para um avanço para a comunicação intersubjetiva e não limitar o pensamento às subjetividades.

²⁷ Ibid., p. 52.

²⁸ HABERMAS, 2002, p.73.

1.3. Razão centrada no sujeito e Razão comunicativa

Segundo Habermas (2000), em *Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – Razão Comunicativa versus Razão centrada no sujeito*, a razão é pensada sob as contradições da filosofia do sujeito, presente na obra *Discurso Filosófico da Modernidade* (2000), em uma abordagem de razão crítica. Com isso, Habermas apresenta as suas duas versões da razão: a *razão centrada no sujeito* e a *da razão comunicativa*.

A trajetória das abordagens da filosofia *centrada no sujeito* e das críticas a todo o processo de subjetividade que foi se desenvolvendo em teorias de alguns pensadores, como por exemplo, Foucault, Hegel, Heidegger e Marx possibilitaram uma razão capaz de não ficar presa às normatizações dos seus conceitos. Mas, como acrescenta Habermas,

Na teoria da ação comunicativa o processo circular que entrelaça o mundo da vida e a práxis comunicativa do cotidiano ocupa o lugar de mediação que Marx e o marxismo ocidental reservaram à práxis social. Na práxis social, a razão historicamente situada, corporalmente encarnada e confrontada com a natureza deveria mediatizar-se com o seu outro. [...] ²⁹

Nos processos das análises históricas sobre o que os pensadores citados acima desenvolveram sobre o sujeito, Habermas o analisa na perspectiva do que se desenvolveu na filosofia do outro. Esse outro é exterior ao que se pode compreender de forma racional. Com isso, Habermas aborda primeiramente o caminho percorrido por Foucault sobre a filosofia do sujeito, a saber:

[...] certamente, Foucault criticara de maneira luminosa os embaraços das ciências humanas, próprios à filosofia do sujeito: essas fogem das auto-tematizações contraditórias do sujeito que se conhece para, dessa maneira, apenas se envolverem mais a fundo, no cientificismo auto-reificante. [...] ³⁰

²⁹ *Id.* 2000, p.440.

³⁰ *Ibid.* p.411.

A perspectiva do ensino de filosofia através das críticas habermasianas ao sujeito, segundo os limites das especificidades de cada indivíduo ou grupo, encaminha para a defesa de interesses próprios e não no consenso. No *mundo da vida*, à medida que falta a atuação de uma ação comunicativa por parte dos indivíduos, pode haver um interesse de dominação coletiva. As interações no ensino de filosofia devem proporcionar momentos em que haja a defesa das subjetividades integradas ao todo da coletividade.

Nas análises de Habermas sobre auto-relação do sujeito cognoscente e agente não se trataria de recuperar a intuição da totalidade ética, mas de explicitá-la a partir de uma estrutura de formação não imposta da vontade em uma comunidade sujeita a pressões de cooperação. A normatização da ética não deveria ser imposta retoricamente ao sujeito por uma sociedade dominante.

Em relação à filosofia da razão *centrada sujeito*, Habermas observa que o mundo da vida tem um papel fundamental que é contribuir para a ação orientada rumo ao entendimento interativo, a partir da ação comunicativa, segundo três funções que ultrapassam a perspectiva de ator, a saber:

[...] o prosseguimento das tradições culturais, a integração dos grupos por meio de normas e valores e a socialização das gerações que se sucedem. Assim, o que salta à visão são, em geral, as propriedades dos mundos da vida comunicativamente estruturados.³¹

A mudança de paradigma proposto por Habermas faz com que o sujeito não construa o conhecimento objetivamente em direção ao entendimento. Ele nos possibilita pensar a partir dos sistemas objetivos, mas também segundo a intersubjetividade desenvolvida no mundo da vida. Algumas críticas são efetuadas nesse sentido aos filósofos Hegel e Marx com relação à mudança de paradigma. No entanto,

³¹ *Ibid.*, p.417-418.

[...] Hegel e Marx não efetuaram a mudança de paradigma; por sua vez, Heidegger e Derrida, na tentativa de ignorar a metafísica da subjetividade, permaneceram presos à intenção da filosofia primeira. Também Foucault desviou-se, do ponto a partir do qual analisaria de forma tríplice a pressão para a duplicação aporética do sujeito auto-referencial, em direção a uma teoria do poder que se revelaria um beco sem saída. [...] ³²

O novo paradigma por Habermas é o do entendimento recíproco e, neste sentido, há uma interação na coordenação de ações sobre algo no mundo. Sobre esse aspecto, Habermas (2000) defende que os participantes interajam nas ações. '[...] Ao contrário, no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo. [...]'³³. A importância do ego na construção interpessoal desenvolvida através dos falantes, ouvintes possibilitam um conhecimento diferente do paradigma proposto anteriormente pela razão centrada no sujeito. Na verdade essa análise vai fazer com que tenhamos uma prática empírico-transcendental, mediada pela linguagem.

Ora, essa atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo distinta daquela mera atitude objetivamente adotada por um observador em face das entidades no mundo. A duplicação empírico-transcendental da auto-referência só é inelutável enquanto não houver nenhuma alternativa a essa perspectiva do observador: só então o sujeito deve considerar-se como aquele que faz face ao mundo em seu todo, comandando-o – ou como uma entidade existente nele. Entre a posição extramundana do eu transcendental e a intramundana do eu empírico nenhuma mediação é possível. [...] ³⁴

A relação estabelecida entre o conhecimento empírico e transcendental ajuda no desenvolvimento de um ensino de filosofia mediado pela linguagem e, acima de

³² HABERMAS, 2000, p. 413.

³³ *Ibidem*, p.414.

³⁴ *Ibidem*, p. 415.

tudo, na ação comunicativa entre os alunos. Essa prática filosófica modifica as ações humanas que antes eram direcionadas a outros seres humanos como objeto. Pensar a ação comunicativa no ensino de filosofia é praticar a interação entre os sujeitos. Percebemos que nesse caso o aluno não deve ser um sujeito passivo e o professor o dominante das teorias. As estratégias técnicas devem evoluir para uma ação comunicativa na sala de aula. A atitude filosófica com base no agir comunicativo proporciona essa construção de conhecimento no ensino de filosofia. O que Habermas contribui de forma clara nesse aspecto da interação é que se desenvolva uma horizontalidade e que o conhecimento possa ser construído entre os sujeitos. Por isso, o ensino e aprendizagem de filosofia na perspectiva das tecnologias se fazem importante no cotidiano. É notável também que essa interação não seja praticada mediante ações mecânicas.

Para fazer a relação entre *razão centrada no sujeito versus razão comunicativa*, Habermas (2000) busca em Kant e seus analistas, as fundamentações para o debate da crítica kantiana e o que se postula posteriormente com seus sucessores. Na visão de Habermas, deveria ser postulado uma razão compreensiva, além do que pensava Kant. No entanto, para Habermas,

Kant realizara sua crítica da razão da perspectiva da própria razão, a saber, na forma de uma autolimitação rigorosamente discursiva da razão; se agora lhe devem ser exibidos os custos de produção da gênese dessa razão que se restringe a si mesma e exclui os elementos metafísicos, seria preciso um horizonte da razão que se estendesse para além dessas delimitações de fronteira, no qual pudesse se mover o discurso transcendente que faz esse cálculo. A crítica da razão mais uma vez radicalizada deveria postular uma razão de longo alcance, uma razão compreensiva. [...] ³⁵

Para lidar com as conseqüências da forma de conhecimento centrado na razão, a investigação kantiana deveria ocupar segundo Habermas, o outro da razão, um posto absolutamente heterogêneo à razão. Com isso, ele faz a seguinte pergunta: 'Mas de que valem conseqüências em um lugar que é a priori inacessível ao

³⁵ *Ibidem*, p. 421.

discurso racional?’³⁶ Esses paradoxos se reconstróem sobre o que transcende a razão e estão situados entre a argumentação, a narrativa e a ficção. Com essa dessublimação resultou o conceito de razão situada, que não determina sua ligação com a historicidade do tempo, com a realidade exterior, com a subjetividade descentrada da interioridade, nem pela exclusão ou pela inclusão, mas por uma práxis de imaginar e formar forças essenciais, sob condições finitas e não determinadas por si mesmas. E acrescenta Habermas: ‘[...] Essa práxis social é o lugar em que a razão historicamente situada, corporalmente encarnada e confrontada com a natureza exterior faz a mediação concreta com seu outro. [...]’³⁷.

Com essas defesas de uma razão situada, Habermas não vê uma adesão dos pensadores Nietzsche, Foucault, sobre a dialética do esclarecimento em relação aos conhecimentos da razão. No entanto, vemos é uma oposição, na análise de Habermas, ao programa de esclarecimento dialético em relação à razão. E acrescenta:

[...] A dialética do esclarecimento só teria perdido se a razão fosse privada de toda força transcendental e, na ilusão de sua autonomia, permanecesse, contudo, impotentemente exilada dentro dos limites traçados por Kant ao entendimento e ao Estado do entendimento. [...] ³⁸

A essa perspectiva do esclarecimento, Habermas se refere ao sujeito racional de Kant. Defende que só quando a razão conhecer sua verdadeira essência no poder narcisista que julga tudo ao redor com objeto, de um poder identitário, com aparência universal, com auto-afirmação e auto-intensificação particular, o outro da razão poderá ser pensado. Com isso é definido a questão do outro da razão. E Habermas continua: ‘[...] O outro da razão é a natureza, o corpo humano, a fantasia, o desejo, os sentimentos; ou melhor: é tudo isso na medida em que a razão não pode se lhe apropriar. [...]’³⁹. A partir daí, a razão deve oportunizar sua criticidade em suas figuras históricas, segundo a perspectiva do outro excluído por ela.

³⁶ *Ibidem*, p. 422.

³⁷ *Ibidem*, p. 424.

³⁸ *Ibidem*, p. 425.

³⁹ *Ibidem*, p.427.

1.4. Ação comunicativa e o mundo da vida

A trajetória da razão instrumental em Habermas possibilita entender a ação humana a partir de um paradoxo entre objeto e sujeito que busca na consciência e também na linguagem, uma prática pautada na intersubjetividade. O mundo da vida é caracterizado por um conjunto de aspectos da cultura, como por exemplo, sentimentos, gestos, e nesse aspecto, há uma distinção de duas culturas⁴⁰ na visão de Habermas, como se segue:

O mundo de que se ocupa a literatura é um mundo em que os homens nasceram, em que vivem e, por fim, morrem; o mundo em que amam e odeiam, em que experimentam o triunfo e a humilhação, a esperança e o desespero; o mundo dos sofrimentos e das alegrias, da loucura e do senso comum, da estupidez, da hipocrisia e da sabedoria; [...] A ciência, pelo contrário, não se ocupa dos conteúdos do mundo da vida dos grupos sociais e dos sujeitos socializados construídos em termos de perspectivas, centrado no eu e pré-interpretado nas categorias da linguagem ordinária. [...] ⁴¹

Quando as ações humanas tendem para uma intersubjetividade e superam o conhecimento por via do interesse, há uma emancipação da consciência do indivíduo em relação a si mesmo e com os outros. O progresso científico e técnico trouxe desafios com relação à dominação de toda natureza, seja empírica ou abstrata. A intersubjetividade será fruto de um conhecimento coletivo e de interação entre os seres humanos. Na próxima seção, a reflexão sobre o embotamento do pensamento marca a crítica à *razão instrumental* e a defesa da *razão comunicativa*. É uma continuidade no sentido de desenvolvermos uma consciência e ação voltadas para o bem coletivo.

2. Das tecnologias contemporâneas ao embotamento do pensamento

⁴⁰ HABERMAS, 2014, p.133.

⁴¹ *Ibidem*, p. 134.

O ensino de filosofia com o suporte das tecnologias que temos no mundo atual, não só possibilita a interação entre os discentes com a história da filosofia, mas também é necessária uma reflexão sobre o mecanicismo e, obviamente, um embotamento do pensamento em relação ao processo de aprendizagem da filosofia.

Quando pensamos em embotamento, uma questão tem que estar bem entendida na interação dos sujeitos ao processo de filosofar. O ambiente virtual tecnológico auxilia como um espaço onde se oportuniza a discussão de problemas filosóficos e, posteriormente, a sua ampliação com as intervenções dentro da sala de aula física. Essa reflexão é importante em si fazer pela interação entre os espaços de intervenções diferentes que é o físico e o virtual da aprendizagem.

A técnica tem sido um dos grandes transformadores da sociedade atual. E através dos seus diversos usos e das influências que a técnica tem sobre o nosso cotidiano, que o progresso se torna cada vez mais presente.

Através das técnicas, temos meios diferentes de conhecer o mundo, na forma de representar o conhecimento, e na transmissão do mesmo pela linguagem.

As novas formas de pensar e de conviver estão se transformando no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os estudantes se modificam visto que estão cada vez mais influenciados pelos dispositivos da informação de todos os tipos. A pesquisa científica, por sua vez, está cada vez mais aparelhada para redistribuir de forma bem clara a teoria e prática de um trabalho científico, como por exemplo, os documentos digitais disponíveis nas plataformas das revistas científicas. Esse aspecto da disponibilidade de material filosófico online e, principalmente a contribuição das publicações recentes, podem enriquecer o ensino e prática da filosofia.

Pierre Lévy (1998) desenvolve a teoria sobre as tecnologias a partir da ideia de regime democrático e chama de processos sociotécnicos que raramente são objetos de deliberações coletivas explícitas, e menos ainda, de tomada de decisões em conjunto, dos cidadãos.

Com essa forma de entender a tecnologia na sociedade, enfatiza o viés político de poder que a técnica desenvolve através da ação das pessoas na sociedade. Acrescenta, ainda, em suas reflexões que na informática e na democracia é preciso acontecer uma reapropriação mental do fenômeno da técnica, como expressa na citação abaixo.

Alguém talvez objete que a evolução da informática não é muito adequada a qualquer tipo de debate democrático ou a decisões 'políticas'. Parece-nos, entretanto, que a informatização das empresas, a criação da rede telemática ou a 'introdução' dos computadores nas escolas podem muito bem prestar-se a debates de orientação, dar margem a múltiplos conflitos e negociações onde a técnica, política e projeto culturais misturam-se de forma inextrincável. [...] ⁴²

Pierre Lévy mostra que não há uma informática em geral, nem uma essência congelada do computador, mas sim novas tecnologias intelectuais, abertas, conflituosas e socialmente indeterminadas, a saber:

Não se trata aqui, portanto, de uma nova crítica filosófica da técnica, mas antes de colocar em dia a possibilidade prática de uma tecnodemocracia, que somente poderá ser inventada na prática. A filosofia política não pode mais ignorar a ciência e a técnica. [...] ⁴³

Na elaboração do livro *Tecnologias da Inteligência*, antes de ser abordado o seu tema central que versa sobre o papel das tecnologias da informação na constituição dos grupos culturais e de inteligência, o filósofo esclarece uma ideia sobre a técnica, que de modo geral é entendida como objeto de muitos preconceitos.

Há uma diferença de conhecimento através da técnica e por meio da coletividade no pensamento de Lévy. Há uma separação entre o técnico e o coletivo quando se pensa individualmente as interações em rede. A técnica não é pensada em seus aspectos do devir coletivo. Essa concepção, na visão de Pierre Lévy, limita de forma a pensar a ciência no aspecto **a priori** e nos proíbem de pensar ao mesmo tempo a

⁴². LÉVY, 1998, p. 4.

⁴³. *Ibidem*, p. 4.

técnica e a tecnodemocracia. A tecnodemocracia é entendida como um mundo da técnica aberto às mudanças do cotidiano e que progride com dinamismo, não se estagnando no tempo.

Ampliando mais a reflexão sobre a tecnocracia, a obra de Habermas *Na Esteira da Tecnocracia - pequenos escritos políticos* trazem uma discussão em torno do discurso do direito e do Estado democrático do direito. Em um dos pontos da abordagem sobre os problemas de democracia há uma referência à revolução digital como um passo no entrelaçamento da comunicação para o Estado democrático de direito.

A importância que os meios de comunicação demandam na divulgação das informações é uma forma de motivar a busca pela defesa dos direitos, como um espaço representado pelo dinamismo da tecnologia digital e a participação da sociedade em geral. É apenas uma mudança, como citado em Habermas, mas que revoluciona o debate de temas atuais pela informação.

Os problemas filosóficos podem surgir segundo essas informações que os discentes vivenciam nas interações sociais. As redes sociais merecem um cuidado especial no que se afirmam com relação aos valores, ideais políticos, econômicos, estéticos, etc. Esses meios são espaços influenciadores de opinião e que mobilizam as pessoas, a saber:

Visto que agora a revolução digital representa apenas um passo a mais no entrelaçamento comunicativo e na mobilização da sociedade civil, temos de nos despedir de uma imagem institucionalmente congelada do Estado democrático de direito.⁴⁴

É defendido por Habermas que a democracia não se resume somente a uma participação que envolve mecanismos técnicos e tecnológicos. A democracia envolve a participação das pessoas na defesa de seus próprios direitos no mundo em que vive. Assim, podemos fazer um paralelo entre tecnocracia e tecnociência ao

⁴⁴ . HABERMAS, 2014, p. 98.

percebermos que as mudanças no campo do conhecimento são enormes no que se refere à importância técnico-científica de um saber.

Essas reflexões são importantes no ensino de filosofia, como por exemplo, uma discussão do êxodo rural como um problema filosófico. Tanto na evolução técnico-científica quanto na questão cultural de nossa sociedade há aspectos filosóficos que podem ajudar no entendimento. Esses aspectos podem ser pensados desde as monoculturas comandadas tecnicamente pelas indústrias até o progresso nas cidades.

Pensar sobre as culturas em que vive os alunos é uma reflexão a partir do mundo da vida em que Habermas buscou no sujeito. A comunicação entre os sujeitos também é tema importante no ensino de filosofia. Sobre essas transformações culturais provocados pela tecnociência em Pierre Lévy, podemos citar um parágrafo, no qual faz sua crucial defesa e importância da questão cultural ligada ao conhecimento científico e técnico.

No momento em que dezenas de trabalhos empíricos e teóricos renovam completamente a reflexão sobre a tecnociência não é mais possível repetir, com ou sem variantes, Husserl, Heidegger ou Ellul. A ciência e a técnica representam uma questão política e cultural excessivamente importante para serem deixadas a canga dos irmãos inimigos (cientistas ou críticos da ciência) que concordam em ver no objeto de seus louvores ou de suas censuras um fenômeno estranho ao funcionamento social ordinário.⁴⁵

Em relação à ciência e técnica, a tecnologia não deve ser encarada como algo que converge para o embotamento do pensamento na visão de Lévy. A tecnologia, encarada como um problema filosófico no ensino de filosofia pode ser momento de se desenvolver uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens através das técnicas como instrumentos para a interação.

⁴⁵ . LÉVY, 1998, p. 7.

Nessa perspectiva do ensino de filosofia, a crítica de Habermas à *razão instrumental* é um passo importante para *razão comunicativa*. Em relação ao progresso aproxima o ser humano de uma compreensão geral do mundo, sob os critérios abstratos. Essa análise da técnica como algo presente na natureza coletiva é afirmada em Lévy (1998). Embora em seu mau uso visando dominação de um ambiente para os interesses de si mesmo, pode causar prejuízos desde intelectuais até físicos. Sobre essas causas, no tópico das implicações éticas encontramos os suportes em pesquisas recentes sobre as conseqüências do mau uso das tecnologias. Essas reflexões são importantes no ensino e na educação em geral porque não se trata da utilização da tecnologia aleatoriamente.

2.1. A participação da técnica na estrutura cultural e ontológica da vida humana

Na identificação da presença da técnica com relação ao mundo, Lévy (1998) argumenta que os conceitos direcionados a fins determinados de forma radical estão estruturados para certos fins e regiões do ser, não devendo ser interpretados de forma separada. Esses conceitos relacionados à história da filosofia no ensino de filosofia podem ajudar na relação que cada sujeito tem com o mundo. Uma teoria filosófica interpretada a partir da vivência de mundo dos alunos é importante para se pensar nas questões sociais da vida deles. Em Lévy⁴⁶ (1998) encontramos a distinção, que antes havia sido elaborada por Kant, sobre o conhecimento no nível do domínio empírico e no domínio *transcendental*. Hoje, mesmo com as características cognitivas universais admitidas para toda espécie humana, pensa-se geralmente que as formas de conhecer, de pensar, de sentir são gradualmente condicionadas pela época, cultura e circunstâncias, a saber:

[...] Chamaremos de transcendental histórico aquilo que estrutura a experiência dos membros de uma determinada coletividade. Certamente podemos ressaltar a diferença entre as coisas em sua materialidade utilitária e as narrativas, símbolos, estruturas imaginárias e formas de

⁴⁶ *Apud* Pierre Lévy, 1998, p. 8.

conhecer que as fazem parecer aquilo que elas são aos olhos dos membros das diversas sociedades consideradas.⁴⁷

Segundo o pensamento de Lévy (1998), sobre as questões sociais e culturais que transformam a vida humana em suas condições de relacionamento coletivo, há uma aproximação do pensamento de Habermas no que diz ao mundo da vida. São símbolos, valores, uma linguagem que se estrutura e que o pensamento começa a ser caracterizado pelas suas próprias transformações.

Essas definições compõem a estruturação do *mundo da vida* colabora na relação professor-aluno no ensino de filosofia para a construção das intervenções. Intervenções que podem ser fundamentadas historicamente a partir dos filósofos ou através de um problema filosófico que descobrimos as suas raízes na história e sua conexão filosófica.

Nesse aspecto, há uma influência enorme das condições culturais em que se situam os indivíduos na sociedade. Com isso, Lévy acrescenta que: 'O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida'⁴⁸. Com isso, há uma desvinculação do desenvolvimento técnico do aconteceu nos tempos passados com as novas estratégias de mudanças que venham ao mundo prático do conhecimento.

Torna-se importante uma prática no ensino de filosofia que considere as questões históricas como espaço rico para o desenvolvimento da criticidade do mundo social. O acompanhamento das mudanças causadas pela técnica não pode ficar isenta de reflexões filosóficas e de percepções das implicações causadas no meio social, cognitivo e cultural. São novas possibilidades no ensino de filosofia na época contemporânea com essas reflexões valorativas presentes no pensamento de Lévy, a constatar:

⁴⁷ *Ibid*, p. 8.

⁴⁸ *Ibidem*, p.8.

Quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégias inéditas e alianças inusitadas tornam-se possíveis. Uma infinidade heterogênea de agentes sociais exploram as novas possibilidades em proveito próprio (e em detrimento de outros agentes), até que uma nova situação se estabilize provisoriamente, seus valores, suas morais e sua cultura locais. Neste sentido, a mudança técnica é uma das principais forças que intervêm na dinâmica da ecologia transcendental. A técnica não é sinônimo de esquecimento do ser ou do deserto simbólico é ao contrário uma cornucópia de abundância axiológica, ou uma caixa de Pandora metafísica. ⁴⁹

Na visão de Pierre Lévy, acontece no fim do século XVIII uma mutação antropológica. Ela se deve ao fato das transformações que o homem passou em relação aos seus costumes no mundo. Lévy compara essa reviravolta à revolução neolítica que se viu surgir, em poucos séculos, a agricultura, a criação de animais, a cidade, o Estado e a escrita. Desenvolve-se daí, uma série de transformações no mundo técnico, no espaço urbano e também de forma industrial com relação ao trabalho. Dentre essas transformações que afetaram os países desenvolvidos na época atual, Lévy ressalta que

[...] o desaparecimento do mundo agrícola, o apagamento da distinção cidade/campo e conseqüentemente surgimento de uma rede urbana onipresente, um novo imaginário do espaço e do tempo sob a influência das metas de transportes rápidos e da organização industrial do trabalho, o deslocamento das atividades econômicas para o terciário e a influência cada vez mais direta da pesquisa científica sobre as atividades produtivas e os modos de vida. ⁵⁰

O que podemos identificar com a adequação ao que é informatizado e digital em todo ambiente de trabalho faz com que o ser humano mude sua forma de pensar com relação ao uso da internet. Os recursos tecnológicos são utilizados como apoio didático na sala de aula e o texto digitalizado permite que o professor possa ilustrar as teorias estudadas, com uma imagem, filme ou até mesmo, uma notícia de jornal.

⁴⁹ *Ibid*, p. 9.

⁵⁰ *.Ibidem*, p. 9 -10.

Esses recursos são instrumentos importantes para o ensino de filosofia contextualizado a partir de vivências e ilustrações que contribuem no entendimento. Quando digamos instrumento, a importância deles está na mediação que podemos estabelecer entre mundo da vida e a linguagem desses recursos no aprendizado do ensino de filosofia, resultante da ação comunicativa.

2.2. As tecnologias da inteligência e da razão no âmbito digital

A busca por um entendimento da relação entre as tecnologias da inteligência e a razão na perspectiva digital exige uma interação do indivíduo com a técnica, dentro do ambiente cultural em que se vivem os estudantes. Nessa perspectiva da relação entre inteligência e razão, pensar o ensino de filosofia no espaço digital torna-se viável quando o mundo escolar é influenciado pelas tecnologias. É também pensar na ampliação de relações comunicacionais de aprendizagem filosófica.

Quando acontecem essas possibilidades de ampliação do pensar, o filosofar encontra a multiplicidade para a reflexão. As técnicas que eram utilizadas em tempos remotos se transformam a partir do conhecimento inerente aos meios tecnológicos digitais. As formas de pensamento vão se organizando no mundo mental que denominamos inteligência e suas estruturas pensadas segundo a consciência que se adquire através da razão.

As tecnologias permitem que algumas informações processadas erradas pela razão e digitadas sejam corrigidas. Hoje já existem os dispositivos que conseguem apagar em curto prazo uma mensagem que por engano ou erro de algo que não foi processado de forma certa, possa ser apagada. O que é pensado e informatizado vai sendo conectado pela interação entre as pessoas. Essa forma de entender e vivenciar o digital em conjunto é entendido como uma virtualidade coletiva.

O método de comunicação que busca analisar o que processamos através de uma palavra denomina-se *hipertextual*. Esse processo inicia-se quando a mente humana não consegue um sentido linear de cognição, segundo a informação lhe é atribuída.

Essa não linearidade é uma base importante no ensino de filosofia pelo movimento proposto na reflexão filosófica. A capacidade de fazer uma criação ou recriação.

Segundo CERLETTI, no ensino de filosofia, a contribuição é que 'em toda filosofia há algo de repetição e algo de criação. Algo de instalação na continuidade do que a história da filosofia exhibe e algo de aparecimento de novos elementos.'⁵¹ Essa reflexão é uma consideração interessante com relação à continuidade do aspecto da linguagem no ensino de filosofia, como uma característica temática.

Lévy explica essa prática da seguinte forma: 'Quando ouço uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, [...]'⁵². E esse aspecto de interação torna-se importante no ensino de filosofia, no que se refere à comunicação entre os sujeitos, na defesa de seus argumentos e na validade dos discursos na linguagem habermasiana.

Com relação às formas de comunicação, Levy (1998) cita princípios⁵³ que podem ser utilizados para a classificação dos textos como parte do mundo humano. Esses princípios se conectam diretamente aos aspectos do mundo da vida social e que enriquece a nossa reflexão na interação comunicativa no ensino de filosofia. Assim podemos enumerar em resumo:

- i) Princípio de metamorfose: O modelo hipertextual está em constante mudança e ressignificação;
- ii) Princípio de heterogeneidade: Há uma conexão entre nós e as formas abstratas;
- iii) Princípio de multiplicidade: Uma construção textual será ligada a uma rede de outros textos em conexão;
- iv) Princípio de exterioridade: Os caminhos escolhidos em um hipertexto são de origem externa ao texto, ou seja, vem de seu usuário;

⁵¹ CERLETTI, 2008, p.33.

⁵² LÉVY, 1992, p.23

⁵³ Pierry Lévy em seu livro Tecnologias da Inteligência (1998), página 15, demonstra a sua posição em relação ao hipertexto pelo vasto acesso ao mundo através de instrumentos digitais. Foi enumerado através de resumo o que estava generalizado, mantendo coerência com os termos principais.

- v) Princípio de tipologia: Os meios compostos por hipertextos interligados são similares e vizinhos, ou seja, tem de ser compatíveis;
- vi) Princípio da modalidade dos centros: A rede hipertextual não possui centros. Cada texto, som, imagem que estão interligados possui um centro de significado próprio.

Esses princípios enumerados tecnicamente em Lévy auxiliam na compreensão da interação que se desenvolve na aprendizagem, a partir do contexto das tecnologias, interligando as subjetividades nas diversas formas culturais de representações em textos virtuais. Eles são importantes também para pensar o ensino de filosofia no contexto das tecnologias e as interações com os estudantes a partir delas.

2.3. A relação homem/máquina no ambiente digital

Pensar a relação homem/máquina na perspectiva do ensino de filosofia é movimentar a reflexão crítica, segundo as influências da tecnologia no mundo. A utilização das tecnologias digitais no ensino de filosofia é uma forma de possibilitar a interação através de plataformas colaborativas.

Os *Apps* (*whatsapp*, *qrcode*, *Google classroom* e *padlet*) podem auxiliar através de uma metodologia colaborativa e filosófica que instigue a interação na aprendizagem. Essa prática com as tecnologias servirá não só de um suporte para a interconexão com os conteúdos de filosofia, mas também um espaço de avaliação da influência da tecnologia no meio educacional.

A relação do ser humano com a máquina no mundo, nem sempre atendeu somente ao que é de auxílio para o bem de si mesmo. Em momentos de guerra, o homem utilizou-se de instrumentos técnicos para dominar seus adversários. Hoje, com a presença da máquina digital na humanidade, a comunicação pode ser usada tanto para ampliar as relações entre os indivíduos. E a prática envolvendo as tecnologias implica em desafios no que se refere às conseqüências de origem do seu mau uso. É um mundo de múltiplas conexões e o ser humano carrega consigo mesmo seus valores.

O pensamento filosófico extraído da relação homem/máquina segundo Lévy (1998) é que existe uma interação de ambos na formação do conhecimento. Os sujeitos se interagem no ensino através da máquina. O ensino filosófico nesse aspecto se desenvolve na forma como articulamos o pensamento através da máquina.

A eficácia de um e a própria natureza do outro se deve a uma interconexão, como uma espécie de aliança animal com um número indefinido, sempre crescente de artefatos, evoluindo-se para construções coletivas híbridas e de circuitos crescentes de complexidade.

Esse processo de vivência do ser humano no mundo tecnológico pode deixar consequências do ponto de vista ético. Essas consequências podem ser negativas ou positivas a partir de como agimos com as técnicas instrumentalizadas. Trata-se de questões que competem à reflexão ética sobre as implicações das técnicas na vida humana, conforme passamos a desenvolver em seguida.

3. Implicações éticas das técnicas instrumentalizadas na existência humana

Com relação aos impactos das técnicas instrumentalizadas no agir humano é possível pensarmos tanto em aspectos positivos quanto negativos, a partir de uma referência à ética na perspectiva de ensino de filosofia. Fazer uma reflexão filosófica das implicações que a tecnologia digital tem na vida escolar torna-se mais fácil uma vez que a utilizamos com o pensamento crítico na aprendizagem. A filosofia pode contribuir muito com as referências à *razão instrumental* e *razão comunicativa*, seja em análises fundamentadas teoricamente ou de forma prática.

Vivemos em um mundo onde as técnicas digitais estão nas diversas áreas do conhecimento, seja nas pesquisas relacionadas à saúde do ser humano, nas investigações inerentes às ciências exatas através dos cálculos e gráficos, enfim, acima de tudo, percebemos que a tecnologia informatizada é um instrumento de auxílio fundamental para os seres humanos no mundo atual. É interessante ressaltar

que nem sempre esse uso tecnológico está a todo tempo sendo exposto como um recurso para o bem da coletividade.

Com o mecanicismo desenvolvido pelo uso descontrolado de um determinado dispositivo tecnológico, até as violências do preconceito gerado por um texto ofensivo ou de uma imagem postados na internet, a tecnologia é um meio de levar às ruínas humanas no plano ético. Ao contrário, quando se nota as facilidades de se pesquisar determinado assunto e ter acesso a fontes de difícil acesso, então as buscas por caminhos técnicos e tecnológicos adquirem valores imprescindíveis no conhecimento.

Os pensadores frankfurtianos contribuíram para que se desenvolvesse o pensamento reflexivo ao que é instrumentalizado pela razão. As críticas desenvolvidas por eles estão inseridas no contexto do mundo capitalista e, é claro, com as influências da revolução industrial na Europa e que se espalhou pelo mundo.

Não podemos deixar de destacar aqui a revolução tecnológica causada pela informatização no século XX. Habermas talvez seja o que mais analisou as influências da técnica racional na vida humana. As ações dos seres humanos relacionadas à dominação e desenvolvidas pela razão com uma direção a interesses específicos, possibilitavam cada vez mais um humano como objeto, mercadoria, e não como um sujeito, não centrado em si mesmo, mas preocupado com sua história e que interagisse com os outros. E sobre a preocupação do ser humano com a sua história desenvolvida a partir de todo um aparato tecnológico, a racionalidade como um meio potencial de produção pode ter consequências de acordo com as influências do mundo em que vivemos.

O que Habermas examina com relação às técnicas são os pensamentos que formamos ***aprioristicamente*** e que passam por decisões de influências sociais e que mudam os rumos da história, como a seguir:

[...] O *a priori* tecnológico é um *a priori* político na medida em que a transformação da natureza tem como consequência a do homem, e em que as criações derivadas do homem brotam de uma totalidade social e a ela

retornam. Pode-se, no entanto, insistir-se em que a maquinaria do universo tecnológico enquanto tal é indiferente perante aos fins políticos – pode ser um acelerador ou um freio a uma sociedade. [...] No entanto, se a técnica se transforma na forma englobante da produção material, define então uma cultura inteira; e projecta uma totalidade histórica – um mundo.⁵⁴

Estreitando mais o entendimento sobre as consequências éticas da técnica instrumentalizada e usada para a dominação no campo do conhecimento científico e, especificamente pensar o ensino de filosofia na relação entre a tecnologia, a ética e a ciência é uma compreensão que contribui para o desenvolvimento de valores. Esses valores assumem uma característica de acordo com o pensamento crítico. Com isso, existem as mediações realizadas para estabelecer o viés de cada conhecimento e suas implicações na vida humana, dentro de abordagens diferentes, através das análises de Ivan Domingues, a saber:

No tocante à relação entre a ética, a ciência e a tecnologia, duas são as dificuldades. Do lado da ética, a dificuldade é ela gerar uma moral conforme as necessidades da ciência e da tecnologia, na medida em que toda ética implica sanções e interdições, e a ciência e a tecnologia em si mesmas, em sua lógica interna, não estão, de saída, dispostas a aceitar proibições e a sacrificar a liberdade de conhecer e de engenhar. Do lado da ciência e da tecnologia, a dificuldade com relação a respeito da primeira, é que elas são impotentes para gerar valores, os quais deverão ser buscados e gerados alhures, em outras esferas da sociedade e da cultura. Não bastasse, ao contrário do que imaginava Bacon, que acreditava que o conhecimento, ou melhor, a ciência, além de gerar a técnica, deveria ser a norma da ação moral, a ciência e a tecnologia não têm a capacidade de instaurar tal norma, haja vista sua incapacidade de responder às duas questões, como por exemplo, o que devemos fazer e como devemos viver? Talvez porque essas questões não tenham a ver com fatos, mas com valores, e os valores são algo mais do que uma cognição, dependendo de tradições, afetos e sentimentos. Daí não ser nada fácil a tarefa de ajustar a ética, a ciência e a tecnologia. Daí nosso temor de a grande e insistente reivindicação de mais ética, de pôr ética em tudo, gerar uma enorme e irremediável frustração.⁵⁵

⁵⁴ . HABERMAS, 1994, p. 54-55.

⁵⁵ . DOMINGUES, 2004, p. 170-171.

A ética está presente nas atuações que reflexivas a partir de um ensino de filosofia que problematize questões do mundo em que vive a juventude escolar. São questões sociais que envolvem tanto o comportamento particular quanto o comportamento coletivo na comunidade escolar. Essas ações do mundo da vida contribuem de forma cultural para a interação interjubilativa, ou seja, partindo das especificidades do mundo em que vivemos, há uma construção consensual rumo à coletividade.

O que fazemos ou identificamos na verdade é uma especificidade da ética nas ações dos seres humanos. Fazemos uma série de perguntas que nos movem para uma investigação sobre qual ética estamos desenvolvendo em nossa prática como seres humanos. Nesse aspecto, há uma separação entre os critérios valorativos que correspondem às qualidades, as normas científicas e técnicas que enfatizam aspectos quantitativos no conhecimento.

Com isso, separamos o que nos causa o bem ou o mal e essa dicotomia pode trazer uma frustração à medida que um discurso científico e tecnológico não for ético. O ensino de filosofia com base na temática da ética, com os fundamentos teóricos e reflexões práticas, contribuirá para que a consciência reconheça na interação com o outro, a melhoria do ambiente.

No mundo digital somos parte extensiva dos meios de comunicação. No ensino de filosofia a partir do entendimento da extensão do homem nos meios de comunicação digitais, a reflexão sobre o que somos no mundo com as tecnologias é forma da consciência poder construir um conhecimento colaborativo. No livro *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*, McLuhan (2005) escreve sobre a importância de reconhecer os meios de comunicação como parte da vida humana e termos o controle a partir da permissão que o progresso possibilitou ao ambiente contemporâneo, a saber:

É esta mesma provisão de lugares de interação nos meios elétricos que hoje nos leva a reagir ao mundo como um todo. Acima de tudo, no entanto, é a velocidade do envolvimento elétrico que cria o todo integral da consciência particular e pública. Vivemos hoje na Era da Informação e da

Comunicação, porque os meios elétricos criam, instantânea e constantemente, um campo total de eventos interagentes do qual todos os homens participam. Ora, o mundo de interação pública tem o mesmo escopo inclusivo do interrelacionamento integral, que, até agora, fora apenas característica de nosso sistema nervoso particular. Isto porque a eletricidade é orgânica quanto ao caráter e mantém o liame orgânico social pelo seu emprego no telégrafo, no telefone, no rádio e outras formas. A simultaneidade da comunicação elétrica — também característica de nosso sistema nervoso — torna cada um de nós presente e acessível.⁵⁶

Com a extensão que fazemos de nosso ser através da comunicação que o corpo propõe para com a coletividade, possibilitamos a intersubjetividade e, assim, acontece uma participação recíproca das pessoas nas decisões, ou seja, nas ações. Essas extensões que desenvolvemos no ensino de filosofia com a utilização das tecnologias possibilitam a ampliação de horizontes, para que a razão não fique centrada na ciência e na técnica, mas que contribua para a razão comunicativa.

3.1. A conexão entre razão instrumental e as tecnologias no pensamento de Habermas e Lévy

Uma primeira aproximação entre o referencial teórico de Habermas e Lévy é a contribuição da interação dos sujeitos a partir da razão comunicativa. Seja com a crítica da razão a partir de Habermas ou com o suporte das tecnologias em Lévy, mas sempre pensando na coletividade.

O ensino de filosofia de acordo com as suas especificidades, ou seja, de suas linhas teóricas que, ao criarem oportunidades de discussão filosófica a partir da razão comunicacional, da técnica, do mundo da vida e das tecnologias, o paradigma de conhecimento vai se construindo linguagem e pela consciência.

É claro que as terminologias utilizadas por Habermas e Lévy possuem um problema filosófico específico no desenvolvimento de suas teorias. Ao se determinar um ponto

⁵⁶ . MACLUHAN, 2005, p. 278.

comum generalizante entre esses filósofos, a razão instrumental é a grande mola influenciadora das ações humanas no mundo. A forma como a razão é analisada em Habermas ficou obvio que a ciência positivista também corroborou para um conhecimento da verdade com relação aos interesses particulares e não na coletividade.

Lévy também se mostrou preocupado com a forma que culturas sofrem consequências do avanço descontrolado na ciência e suas formas de tecnologia. Ao se desenvolver uma prática filosófica com as tecnologias, torna-se importante a reflexão sobre suas implicações na vida a partir do aprender e ensinar filosofia. A vivência cultural a que se encontra a comunidade escolar no mundo do século XXI está muito influenciada pela técnica digital, ou melhor, por uma comunicação direcionada pelos ícones da informatização.

Uma segunda forma de aproximação em Habermas e Lévy é a teoria da tecnocracia. Os agentes da sociedade agem cada vez mais técnicos, que as ações coletivas tendem a um fim e não se preocupam com demandas envolvendo a coletividade. Assim, em um ensino de filosofia ou um aprender a filosofar utilizando as tecnologias educacionais oportuniza ao mesmo tempo a se desenvolver uma criticidade sobre os mecanicismos do mundo técnico e tecnológico.

É crucial pensar aqui na ideologia que a técnica e ciência podem deixar com suas teorias. Embora o filosofar tenha a sua especificidade em temas ou pelo caráter histórico, este possui também um método para a busca de uma interação desenvolvida segundo problemas filosóficos.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS PARA A PRÁTICA DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

No decorrer do capítulo anterior, a discussão sobre a razão instrumental e as tecnologias como uma forma de interação do ser humano entre si e com o mundo engendra um processo de reflexão com base racional crítica. Essas questões sobre a razão instrumental e as tecnologias no ambiente escolar corroboram para as práticas filosóficas a partir do ambiente tecnológico e digital, mas com o pensamento reflexivo sobre os eles.

Os resultados aparecem com a razão comunicacional produzida pela ação do sujeito que interage com outro. Esse processo de conhecimento subjetivo não se limita às ações de si mesmo, mas busca uma saída intersubjetiva. As tecnologias apresentam também resultados na aproximação dos seres, dos seus aspectos culturais, de conhecimento científico que podem ser transmitidos *online*.

No capítulo II fundamentamos o ensino de filosofia com o suporte das tecnologias na legislação educacional do Estado de Minas Gerais e também do Brasil. A conexão da base teórica da *razão instrumental* é contextualizada na utilização pedagógica de dispositivos tecnológicos, como por exemplo, o uso do celular na sala de aula. No início, o estudo se desenvolve a partir de temas filosóficos sugeridos na *Proposta Curricular*, depois, em seguida, com os *Parâmetros Curriculares para o ensino médio* relacionando, bem como identificando a *razão instrumental* e *razão comunicativa* com as práticas tecnológicas, e, por fim, concluindo com as *Leis de Diretrizes e Bases* da educação nacional.

1. Proposta curricular técnico-científica no ensino de filosofia nas escolas de minas gerais

A partir do que observamos na *Proposta Curricular* para o ensino filosofia nas escolas de Minas Gerais, as suas diretrizes nos indicam a trabalhar o ensino de filosofia com base na escolha entre duas opções: o aspecto temático ou a história da filosofia.

O texto da proposta nos chama a atenção, posto que para um estudo com base na História da filosofia se faz necessária uma carga horária maior do que a prevista nas escolas de Minas Gerais. Esse viés isoladamente pode caracterizar um impasse maior quanto ao número de aulas adequadas para uma abordagem nesse teor.

A escolha mais sensata fica direcionada a um estudo temático ou a partir de problemas filosóficos elencados pelo professor acerca dos aspectos em que vivemos em nossa sociedade nos dias atuais. Assim sendo, torna-se necessário um ensino de filosofia, mesmo que seja desenvolvido a partir de um problema que nos deparamos em nosso dia a dia, cuja visão histórica da filosofia seja identificada ou não, de forma direta, nas análises do professor em relação aos conteúdos.

De acordo com essa demanda opcional para o ensino de filosofia com uma base curricular, é de se notar que um estudo de filosofia, mesmo no ensino básico, não pode se omitir de sua história. Assim, segundo CERLETTI(2008),

[...] aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo. Essas opções podem ser incrementadas, combinadas ou modificadas da maneira que se achar conveniente, mas isso será feito desde uma concepção de filosofia, quer se explicitar quer não.⁵⁷

Mas isso será feito dentro de uma concepção de filosofia na qual o professor tenha claro o seu objetivo de onde se quer chegar com as reflexões propostas. Enfatizando a dimensão filosófica nas perspectivas de Cerletti (*ibidem*), identificamos que:

[...] dois aspectos ou dimensões se entrelaçam no ensinar/aprender filosofia: uma dimensão que chamaríamos de 'objetiva' (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra

⁵⁷ . CERLETTI, 2008, p. 12.

‘subjativa’ (a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua recriação dos problemas, sua leitura do passado, etc.)⁵⁸

Ainda com relação à decisão de adotarmos um currículo que contemple determinado eixo temático, as habilidades e competências que constam nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) são importantes e devem ser consideradas para o estudo filosófico no aspecto de sua prática em sala de aula com os discentes. Tanto nas Diretrizes para o ensino de filosofia nas escolas de Minas Gerais quanto nas *Orientações Curriculares*, enfatizam os grupos com relação às habilidades e competências, a saber:

1º) Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.⁵⁹

A partir dos itinerários acima, a contextualização da filosofia no ensino médio, como é enfatizado no primeiro ao terceiro itens das OCEM, possibilita fazer um diálogo na forma de problematizar os temas de filosofia a partir da teoria do *agir comunicativo* de Habermas, desenvolvido no capítulo anterior. Uma reflexão interessante a se fazer nesse aspecto é ‘como’ comunicamos os textos filosóficos e, que interação com os conteúdos propriamente filosóficos pode vir a ser ampliada e desenvolvida para uma coletividade com o suporte da tecnologia.

⁵⁸ . *Ibid.*, p. 33.

⁵⁹ . OCEM, 2006, p. 33-34.

Com isso, a influência da tecnologia no ensino de modo geral não deve ser ignorada. Abordando questões que contextualizem o problema filosófico ou criem o problema filosófico a partir de uma imagem que é divulgada pela internet, a utilização de um filme para ilustrar elementos da reflexão, podem ser uma estratégia na interação com os conteúdos estudados.

Esse diálogo vai ser importante para não só utilizarmos os instrumentos que são movimentados pela razão e dominam a nossa consciência, mas também possibilitar uma interação entre os sujeitos. Com essa reflexão, vários problemas sociais podem ser debatidos a partir de um tema de filosofia proposto em sala. E assim, construir-se-á uma prática de ensino de filosofia envolvendo cinema e filosofia como um projeto interdisciplinar⁶⁰, utilizando recursos tecnológicos da escola e seguindo a base teórica de Habermas sobre a *Teoria da ação comunicativa*, como uma roda de conversa com os alunos.

A proposta interdisciplinar consistiu em exibir um filme para identificar elementos de reflexão com base no tema da *Teoria da Ação Comunicativa* estudado nas aulas. O filme "*Tempos Modernos*" contribuiu para uma conexão entre trabalho, razão e linguagem, em um processo de crítica ao processo alienante do capitalismo. Essa reflexão pode ser feita a partir de um roteiro ou através de uma problematização de situações de destaque no filme, que dialoga com aspectos do *mundo da vida* no ambiente social dos alunos.

Estabelecendo uma maior ênfase à *Proposta Curricular*, podemos detectar a presença de temas e habilidades, bem como de objetivos que propiciam um ensino de filosofia com uma reflexão a partir do que é técnico-científico e racional. E quando buscamos uma relação entre os temas da arte, ciência, filosofia, técnica, etc., no mundo de hoje, podemos incluir as tecnologias que são utilizadas no ambiente educacional e fazermos análises a partir dos temas e de suas influências no mundo. Assim, com essa relação temática podemos desenvolver um conhecimento que parte da realidade do mundo da vida, das diversas formas interativas no uso das

⁶⁰ Proposta de estudo interdisciplinar desenvolvida na EALS, em fevereiro de 2019, envolvendo área de humanas, como prática registrada no terceiro capítulo.

tecnologias e na reflexão entre sujeitos. A Proposta Curricular foi alinhada aos eixos temáticos *Conhecer*, *O Ser Humano* e *Agir e Poder*, sendo utilizada como orientação para o planejamento de aulas de Filosofia, segundo o Conteúdo Básico Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (CBC-SEEMG). Os temas, objetivos e habilidades que nos possibilitam essa proposta no ensino de filosofia estão organizados conforme os *campos de investigação*⁶¹ a seguir:

CBC – Campos de Investigação – Eixo Temático: Conhecer

TEMAS/HABILIDADES	CONCEITOS	PROBLEMAS
<p>1. A diversidade dos saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguir e relacionar a filosofia, religião, arte, técnica e ciência; - Distinguir e relacionar: conhecimento empírico e conhecimento inteligível; racionalidade e crença; opinião e ciência; - Confrontar a racionalidade e a racionalidade científica, através de suas rupturas e continuidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia; - Religião; - Arte; - Ciência e Racionalidade; - Conhecimento empírico e conhecimento inteligível; - Senso comum; - Aparência e essência; - Universal e particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que distingue a filosofia dos outros saberes? - A ciência é um avanço com relação à filosofia? - Todo conhecimento é científico? - A racionalidade pode compreender o irracional? - É possível ser cientista e ainda ter fé religiosa? - Cabe à ciência substituir a religião? - A filosofia é um tipo de literatura? - A arte é um tipo de conhecimento? - A opinião é necessariamente falsa? - O uso da razão supõe a rejeição de toda crença? - A todas as opiniões são igualmente verdadeiras?

Fonte: www.crv.educacao.mg.gov.br, acesso em 03 de maio de 2019.

De acordo com esse cronograma para o planejamento no ensino de filosofia, averiguamos que as sugestões são pertinentes ao que se discute nos dias atuais, principalmente com relação à razão instrumental presente na filosofia, ao mundo da vida e à tecnologia em no conhecimento. Com base nesse quadro temático, que se refere aos campos de conhecimento no ensino de filosofia, podemos possibilitar uma discussão de problemas a partir das tecnologias que auxiliam aos diversos tipos de saberes.

⁶¹ Quadro de distribuição dos temas, habilidades, conceitos e problemas de acordo com a Proposta Curricular para o Ensino Médio nas escolas do Estado de Minas Gerais, página 23.

Ao alargar mais a relação dos temas propostos para o ensino de filosofia, numa perspectiva voltada para o uso das tecnologias, existem alguns com maior influência para o estudo das implicações práticas, sem dúvida, como a ética. Mas não poderíamos deixar de registrar aqui a temática ética e moral a partir das influências tecnológicas. Embora pertencente a campos distintos de investigação do saber, a ética e a tecnologia possuem uma importância ao se estabelecer reflexões sobre a prática da razão, principalmente, quando a tecnologia é direcionada a interesses de dominação, visando fins particulares e ignorando a coletividade.

Com relação aos fins, a filosofia habermasiana explica sobre os condicionamentos da razão quando a esta impõe os limites para a objetividade e, assim, torna as ações humanas dominadas por interesses próprios. Lévy também acena para as imposições do conhecimento pelas tecnologias. Essa ênfase serve como um critério a ser considerado para que aconteça uma prática interativa nas redes de comunicação com o intuito de produzir um conhecimento para o bem dos indivíduos.

1.1. A prática pedagógica com o celular na sala de aula

O contexto das tecnologias em que vivemos no mundo é uma influência constante no cotidiano escolar. Isso porque a maioria dos discentes porta um *smartphone*, e se for utilizado para outros fins e não pedagogicamente para o uso em pesquisa, há prejuízos na disciplina e no conhecimento. Assim, há dois caminhos para esse problema existente no meio escolar.

O primeiro caminho é a proibição, sem ressaltar nenhuma condição para o uso do celular. O que não se consegue em uma totalidade pelas múltiplas funções que um *smartphone* apresenta em configurações tecnológicas. Com isso, o conflito acaba desgastando as relações com a aprendizagem gerando uma prática inconsistente no ambiente escolar.

O segundo caminho é a utilização dos recursos do *smartphone* para a função pedagógica, ou seja, com a orientação do professor na sala de aula, o aluno poderá

acessar ambientes virtuais indicados para a pesquisa. Esse caminho, sendo conduzido metodologicamente pelo professor, interage com uma rede de comunicação e que a reflexão abre um espaço para análises desse cotidiano voltado para as tecnologias.

Um aspecto importante que pode ser abordado no uso do celular na sala de aula é o amparo legal. Assim, envolve questões de uma reflexão ética e moral tanto na opção do primeiro caminho quanto na aderência do segundo caminho, ou seja, a decisão deve ser pensada de forma reflexiva. A acessibilidade e busca de informações pelo celular têm crescido a cada ano devido às suas múltiplas funções e facilidades ao mesmo tempo. A pesquisa realizada pelo *site tecmundo* estabelece essa comparação com relação à origem da busca ao portal *Google*, realizada em 2018, a saber:

Gráfico 1



Fonte: site www.tecmundo.com.br, acesso em 22 de abril de 2019.

Como foi ilustrado no gráfico, o crescimento da busca em forma de pesquisa no celular e, mais especificamente, nas plataformas acessadas por dispositivo *móvil*

criaram devido seu uso fazer parte da vida cotidiana. Além disso, têm-se funções num mesmo instrumento tecnológico, de auxílio no trabalho, estudo ou um espaço de lazer.

A filosofia do *mundo da vida* pode ser abordada a partir desse contexto em que está inserido o aluno. O ensino de filosofia não pode fugir ou desconhecer os elementos importantes quando se usa um filme ou uma música, na utilização de recursos tecnológicos, como o próprio smartphone, uma forma de ampliar as reflexões filosóficas em sala de aula.

Para o amparo legal sobre o uso de dispositivo eletrônico, mais especificamente do celular no ambiente escolar, a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais aprovou, e foi sancionada no ano de 2018, a Lei que alterou o Projeto de Lei de 2002, sobre o uso do celular em ambientes de estudo. A utilização do celular em locais de estudo público é vedada, conforme a redação da lei 23013⁶², de 21 de junho de 2018, a saber: *É vedada a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em teatros, cinemas, igrejas, salas de aula, bibliotecas e demais espaços destinados ao estudo.*

A parte que retifica e permite o uso de dispositivos em condições pedagógicas de acordo com a lei 23013, no seu primeiro parágrafo possui a seguinte redação, a saber:

§ 1- Em salas de aula, bibliotecas e demais espaços destinados ao estudo, é vedado também o uso de outros aparelhos eletrônicos que possam prejudicar a concentração de alunos e professores, salvo em atividades com fins pedagógicos .

Com a ressalva das condições pedagógicas para a utilização de dispositivos eletrônicos nos espaços de estudo, há uma responsabilidade na objetividade do uso

⁶² Projeto de Lei aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

das tecnologias tanto por parte do aluno quanto do profissional que estiver coordenando uma pesquisa na *internet* em sala de aula.

2. A filosofia e as tecnologias segundo as orientações curriculares para o ensino médio

A legislação sobre a abordagem do conteúdo de filosofia no ensino médio segue uma sequência que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 1994, de 1996 já previa em seus artigos para a modalidade de ensino em nível básico.

O que pode se observar é que os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999, propõem uma estrutura mais sintetizada a partir de temas e subtemas, como sugestões para o ensino de filosofia na educação no nível médio. Na parte de sugestões dos eixos temáticos apresentam a relação que podemos estabelecer entre Filosofia, ciência e tecnocracia. O subtema dialoga melhor ainda como a questão da técnica e tecnológica que é o estudo da tecnologia a serviço dos objetivos humanos e os riscos da tecnocracia. Essa forma de contextualizar de forma sociocultural os conhecimentos filosóficos pode ser caracterizada no ambiente da sociedade científico-tecnológica, como se segue:

No horizonte da sociedade científico-tecnológica, os conhecimentos filosóficos podem levar o aluno a descobrir em que contextos essas forças produtivas foram plasmadas, que poder possuem e que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que tipo de impacto produz nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho.⁶³

A questão social das transformações ocorridas no campo produtivo de conhecimento e trabalho com os quais o aluno do ensino médio é levado a refletir a partir das escolhas profissionais exigem um exercício da sua consciência no sentido de pensar

⁶³ PCNEM, 1999, p. 345.

o que contribui para a própria vida e, principalmente, para as relações humanas da coletividade.

Para tanto, os PCNs para o ensino médio, no que norteia as ciências humanas, enumeram algumas competências e habilidades que orientam o ensino de filosofia. Os objetivos que são descritos nessas habilidades e competências nos levam a uma análise do mundo, suas transformações de poder e domínio com os efeitos da industrialização até chegar às tecnologias digitais nos dias atuais.

Dentre as principais competências e habilidades podemos destacar de acordo com os PCNs, 'entender a importância das tecnologias contemporâneas da comunicação e da informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe'⁶⁴. Lévy considera importante a comunicação em rede para a aproximação das relações humanas. A escola deve ser um ambiente onde se produza uma conexão de forma reflexiva com o mundo. O conhecimento científico não deve ser descontextualizado da história em que residem os sujeitos.

2.1. Orientações metodológicas: os aplicativos em uma abordagem didático-filosófica

Após uma busca histórica das OCEM no que orientam o estudo de filosofia e o filosofar envolvendo a razão e as tecnologias, cabe agora estabelecer alguns passos metodológicos para a utilização dos aplicativos *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Plickers*, *QR code* e *Padlet*, na prática de ensino de filosofia. Esses passos metodológicos têm uma importância no ensino de filosofia no sentido de fornecer um amparo didático, que é técnico, mas também de possibilitar uma ampliação para o discurso filosófico. Assim, podemos enumerar em forma de etapas o caminho a ser percorrido metodologicamente com o *Uso das tecnologias no ensino de filosofia*, como se segue:

1ª Etapa: Por que ensinar e aprender filosofia com as tecnologias?

⁶⁴ PCNs, 1999, p.16.

Uma estratégia de comunicação no processo de ensino e de aprendizagem da filosofia com as tecnologias é além de ser um ambiente relevante para a interação com diversos instrumentos para possibilitar uma amplitude da compreensão de temáticas filosóficas, também as tecnologias estão presentes nos dispositivos eletrônicos utilizados pelos alunos. O ensinar e aprender a filosofia nos dias atuais com o acesso à internet torna-se mais rápido encontrar uma fonte de pesquisa e ampliar a reflexão iniciada, por exemplo, no texto impresso através do livro didático. Até mesmo os livros didáticos já vêm com indicação de *QR code* ou *link* permitindo ao aluno e ao professor, a leitura complementar e verificação de um material mais amplo.

2ª Etapa: O que ensinar?

Ensinar filosofia é ao mesmo tempo filosofar quando se propõe uma reflexão crítica sobre os temas estudados, como por exemplo, a *razão instrumental* como base que contribui para o entendimento do paradigma sujeito/objeto. Essa reflexão anteriormente desenvolvida em Habermas (2000), conforme referenciada no capítulo I possibilita o desenvolvimento, não só de uma consciência no sujeito, mas de uma *ação comunicativa* através da interação coletiva entre os alunos/sujeitos.

3ª Etapa: Como ensinar?

A tarefa de ensinar está ligada a um processo pedagógico e que encaminha a outro que é o de aprender. O pesquisador Cerletti (2008) havia feito a distinção entre os dois campos fundamentais no processo de filosofar: o objetivo e o subjetivo. Em Habermas (2000) esse processo vai se desenvolver na distinção entre *razão instrumental* e *razão comunicativa*. Um aspecto importante no ensino de filosofia é que esses pensadores se aproximam em suas teorias quando a subjetividade é um ponto de partida para a reflexão e entendimento do *mundo da vida*.

4ª Etapa: Por que avaliar?

Todo processo de conhecimento deve passar por uma avaliação desde o seu momento inicial. Percebemos uma visão crítica no sujeito, quando o ele é capaz de acompanhar na trajetória da razão as suas transformações na formação do conhecimento. E a avaliação é capaz de desenvolver, através da percepção e ação

do sujeito, uma visão da formação para a cidadania e uma preocupação com o seu ser em todos os aspectos do conhecimento. Marcelo Carvalho entrevista Celso Favaretto e deixa algo importante sobre a avaliação da filosofia no ensino médio, em seus aspectos, histórico e educacional, a saber:

Uma coisa é pensar a filosofia como um domínio de saber historicamente consagrado e com tantos séculos de experiência; outra coisa é pensá-la como um requisito educacional, a filosofia em sua relação com a tarefa fundamental da educação de jovens, à qual se chama de formação, entendendo-se por formação aquele trabalho que a escola realiza em todos os níveis, mas principalmente nos níveis fundamental e médio, que é o de possibilitar à inserção dos jovens nos domínios da cultura, da sociedade e da política, centrando este trabalho no domínio da linguagem, o que é fundamental para a garantia de um discurso conseqüente, quer dizer, o que não é fácil é oferecer uma delimitação dos objetivos desse ensino, não em termos puramente formais, mas com base numa compreensão muito clara do que pode ser uma filosofia que seja ao mesmo tempo aquele saber consagrado e necessário, de um lado, e, de outro, algo que cumpra esta função educativa de maneira adequada.⁶⁵

A relação no ensino de filosofia, desde as suas questões históricas às práticas com as reflexões inerentes à formação do jovem devem marcar uma importância significativa no âmbito do Ensino Médio.

3. A presença das abordagens tecnológicas no conhecimento filosófico na LDB 9394/96

A partir da legislação educacional para o ensino de filosofia nas propostas e diretrizes com referências tecnológicas, a LDB foi o ponto de apoio para nortear os conteúdos disciplinares do ensino médio. No que compete à filosofia, nem sempre foi garantida a sua obrigatoriedade e admitida em seus diversos campos de conhecimento, uma abordagem tecnológica. Com isso, adotavam-se critérios muito generalizantes para a seleção dos conteúdos. Pode-se dizer que com as OCEM e os

⁶⁵ Cf. Filosofia e seu Ensino, 2013, p. 19.

PCNs obtivemos sugestões para um dinamismo no ensino de filosofia no ensino médio que superou ideias anteriores. Isso porque as ênfases específicas com relação aos temas, subtemas, competências e habilidades foram se consolidando nas práticas pedagógicas nas escolas, bem como a formação de currículos estaduais em consonância com a legislação nacional.

No artigo 36 da LDB 9394/96 a obrigatoriedade da filosofia como disciplina em todas as séries do ensino médio a possibilitou na prática com conteúdos e metodologias que contribuem para que, ao final, o aluno demonstre conhecimento e domínio do que a época exige, a saber:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; ⁶⁶

A redação da lei 9394/96 trouxe uma ênfase na preocupação com a formação do jovem integrante do ensino médio. Uma educação que não fosse somente uma repetidora de informações, mas que viabilizasse o pensamento crítico. Com a obrigatoriedade da filosofia na LDB, segundo o projeto de lei n.3.178/97, do Deputado Padre Roque, modifica o texto anterior. Assim, passa a garantir na lei nacional a disciplina de filosofia como obrigatória nos currículos do ensino médio.

Segundo Galina (2000), com a exigência da filosofia como disciplina no ensino médio, houve uma continuidade da sustentação da importância dela para a vida social, a saber:

a disposição e a coragem para enfrentar os problemas que a disciplina impõe, juntamente com o prazer de dialogar, de problematizar e de debater

⁶⁶ LDB, 9394/96, artigo 36.

com profundidade as questões que envolvem esse tipo de ensino, pode revelar a importância e a atualidade da filosofia para a vida social .⁶⁷

A esperança de que ao final do ensino médio o aluno tenha um contato maior com os textos dos filósofos e com a prática do filosofar foi se movimentando nas escolas e universidades. Essa obrigatoriedade trouxe um espaço maior para se problematizar temáticas filosóficas nas escolas. Antes, com a precariedade de material didático e de poucos profissionais com formação filosófica, sem um suporte técnico e legal dentro do currículo, tornava-se uma prática de ensino com certa incredibilidade pela comunidade escolar. Isso porque alguns dos profissionais por serem formados em áreas distintas do meio educacional trabalhavam assuntos aleatórios de jornais e não enfatizando especificamente uma problemática filosófica que poderia estar presente nos próprios textos.

É óbvio que quando se pensa o ensino de filosofia como um problema filosófico, mas também o aspecto da garantia da disciplina na grade escolar, não deve servir como um limite para o pensamento filosófico presente no currículo das escolas, mas uma forma de se ter um marco norteador para se trabalhar a diversidade dos temas sugeridos. Como por exemplo, as questões culturais da tradição, a linguagem que é produzida e a ação que se desenvolve como reconstrução de um mundo pré-reflexivo. Cabe aqui uma tarefa importante que é refletida a partir da formação do professor, sendo a intersubjetividade uma prática a ser construída constantemente na relação aluno-professor-aluno.

3.1. A nova LDB e suas implicações no ensino de filosofia

Ao dar continuidade o estudo das *Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional* com suas novas abordagens quanto às áreas de conhecimento, ao mesmo tempo se percebe uma mudança que pode haver na disciplina de filosofia como parte do currículo na permanência da necessidade da ética, do pensamento crítico e a

⁶⁷ GALINA, 2000, p.45.

preocupação com a formação da cidadania. Com relação às abordagens na área de conhecimento, o artigo 35 da nova LDB, com seus incisos e parágrafos, norteia que:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos da aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho da Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

No texto da LDB, há uma forma generalizada de se trabalhar as ciências humanas no seu aspecto prático, profissional, quando as denomina de aplicadas. Mas em seu modo mais prático, há uma continuidade quanto a uma área das ciências humanas que é a filosofia.

O aspecto prático da filosofia como um saber reflexivo é uma construção a partir dos conceitos, com base na argumentação e, no pensamento de Habermas, como uma busca através de um *agir comunicativo* em consenso entre os sujeitos. Quando tratamos um conteúdo não no seu aspecto disciplinar, mas na forma de estudo e prática, mesmo sendo uma obrigatoriedade, amplia-se para diversos tipos projetos que possam se formalizar dentro da escola. A forma como acontece essa prática e estudos filosóficos se apresentou indefinidamente ou ficou em aberta para outras abordagens, como por exemplo, a interdisciplinar.

CAPÍTULO III. A PRÁTICA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Após o estudo envolvendo o referencial teórico de Habermas e Lévy sobre *razão instrumental e as tecnologias, ação comunicativa e mundo da vida*, a presença de elementos práticos que conectassem com o pensamento se tornou mais evidente para o conhecimento, através das tecnologias como um aspecto da comunicação no ensino de filosofia. A reflexão proposta em Lévy aproximou mais ainda a crítica ao processo de instrumentalização do conhecimento pelas técnicas digitais apresentadas no ambiente contemporâneo, como também forneceu uma base à compreensão da interação em rede, sendo um caminho importante para a pesquisa sobre o *uso das tecnologias no ensino de filosofia*.

Com a utilização de tecnologias digitais no ambiente educacional e o acesso à internet, torna-se possível a prática através das plataformas Google Classroom, *whatsApp*, *Plickers*, *QR code* e *padlet*, de forma interativa, possibilitando um agir comunicacional no ensino de filosofia.

1. O contexto das práticas educacionais com as tecnologias e a contribuição da razão comunicativa no ensino de filosofia

O contexto das tecnologias na educação está se tornando uma prática devido às ferramentas que possibilitam um auxílio à aprendizagem e também ao acesso ao conhecimento através do ambiente virtual, digital e tecnológico. A interação comunicativa com o suporte das tecnologias aproxima o estudante da universalidade dos acontecimentos no mundo. A prática filosófica possui um caráter histórico nesse aspecto e permite uma reflexão em busca de uma formação para o pensamento coletivo. As atividades práticas desenvolvidas com os aplicativos em sala de aula e extraclasse fazem parte das tecnologias educativas e podem ser utilizadas como ferramentas na prática de ensino de filosofia.

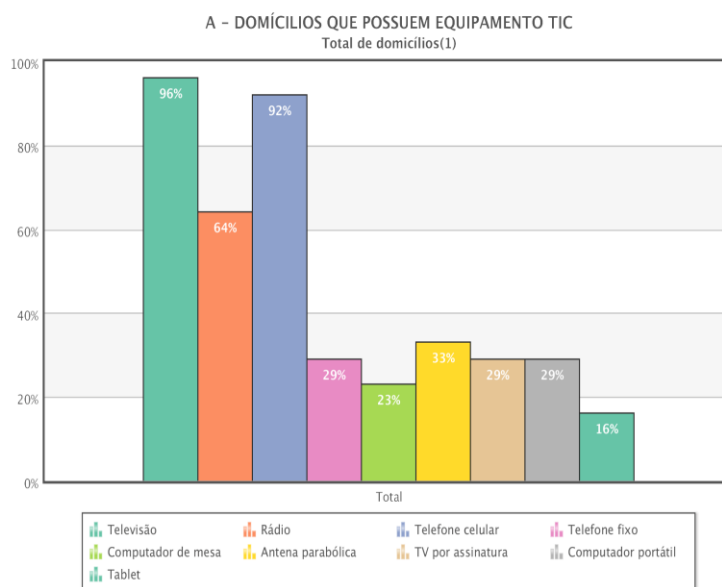
As tecnologias utilizadas para pesquisa foram os aplicativos *WhatsApp*, *Plickers*, *QR code*, *Google Classroom* e *Padlet*. Dentre esses recursos disponibilizados pela

tecnologia, também utilizamos para a aplicação do projeto *O Uso das Tecnologias no Ensino de Filosofia*, atividades em sala, na forma de estudo em grupo envolvendo a participação da turma, assim como grupo de estudo no *WhatsApp* e na plataforma do *Google Classroom*, sobre a influência da tecnologia no ambiente escolar.

Com relação às influências que a tecnologia tem nos causado, não podemos deixar de fazer referência aos dados de pesquisas numéricas sobre a aquisição de instrumentos de conexão com o mundo. A importância de pensar nos resultados que a tecnologia aponta através dos gráficos está no que percebemos de parte constituinte deles. Quando temos contato com pesquisas sobre uma mudança na taxa de desemprego ou do nível da saúde e temos o pensamento para a coletividade, há uma percepção de que somos parte desse tipo de sociedade. Essas reflexões devem ser inseridas na relação das tecnologias e também no aspecto de como os seres humanos lidam com as suas ações no dia a dia. E ao desenvolvermos um estudo de filosofia com base na crítica à razão instrumental habermasiana, esse mundo da vida em que residem os discentes não pode ser ignorado.

Na realidade vivenciada pelos alunos já existe uma leitura e escrita a partir do pensamento deles. Cabe ao professor, nas análises das tecnologias utilizadas no cotidiano, desenvolver o que for mais viável do ponto de vista da técnica para a aprendizagem e também da acessibilidade possuídas pelos alunos. A seguir, o gráfico sobre a aquisição da tecnologia no Brasil demonstra a realidade na prática, considerando o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação, a saber:

Gráfico 2 – Comparando o uso das TICs.



Total de domicílios

(1) Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMÍCIOS 2017.

Fonte: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

O gráfico acima representa as implicações da tecnologia nos domicílios brasileiros e uma realidade vivenciada no ensino-aprendizagem. Esses números foram apresentados para a turma e identificados, a partir deles, problemas filosóficos na oscilação gráfica, como por exemplo, que influência as tecnologias repercutem nas condições sociais e também uma reflexão sobre os investimentos em educação.

Em outro estudo sobre o acesso à *internet* realizado pelo mesmo *site* (*Núcleo de informação e coordenação do Ponto*), no Brasil, a falta de investimento em tecnologias para a realização da pesquisa científica *online* entre os alunos, ainda é precária. O percentual de escolas no país em 2017 reflete a falta de recursos e a adequação da escola ao mundo digital conectado, sendo um total de 6 % das unidades educacionais com *internet*, com número de alunos entre 1200 a 1500.

Percebemos que o número de escolas com mais de mil alunos, segundo os dados acima referentes ao ano de 2017, é razoável em relação ao percentual das outras instituições com índice menor. É razoável no sentido de representar um número

significativo em relação ao quantitativo de escolas com menos alunos. O que se constata é que cada vez mais a população de alunos com dispositivos tecnológicos, cresce a cada ano, conforme detectamos a partir do gráfico 1, citado anteriormente na página 56, sobre os dispositivos móveis.

Com isso é importante que aconteça a contextualização do conhecimento técnico para sabermos a posição dos discentes em relação ao uso das tecnologias na aprendizagem.

Assim, podemos construir um passo importante na ação comunicativa envolvendo mundo da vida e tecnologias na reflexão filosófica. A interação com outros campos do conhecimento científico e com professores da escola serviram para uma análise dos instrumentos (aplicativos) utilizados e também a interação interdisciplinar. O momento foi também uma opção de avaliar as abordagens filosóficas a partir das tecnologias. Utilizamos outras práticas pedagógicas como, por exemplo, olimpíada do conhecimento científico⁶⁸, roda de conversa sobre a leitura do livro “*Uma Janela para a filosofia*”⁶⁹ e também sobre Direitos Humanos e diversidade. Essas práticas pedagógicas serviram para uma avaliação do conhecimento sobre a razão instrumental na filosofia, a questão das subjetividades com relação ao mundo da vida e, ao mesmo tempo, um questionamento das ações individuais e coletivas na sociedade, no que se refere aos direitos e deveres do cidadão.

2. Procedimentos metodológicos com as tecnologias no ensino de filosofia

Os procedimentos metodológicos utilizados com os aplicativos possibilitam a interação através das tecnologias no ensino de filosofia e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre os aplicativos, como uma metodologia que pertence à *razão instrumental*, ao conhecimento técnico e tecnológico. Os aplicativos *WhatsApp*, *Plickers*, *QR code*, *Google Classroom* e *Pladlet* desenvolvidos em sequência para a

⁶⁸ Projeto que contempla várias áreas do conhecimento científico realizado na escola, do qual a filosofia fez parte.

⁶⁹ Metáfora utilizada para entender o que é a filosofia. Cf. Referência bibliográfica.

prática em sala de aula foram propícios também para analisar a busca de informações e conhecimento no ambiente virtual. Sendo essas plataformas educacionais de fácil e livre acesso para a navegação do profissional de educação torna-se mais viável no ambiente escolar as práticas interativas *online*, com os discentes.

2.1. Prática com o *WhatsApp* no ensino de filosofia

A atividade filosófica utilizando o aplicativo *WhatsApp* realizada em forma de fórum, foi proposta com o objetivo de acompanhar a ação dos discentes em relação à tecnologia e ao desenvolvimento dos conceitos filosóficos abordados em sala. Formamos um grupo no *WhatsApp* para a turma do 1º ano 1 da *Escola Estadual Altivo Leopoldino de Souza (EALS)*, com o objetivo de possibilitar a interação na discussão de problemas ou temas filosóficos.

Foi explicado aos alunos que a principal análise durante os fóruns seria a relação entre filosofia, tecnologia e ciência, em referência à *razão instrumental*, tendo como os principais filósofos, Habermas e Lévy. O funcionamento do grupo, conforme explicado para a turma era especificamente possibilitar o entendimento de temas filosóficos a serem trabalhados durante o bimestre. Os temas trabalhados foram: mito, filosofia, ciência e senso comum.

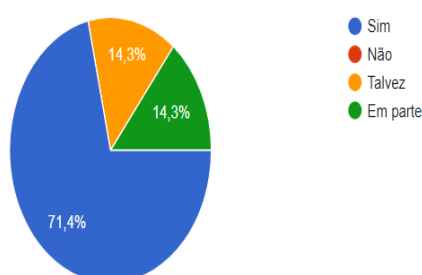
Também desenvolvemos ações em forma de roda de conversa na escola e no formulário do *Google* com a produção de uma enquete com o seguinte questionamento: *Há o compartilhamento de informações na internet sem o prévio conhecimento do assunto?* Nessa pesquisa sobre a problemática das tecnologias houve o envolvimento de outros professores da área de humanas na pesquisa. As ações foram especificadas e trabalhadas em dois momentos, quais sejam:

i) Leitura de diferentes textos para a identificação de problemas filosóficos no cotidiano;

ii) Aplicação de uma enquete⁷⁰ sobre *por que as pessoas divulgam textos na internet sem antes ter um conhecimento prévio do assunto de forma crítica e científica.*

Após a participação dos professores na enquete, automaticamente foi gerado um gráfico, conforme a constatar:

Gráfico 3 – Resultado da pesquisa com professores no *Google Forms*.



Fonte: arquivo próprio extraído do *Google Drive*, acesso em 13 de junho de 2019.

O gráfico possibilitou debater nas rodas de conversa com os alunos e professores, sobre a influência das tecnologias no cotidiano escolar e social. Assim, com as justificativas sobre as influências das tecnologias em nossas ações foi possível construir uma reflexão sobre as manipulações do comportamento humano. A negação da influência não se contatou, e mesmo sendo mínimos os impactos, as causas e conseqüências aparecem nas no âmbito escolar.

Percebemos que há jogos de interesses nas ações, seja para a visão crítica ou para a ingenuidade no conhecimento. A partir dessas questões percebidas na interação com a comunidade escolar, as ações tanto com os alunos quanto com os professores sobre as representações do *mundo da vida*, do aparecimento do

⁷⁰ Cf. anexo 3, imagens 4 e 5, páginas 109-110.

preconceito, do indiferentismo, etc., segundo a influência da tecnologia digital na aprendizagem, podem estar condicionadas aos interesses próprios, seja do conhecimento científico ou de instituições com poder social.

O desenvolvimento da pesquisa se pautou em focar na qualidade do conhecimento. Por ser priorizado o caráter qualitativo da participação dos discentes, foi informado para os alunos que o objetivo do grupo no *WhatsApp* era desenvolver uma oportunidade de acesso ao material de estudo teórico sobre *O Uso das Tecnologias no Ensino de Filosofia e as contribuições a partir da razão instrumental*.

Em um primeiro momento, o ponto de apoio teórico foram questões filosóficas para início da discussão de temas como, por exemplo, mitologia, filosofia, ciência, senso comum, *mundo da vida e razão instrumental*. Partimos desses conceitos para estabelecer diferenças entre os tipos de conhecimentos. Na diferença proposta em Habermas (1994) sobre *As duas culturas* podemos fazer um aporte importante com relação ao ensino e prática filosófica, para entender as formas de conhecimento. A aprendizagem do filosofar a partir da cultura, seja no aspecto objetivo ou subjetivo, muda de forma conceitual o entendimento do mundo social.

Os alunos desenvolveram as intervenções com argumentos sobre as diferenças entre os tipos de conhecimentos e o professor contribuiu para mediar os comentários presentes nas postagens. A forma de busca nas plataformas digitais que os alunos recorrem aos textos *online* demonstra como representam, através da subjetividade, uma parte da formação para a cidadania. A interação crítica na pesquisa, através do suporte da tecnologia, é um passo importante rumo a uma prática comunicativa que não se limita ao instrumental. Os alunos também interagiram entre si a partir da forma de pensar de cada um, identificando as contradições e apontando alternativas sobre os temas, superando o paradigma sujeito/objeto criticado em Habermas, para uma ação entre os sujeitos.

O objetivo foi o de explorar os recursos tecnológicos através do *WhatsApp* para desenvolver a partir da base teórica dos tipos de ação estratégica e comunicativa,

as interações com conceitos sobre os tipos de conhecimento mitológico, científico, filosófico e do senso comum.

Dentro do ambiente virtual tecnológico fica mais fácil a identificação e diferenciação dos tipos de conhecimentos pela argumentação que se cria segundo as imagens gráficas e conceitos atribuídos a cada um deles, especificamente. O ambiente tecnológico digital proporciona uma variedade de experiências dos alunos em contato com o *mundo da vida* e na busca da formação do conceito e consenso da verdade.

No assunto temático sobre os tipos de conhecimento, símbolos e personagens da mitologia grega⁷¹, os participantes identificaram a presença de algo mitológico vivenciado pelas pessoas ao redor de si mesmas. Como participantes da relação do conhecimento teórico e prático, os alunos também relacionaram as lendas do folclore brasileiro presentes na tradição cultural ao filme *Odisseia*, compartilhando em forma de comentários, através do aplicativo *WhatsApp*. Esse processo relacional foi uma forma de descrever o tipo de conhecimento mitológico marcado pelas divindades e as histórias dos deuses gregos.

Sobre os conceitos da tradição cultural e, mais precisamente, sobre a palavra 'teoria', Habermas (1994) em *Conhecimento e interesse* faz uma diferença entre a teoria no sentido de tradição e teoria no sentido de crítica, sendo essa última um processo importante na filosofia habermasiana. O conceito filosófico, desde a tradição grega, separa o *logos* da *doxa*. Esses aspectos são importantes para a autocompreensão positivista da ciência e da antiga ontologia criticados no pensamento de Habermas.

Os símbolos ou representações culturais no mundo se mitificam com as crenças atribuídas pelas pessoas e enraízam-se no cotidiano, ou seja, há uma construção de poder e jogo de interesses nas próprias formas de conhecimento e não há liberdade

⁷¹ Cf. WWW.mitologiaonline.com, acesso dia 14/03/2019.

da ação coletiva e comunicativa. Ou seja, há um conhecimento dominante representado no *mundo da vida* e que precisa ser repensado.

As representações que assumimos caracterizam uma dominação ou não de interesse na forma de conhecer o mundo a partir da forma racional que vai se construindo na vida social. Uma ideia que se torna investigação com base na filosofia da razão comunicativa e com a interação através das tecnologias transforma a abordagem de conhecimento objetivista em um conhecimento produzido entre sujeitos.

2.2. A prática com o *Plickers*⁷² educacional na gincana filosófica

O *Plickers* é uma plataforma elaborada para fins educacionais e que permite uma avaliação em tempo real na sala de aula. A sua funcionalidade é através de cartões para o registro da participação dos alunos no ambiente virtual. Essa forma de registro pode ser analisada pelo aspecto 'instrumental' visualizado na plataforma, através de um gráfico, como também ser o ponto de partida para reflexões sobre a aprendizagem de *razão instrumental* e *razão comunicativa*.

O uso do aplicativo *Plickers* no ensino de filosofia apresenta recursos tecnológicos que podemos enfatizar nas questões históricas da filosofia e também ser problematizados pela atitude filosófica diante do conhecimento dos conceitos filosóficos. É uma prática de conhecimento que instiga o aluno de forma particular ou coletivamente a chegar às respostas para as perguntas a partir dos conceitos estudados anteriormente, como, por exemplo, na pesquisa envolvendo o uso das tecnologias, a partir do *mundo da vida*, da *razão instrumental*, da ciência, evoluir para um consenso através da *razão comunicativa*.

Como um instrumento, o *Plickers* pode ser utilizado como uma prática de razão objetiva coordenada a fins e podemos desenvolvê-la segundo o primeiro passo dado por Habermas, que é uma crítica a esse tipo de conhecimento mecanizado. Mas

⁷² Aplicativo desenvolvido como plataforma livre para uso educacional. Cf. site: WWW.plickers.com

também podemos desenvolver as interações em pares e prosseguir metodologicamente com elaborações reflexivas. Por ser uma prática utilizada em conteúdos de filosofia e, especificamente, a partir da *razão instrumental*, além de explorarmos questões do ponto de vista objetivo podemos também propor perguntas que valorizem a subjetividade e a interação em pares para a reflexão e consenso nas respostas.

Ou seja, o professor poderá trabalhar a valorização dos argumentos utilizados pelos alunos para chegar às afirmações dos conceitos. Assim, podemos estabelecer os porquês de como chegaram a tal resposta ou se poderiam encontrar outro caminho com os questionamentos propostos na turma, na coletividade.

O *Plickers* é uma ferramenta para a atividade educacional e funciona como um termômetro para se chegar ao aspecto quantitativo e qualitativo das proficiências em relação aos conteúdos de filosofia, avaliando as habilidades e as competências da turma a que for aplicado o teste.

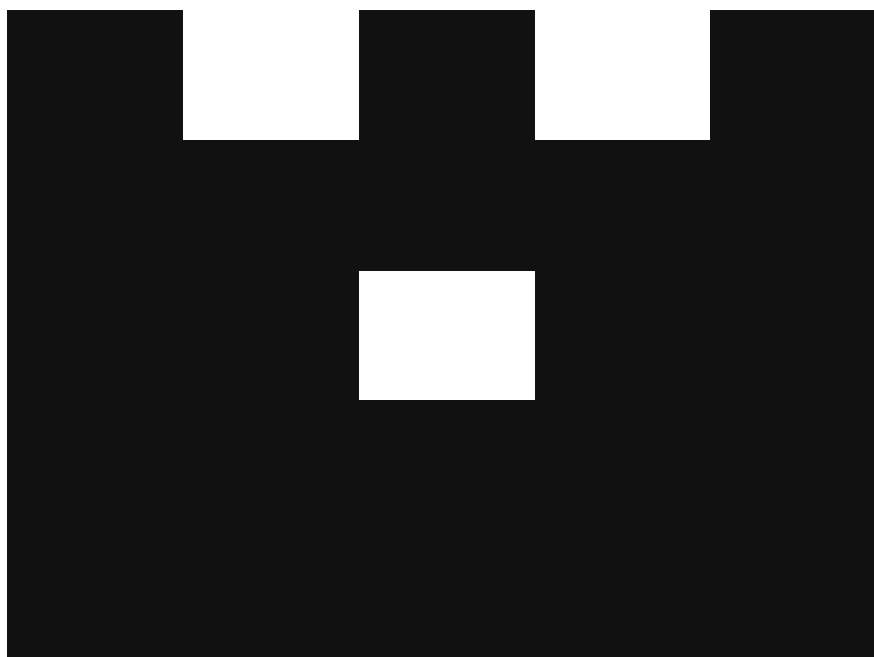
A prática pedagógica com o *Plickers* é uma metodologia utilizada para a realização de teste e que a sua tecnologia, embora quantitativa em primeiro momento, serve como um material de reflexão no seu aspecto instrumental. Isso porque depois de uma resolução de perguntas/problemas filosóficos, o professor pode coordenar a atividade, com orientação para a busca de ‘resolução’ das incógnitas em dupla ou em pequeno grupo para posteriormente ocorrer uma participação coletiva ou consenso das alternativas do teste. Assim, trabalhamos com as análises dos ‘erros e acertos’ para melhorar o entendimento de razão instrumental e, a partir desse critério, proceder a uma crítica ao conhecimento mecanicista como uma via rumo à intersubjetividade.

A reflexão intersubjetiva que é uma prática entre os sujeitos e que permite a interação com o outro em uma preocupação com a coletividade o seu desenvolvimento é pode se iniciar com a crítica ao critério instrumental, como um passo importante. Nesse aspecto da intersubjetividade, o *Plickers* pode ser

entendido como uma ferramenta educacional utilizada como exemplo para a crítica ao conhecimento, enquanto visar somente o aspecto quantitativo.

A elaboração do ambiente virtual consiste em criar uma conta na plataforma *Plickers* e planejarmos as tarefas de acordo com o objetivo que almejamos dos conteúdos estudados. É uma ferramenta educacional que funciona tanto no computador quanto no celular. Criando as tarefas na *web*, o professor poderá enumerá-las para facilitar as análises posteriores. Por ser um aplicativo instrumentalizado que funciona através de cartões, uma vez escaneados, gera um quantitativo e, portanto, uma objetividade nas ações, conforme a imagem abaixo:

Figura 1 – Cartão Plickers



Fonte: Imagem extraída da plataforma Plickers, no dia 03/05/2019.

Para a utilização em sala de aula, cada aluno ou dupla de alunos utilizam os cartões em poder, que na solicitação das respostas visualizadas no telão do *datashow* interagem entre si para uma resposta final. Após os testes é importante que se faça uma reflexão interativa a partir das respostas dos alunos, ou seja, rever conteúdos e confrontar as ideias. A utilização dessa prática é um exemplo muito claro de uma instrumentalização na educação e que não pode ficar limitada aos números. A

evolução da razão instrumental deve se evoluir para o debate reflexivo e a busca das fundamentações coletivas.

Como é um aplicativo que funciona com cartões para os alunos utilizarem os cartões em sala, o professor imprime e distribui para a classe conforme a enumeração sequencial que consta na plataforma *Plickers*, onde se criou a turma. Depois dessa prática objetiva, cabe ao professor continuar com os aspectos de interações com a prática dos conceitos de mundo da vida, *razão comunicativa versus razão instrumental*, linguagem subjetiva e intersubjetiva desenvolvida historicamente e como problemas filosóficos estudados na classe.

2.3. QR code no ensino e na pesquisa em filosofia

O conhecimento com identificação de códigos está se tornando uma prática no mundo da tecnologia hoje em dia. Abordar essa prática na escola e, principalmente no ensino de filosofia, é interligar técnica, tecnologia, razão instrumental, razão comunicacional, cultura, ecologia cognitiva e ciências. Esses temas propostos por Lévy e por Habermas podem ser estudados na filosofia dentro de uma perspectiva das redes da tecnologia, como por exemplo: liberdade, mito, ciência, ética, democracia, etc.

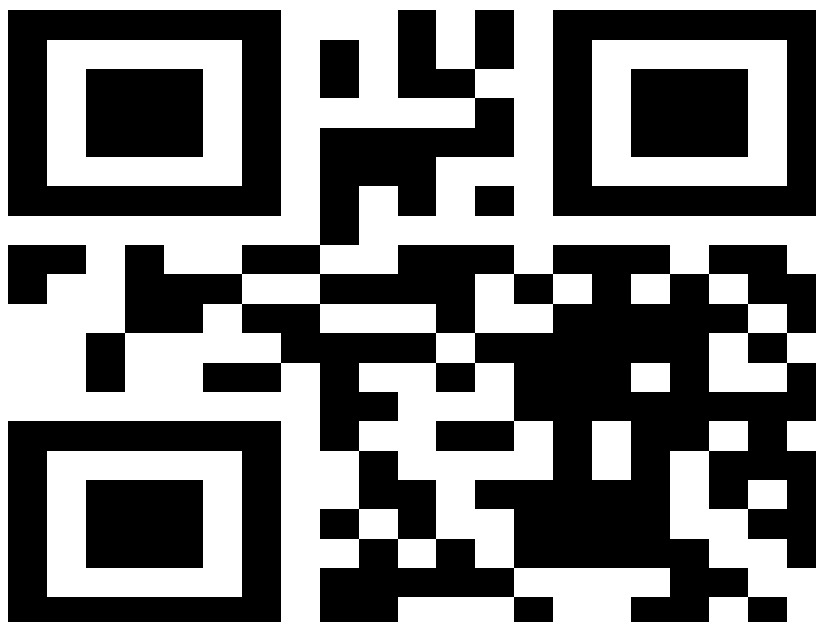
A dúvida que vem logo de início é a de como utilizar os códigos e a sua ligação com o ensino de filosofia. Ao abordamos a teoria da crítica à razão instrumental, a qual foi explicada junto com a função do aplicativo *QR code* e que em si mesmo esse recurso tecnológico torna-se um simples mecanismo da técnica, visto somente de forma instrumental. Partindo desse aspecto da crítica à instrumentalidade da técnica já proposta em Habermas podemos progredir para os aspectos de interação presente nas conexões que o *QR code* possibilita com a tecnologia e conhecimento.

No entender de Lévy, essa prática conecta o pesquisador a grandes textos, plataformas, interligando o particular ao coletivo. Por isso, em seguida, enumeramos uma sequência de etapas a serem desenvolvidas nesse recurso tecnológico para atingir o objetivo no ensino de filosofia, que é o de estabelecer uma interação entre

os discentes na construção de um conhecimento coletivo. Assim, destacamos as seguintes etapas:

i) 1ª etapa: A construção dos códigos na plataforma QR code. Por ser um aplicativo de livre acesso, isso permite adquiri-lo sem muita complexidade. Após a construção do código com a formulação de uma atividade a ser desenvolvida, descrevemos a trajetória de todo o processo da pesquisa interativa. Uma vez que as ações dos discentes estão sendo coordenadas a uma prática que é desvendar os códigos e desenvolver a pesquisa, não é necessário que todos tenham o celular em mão para utilizar a tecnologia do *QR code*. Isso, porque alguns participantes dos grupos com dispositivo tecnológico já é suficiente para o desenvolvimento da pesquisa. E como o objetivo da atividade é a interação dos membros do grupo na elaboração da pesquisa, há funções sobre a escrita e relação com os textos nos quais estarão sendo utilizados. Abaixo segue um exemplo da atividade com o *QR code* e de como funciona essa prática no ensino de filosofia.

Figura 2- Qr code



Código gerado e extraído no dia 22 de janeiro de 2019 do site: <https://br.qr-code-generator.com/>.

1) Procurar o significado de razão instrumental ;

- 2) Elaborar, em grupo, um resumo sobre a parte histórica da razão instrumental, como por exemplo, os seus principais representantes, bem como os significados atribuídos à palavra razão;
- 3) Dica de orientação da pesquisa: livro didático ou biblioteca.

Dentre as atividades de pesquisa sobre *razão instrumental* realizadas com os recursos do aplicativo, há uma forma de também os alunos as devolverem na forma de código. Os discentes da turma de 1º ano 1 do ensino médio, após realizarem a pesquisa, também puderam criar códigos para representarem os trabalhos deles. No ensino de filosofia, percebemos que o instrumento oferecido para a orientação das atividades em grupo possibilita uma interação na turma. Essa prática ajudou a buscar outras formas de problematizar a pesquisa, como por exemplo, o acesso à informação e o conhecimento sobre os vários sentidos da razão, iniciando com a busca objetiva, passando pela fase da crítica, até chegar ao seu sentido interativo com a razão comunicativa, a reflexão entre os sujeitos/alunos, para uma formação da consciência e do consenso.

Na imagem fotográfica a seguir, há uma representação de como pode acontecer uma prática com os códigos na pesquisa em filosofia. É importante que se faça a orientação para a pesquisa em dupla ou grupos. Isso porque é um aspecto inerente ao desenvolvimento da razão comunicativa. As interações dos alunos começam a partir da leitura dos códigos, conforme a figura 2.

Fotografia 1 – Pesquisa dos alunos com o QR code.



Fonte: Fotografia de arquivos de minha própria autoria, em 12 de abril de 2019, com autorização, conforme modelo em anexo I.

ii) 2ª etapa: Essa etapa consiste na fixação dos códigos em pontos estratégicos da sala de aula ou outro ambiente, onde os alunos possam realizar a descodificação pelo dispositivo tecnológico através do escaneamento dos códigos. Essa etapa tem por objetivo despertar a curiosidade e lançar desafios para que os alunos possam dar prosseguimento nas tarefas seguintes, como por exemplo, pesquisar sobre um dos tipos de conhecimento objetivo ou subjetivo. É um momento em que os próprios alunos são os desenvolvedores dos códigos, expondo, em seguida, seus trabalhos e nesse sentido, oportunizando a turma toda visualizar e interagir na exposição dos códigos, conforme apresentado na imagem abaixo:

Fotografia 2 – Interação dos alunos na pesquisa com o QR code.



Fotografia extraída de arquivos de própria autoria, de 12/04/2019, com a autorização, conforme modelo em anexo I.

iii) 3ª etapa: Consiste no momento em os alunos fazem a interação com os demais, através da procura de palavras ou frases que complementam os conceitos e explicam o que visualizaram no código. Nessa parte, consta também a busca de fundamentação dos conceitos do que os discentes construíram em pares ou no grupo da pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da argumentação. Conceitos a partir da *razão instrumental*, do *mundo da vida*, das *pretensões de validade* e da *tecnodemocracia* foram utilizados como um ponto de apoio à reflexão. Com isso, a

fundamentação da pesquisa pode estar no próprio livro didático *Filosofando*, na biblioteca ou pesquisando na internet. Na internet, como é um ambiente aberto e livre para a pesquisa, uma vez encontrada a referência para complementar os conceitos já referenciados e impressos nos livros, a citação vem indicar a amplitude da pesquisa e, principalmente, quando se coloca um *link* de referência.

Feito assim, a dupla ou o grupo ao ir até a biblioteca para a pesquisa, onde acessam a internet, e segue as orientações que constam no próprio código. Nesse caso, utilizamos a biblioteca com um recurso para a sequência prática. A biblioteca é um espaço importante para se desenvolver esse tipo de pesquisa laboratorial no ensino de filosofia. É o momento de descobrir no espaço físico dos livros e no mundo digital a ligação do conhecimento nessas diversas linguagens. Após desenvolverem a busca nos livros e interagirem na elaboração dos conceitos, passamos para a próxima etapa.

iv) 4ª etapa: É o momento de apresentação dos 'resultados' das pesquisas realizadas. Nesse momento das apresentações, a subjetividade é um fator de expressão que se inicia com o questionamento das primeiras impressões da pesquisa com a utilização dos códigos. O contato dos alunos com os livros na biblioteca e a conversa entre os participantes trouxe a ação comunicativa na investigação realizada na pesquisa. A roda de conversa para a reflexiva intersubjetiva contribui na construção de argumentos que afirmam o pensar coletivo, ou seja, os estudantes começam a pensar que o consenso auxilia na autonomia coletiva. A interação que se deve desenvolver entre aluno/professor, aluno/aluno e aluno/professor/aluno foi dinamizada com a reflexão coletiva, na forma de roda de conversa, a saber:

Fotografia 3 – Rode de conversa avaliativa com o QR code.



Fonte: Fotografia extraída de arquivos de minha autoria, de 12/04/2019, com a autorização, conforme modelo em anexo I.

Assim, na multiplicidade de ações diferentes pode se construir um comportamento para a coletividade, com base na interação dos alunos participantes na prática da pesquisa.

Esses resultados procedem de uma avaliação coletiva dos alunos, juntamente com o professor, para reflexão dos pontos positivos da interação. Os pontos que não funcionaram bem nos aspectos tecnológicos serviram para a reflexão sobre a importância da ação humana na funcionalidade técnica da máquina.

E, nesse sentido, segundo Habermas (1994),

[...] na mesma medida em que os problemas de ordem técnica são solucionados cientificamente, eles se transformam em tantos outros problemas de vida; pois os controles científicos dos processos sociais e naturais – em uma palavra: as tecnologias – não dispensam o homem da ação. [...] ⁷³

Sendo assim, as ações desenvolvidas nas intervenções do conhecimento a partir da razão devem passar por uma análise crítica sobre as influências das tecnologias, tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos. Essas intervenções se

⁷³ HABERMAS, 1994, p. 142.

caracterizam como um espaço mais importante da ação comunicativa na interação com os conteúdos da razão, a partir prática proposta por Habermas de *razão comunicativa, o mundo da vida e das tecnologias da inteligência* em Lévy. São reflexões em torno do processo de conhecimento a partir da razão comunicativa. É o momento também de uma avaliação sobre a importância das tecnologias e da razão crítica no processo de conhecimento época contemporânea. Essas intervenções são realizadas no sentido de desenvolver a problematização da pesquisa de forma coletiva em sala de aula. Assim, exploramos os desafios da busca do conhecimento em seus aspectos objetivos, subjetivos e entre os sujeitos, como também os participantes interagiram na busca dos conceitos solicitados.

2.4. A prática com o *Google Classroom* no ensino de filosofia

O *Google Classroom* é uma plataforma para fins educacionais e funciona também como aplicativo proporcionando uma interação com os alunos em sala de aula e também em atividades extraclasse. A sua utilidade no ensino de filosofia se torna viável por possibilitar a conexão com outros meios de comunicação, como por exemplo, vídeos do *Youtube*, *Upload* de material do próprio computador, bem como acesso a outras plataformas para o compartilhamento de informações. Assim, atende ao objetivo principal da pesquisa com o uso das tecnologias no ensino de filosofia que é a interação segundo uma *razão comunicativa*.

O primeiro passo na utilização do *Google Classroom* nas aulas de filosofia foi estabelecer os objetivos a partir da funcionalidade da plataforma e também de seus recursos, como aplicativo a ser utilizado pelos alunos. Na imagem a seguir temos uma mostra do primeiro contato com a plataforma do *Google Classroom*, como um *layout* da página *online*, indicando os recursos técnicos e forma de interação.

Fotografia 4 – Aula com a utilização do *Google Classroom*.

Fonte: Fotografia extraída de arquivos de minha autoria, de 12/04/2019, com a autorização, conforme modelo em anexo I.

A criação de uma atividade deve apresentar a forma de propor a interação reflexiva dos participantes no ambiente virtual. Esta forma aos poucos vai se transformando da linguagem do que os alunos estão acostumados a se comunicar nas redes sociais para uma comunicação com base em argumentos reflexivos. Nessa mudança, Habermas (2000) diz que o *mundo da vida* em sua totalidade é pré-reflexivo no que se refere às identidades e biografias. Assim é preciso o conhecimento prático-formal, onde se tem as regras para a convivência. É uma aula que vai se estender com o suporte da tecnologia porque o acesso e interação virtual através dos comentários sobre as atividades é um ambiente para a reflexão. É um espaço reconstruído a cada momento. Conforme Lévy, 'Os dispositivos técnicos são, portanto, realmente atores por completo em uma coletividade que já não podemos dizer puramente humana, mas cuja fronteira está em permanente redefinição'⁷⁴. A possibilidade da interação técnica com os dispositivos da comunicação digital abrange um campo vasto de informação que, utilizando-se da dimensão reflexiva, não se limita aos sentimentos e representações, mas progride para um conhecimento com emancipação.

⁷⁴ LÉVY, 1998, p. 137.

A interação com os alunos sobre a participação na pesquisa virtual em filosofia acontece a partir do acesso através da linguagem escrita, representado nas postagens dos alunos participantes da turma de 2º ano, na *EALS*, conforme se pode observar nas falas sobre o conceito de razão comunicativa, através dos comentários abaixo:

1. Aluno L.C.: Pelo o que eu entendi a Razão Comunicativa é desenvolvida através do diálogo. O conceito de razão comunicativa foi elaborado por Habermas e coloca a razão a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação, adquirindo mais rigor através do que Habermas chama de discurso.
2. Aluna V. C.: A razão comunicativa é desenvolvida pela reflexão que se forma na ação do sujeito e não simplesmente uma repetição ao que é imposto por outro.

A partir dessas falas dos alunos, pode-se observar que o conceito de razão comunicativa foi sendo desenvolvida na reflexão estabelecida entre eles.

Para o conhecimento e a interação com os alunos, a demonstração do funcionamento da participação na 'sala virtual' no *Google sala de aula* é de suma importância para a participação na 'aula física', integrando a aula do ponto de vista no aspecto das tecnologias e a aula no ambiente físico escolar. Esse fator da apresentação se torna um caminho para a reflexão porque é um espaço de visualizar o virtual para os questionamentos sobre a participação, ou seja, as postagens dos alunos. É o momento também de verificar a escrita junto com os alunos, a forma de argumentação utilizada a partir das *pretensões de validades* das proposições de afirmação ou de negação.

Com isso, a valorização da argumentação reflexiva com interação no mundo tecnológico ou de ênfase no pensamento habermasiano de *mundo da vida* se faz extremamente importante porque já existe uma pré-reflexão no sujeito. Essa reflexão é o caminho para a extensão da participação do discente no ambiente tecnológico devido à sua vivência de mundo que é um aspecto da pré-reflexão, ou seja, já existe uma cultura da tecnologia e um agir comunicativo no ambiente dos alunos.

Como um marco teórico e prático da interação na sala de aula, a razão comunicativa faz com que a reflexão entre os sujeitos que se articulam em busca da verdade coletiva. O que acontece nessa discussão de ideias rumo a um consenso e uma validação do conhecimento é o aparecimento do que se vivencia no *mundo da vida* e na linguagem cotidiana. Após o estudo dos conteúdos sobre ética, tecnologias e razão comunicativa, utilizando os textos sobre *razão comunicativa* (2000, pág. 438) e a introdução à *consciência e agir comunicativo* (1983, pág. 143-144), ambos de Habermas, e o texto sobre as *tecnologias da inteligência* de Lévy (1993, p. 7-9) foi possível construir uma base para a reflexão sobre a prática com as tecnologias. Além dos textos citados como referência, a conexão a uma vídeoaula do canal *oficina do estudante* no *Youtube*, ajudou a ampliar as reflexões sobre ética, tecnologias e razão comunicativa. A figura 4 a seguir representa o processo como se desenvolveu a interação dos alunos e o professor.

Através das falas nos comentários, desenvolvemos com os alunos da turma de 2º ano médio, o conceito de *Ética, tecnologias e razão comunicativa*. O objetivo foi o de fazer a ligação entre a *Ética, as tecnologias digitais na aprendizagem e a razão comunicativa*. A prática de ensino e aprendizagem na plataforma *Google Classroom* aconteceu de forma colaborativa, na utilização de uma vídeoaula⁷⁵ sobre *Habermas e a ação comunicativa*.

A participação do professor é a de interlocutor no processo de interação com a classe virtual. A abordagem da relação entre os três vocábulos temáticos foi desenvolvida no sentido de se perceber as influências do autor das ações, que no caso específico é o próprio aluno e também o professor, em interação na sala de aula, seja do ponto de vista físico ou virtual.

2.5. A aprendizagem colaborativa *Padlet* e a ação comunicativa

⁷⁵ Cf. *Oficina do estudante*, *Youtube*, acesso em: 18 de fevereiro de 2019

A plataforma colaborativa *Padlet* é um caminho favorável à reflexão filosófica no sentido de ser construída através de mural interativo. Com isso, a sua importância para o ensino de filosofia, bem como das discussões filosóficas entre os participantes, se dá em uma prática que pode ser dinamizada com a escrita, com áudio e também compartilhada com o outro.

Esse compartilhamento pode ser com o outro, sendo aluno participante do mesmo grupo do interesse de conhecimento, como também pode ser dinamizado até mesmo de forma interdisciplinar dentro da escola. Na figura 5 podemos visualizar a construção inicial da colaboração das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, na participação do projeto de pesquisa *O uso das tecnologias no ensino de filosofia*, com o desenvolvimento do ensino de filosofia. E o ensino de filosofia é o próprio ato de filosofar, como foi considerado em Cerletti (2008) na abordagem do problema filosófico e na maneira de estudar a filosofia. Em Habermas e Lévy o problema filosófico vai se desenvolver a partir da *razão instrumental* rumo a uma *ação comunicativa*. Na figura seguinte, propomos a temática de estudar a filosofia a partir da ação comunicativa e das tecnologias, conforme se segue na demonstração abaixo:

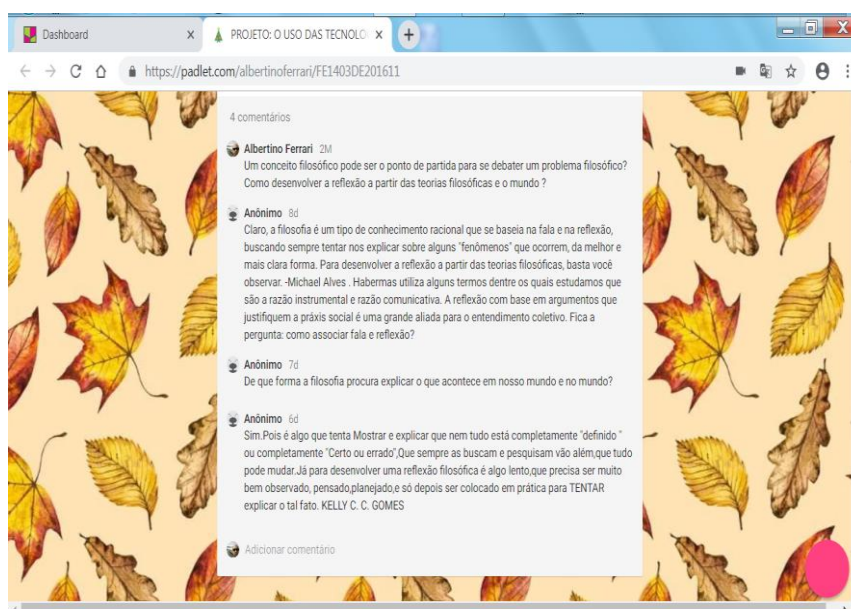
Figura 5 – Layout do mural do Padlet.



Fonte: Imagem extraída do mural colaborativo *padlet.com*, acesso em 7 de abril de 2019.

Por ser uma plataforma colaborativa, há como se conectar com outras redes de comunicação, como por exemplo, o compartilhamento de material sobre o mundo da vida e a razão comunicativa Habermas no *Youtube*. Lévy (1993) argumenta sobre essa colaboração em rede como uma interconexão em busca de entender as representações. Assim, segundo Lévy, 'o pensamento se dá em uma rede na qual, neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações.'⁷⁶ Com essa afirmação, Lévy enfatiza a noção de *hipertexto*, onde há uma conexão do pensamento com as múltiplas simbologias para o aprendizado.

Figura 6 – Interação sobre razão, tecnologia e filosofia no mural *Padlet*.



Fonte: Imagem extraída do mural *Padlet*, em 17/04/2019, às 10 horas.

A participação colaborativa dos alunos da turma de 1º ano do ensino médio ocorreu mediante o acesso ao *link* <https://padlet.com/albertinoferrari/FE1403DE201611> como uma forma de realizar a conexão através do *Google Classroom* e não ser preciso criar uma conta no *Padlet*. Sobre a influência das tecnologias e com base nos conceitos de *razão instrumental* e *razão comunicativa*, as intervenções dos alunos são importantes no processo de construção dos conceitos, conforme a seguir:

⁷⁶ LÉVY, 1993, p.135.

1) A tecnologia tem a capacidade de facilitar o nosso cotidiano e devemos pensar também o que a filosofia faz e pensarmos sobre as nossas ações em sociedade. E o filósofo Habermas traz dois temas a razão instrumental e razão comunicativa. Para facilitar a compreensão da nossa ação em sociedade. V.M.

2) Claro, a filosofia é um tipo de conhecimento racional que se baseia na fala e na reflexão, buscando sempre tentar nos explicar sobre alguns "fenômenos" que ocorrem, da melhor e mais clara forma. Para desenvolver a reflexão a partir das teorias filosóficas, basta você observar. -M. A

O que se observa nas intervenções dos discentes é que a argumentação é um processo que exige do escritor e também do leitor um exercício constante, e porque não dizer prévio para aquele que torna público o seu texto? É fundamental a retomada aqui das implicações éticas do escritor e de quem faz o uso da internet. Essa reflexão foi uma motivação para a reflexão mais ampla sobre os impactos das tecnologias na vida escolar e, mais especificamente, do texto digital como um meio de aprendizagem.

Na figura 5 e 6 desenvolvemos a prática sobre o lugar ocupado pela filosofia e o seu objetivo de possibilitar o consenso. Com essa temática, explorando os recursos da razão comunicativa na interlocução, a reflexão prossegue em relação às ações dos alunos e do professor.

Essa atividade foi realizada com as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, a partir do conceito de razão em Habermas. Ao entender a diferença e também a trajetória da razão com a modernidade, há uma crítica que se faz quando o processo de racionalidade se curva diante do poder dominante no conhecimento, segundo os próprios interesses. Por isso, as contribuições de Habermas e Lévy na interação entre os sujeitos são de suma importância no debate sobre os problemas do cotidiano.

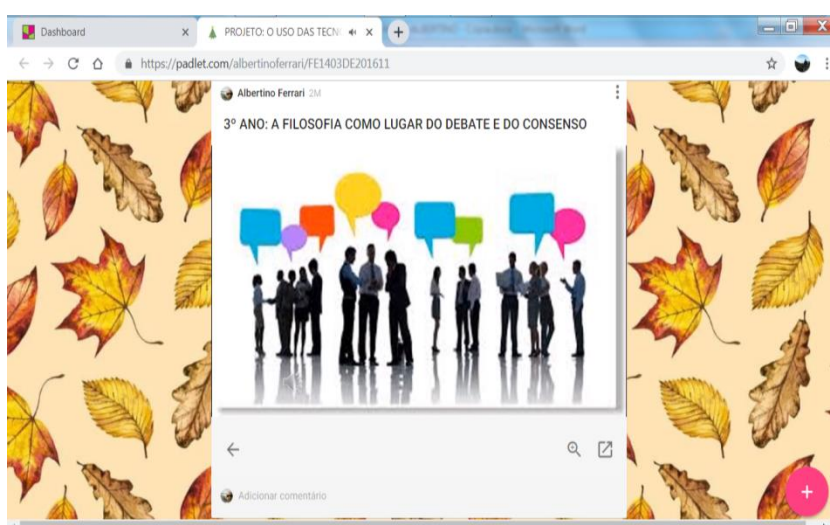
A filosofia assume um papel importante em Habermas (1994), como aquela que é a *guardadora de lugar*, de defesa do espaço próprio da reflexão, das decisões

intersubjetivas, que pode construir o consenso entre os sujeitos na validade das afirmações. As mensagens que chegam até os alunos devem se conectar ao todo da classe. O conhecimento que adquirimos deve se juntar às preocupações da coletividade, porque fazemos parte de uma sociedade.

Segundo Habermas (2000) faz essa análise entre *mundo da vida e práxis social*, quando diz que a ação comunicativa, tendo a função de mediação, deve 'conceber a práxis racional como uma razão concretizada na história, na sociedade, no corpo e na linguagem'⁷⁷. Nessa prática de uma ação comunicativa que interliga a vivência o campo das subjetividades ao mundo empírico da sociedade, Habermas alerta para que haja uma expressão da linguagem, do corpo, na sociedade e na história, quando se articula as práticas orientadas pela razão.

Na figura 7 do mural colaborativo *Padlet* e também no desenvolvimento das atividades sobre a interação das subjetividades com a sociedade percebemos que a realização da reflexão preocupada com a coletividade tem implicações políticas importantes, como a uma participação do sujeito na sociedade em todos os seus seguimentos, sejam eles políticos, artísticos ou científicos. A ilustração abaixo exemplifica o passo importante para a reflexão.

Figura 7 – Imagem do mural *padlet*.



Fonte: Imagem extraída do mural *Padlet*, de própria autoria, em 17/04/2019, às 10 horas.

⁷⁷ HABERMAS, 2000, p.440.

A figura 7 sobre a plataforma *Padlet* demonstra como podemos conectar a outros ambientes virtuais a partir do computador ou no *smartphone* com acesso à *internet*. Lévy enfatizou esse aspecto importante da conexão via rede como uma característica própria da comunicação no mundo contemporâneo no qual que criamos um espaço amplo de relações em defesa da coletividade, conforme *o outro da razão*, já defendido por Habermas no *Discurso filosófico da modernidade*.

Essa interconexão que estabelecemos com o mundo em busca de ampliar os horizontes do conhecimento aproxima as pessoas no aspecto de uma tecnologia que esteja a favor da vida. Por isso é necessário interagir com o outro utilizando os recursos tecnológicos, sem desconhecer a importância da presença humana e o pensar crítico.

3. Tecendo um diálogo interdisciplinar na escola a partir da razão comunicativa e das tecnologias digitais

A prática interdisciplinar a partir da perspectiva habermasiana pode se desenvolver na escola em um universo epistemológico das especificidades disciplinares que buscam um ponto comum nas manifestações relacionadas ao Mundo da Vida, considerando os vários níveis das diversas áreas de conhecimento, na qual a filosofia está inserida.

A interdisciplinaridade pode ser vista a partir do conhecimento de intersubjetividade desenvolvido nos sujeitos que buscam uma coletividade nas suas ações, com o objetivo de um consenso.

Segundo Azevedo e Andrade, a interdisciplinaridade na perspectiva habermasiana traz uma unidade no fortalecimento da razão coletiva entre os participantes da construção do conhecimento, a saber:

A interdisciplinaridade, a partir de uma referência de Habermas, consolida-se como uma valorização das diferentes ciências, mas estabelece a condição de diálogo e de conhecimento entre os participantes em busca de

uma compreensão que possa dar conta das diferentes razões que constroem os saberes, sem forçar uma unidade que apaga a especificidade.⁷⁸

A interdisciplinaridade no ensino de filosofia e na escola é uma forma de pensar nas diversidades de conhecimento e, ao mesmo tempo junto com as disciplinas que compõem a grade curricular, sem imposição nas decisões, dinamizar a interação escolar.

Ao estabelecer uma interação no estudo interdisciplinar na escola, dois aspectos foram utilizados como reflexão: a razão comunicativa e as tecnologias. Esse entrelaçamento de razão comunicativa e o universo das tecnologias no ensino de filosofia estão inerentes às metodologias utilizadas, ou seja, os aplicativos educacionais e as interações a partir deles. Dentro dessa temática da razão comunicativa e das tecnologias, utilizamos o filme *Tempos Modernos* para abordar a questão do mecanicismo e a crítica ao processo de industrialização, quando obriga o profissional a trabalhar em excesso e, sobretudo, a alienação em relação ao trabalho é forçada pela ideologia dominante. Esse processo de consciência, quando desenvolvido pelos discentes do ensino médio em práticas da filosofia, é uma forma de pensar o conhecimento sobre o trabalho como um aspecto de formação segundo Habermas (1994), em *Técnica e ciência como 'ideologia'*.

Em relação aos aspectos de relação no trabalho, vistos de uma forma interdisciplinar e de interação com os vários campos do saber em um mesmo foco de estudo, há uma interpretação que se inter-relaciona com as demais disciplinas representadas na análise do filme. Fazendo a intervenção sobre algumas questões relevantes do filme, percebemos uma razão objetiva quando se busca os resultados da produção somente nos aspectos quantitativos, o trabalhador passa a ser uma parte do sistema de produção, sendo uma 'engrenagem' que compõe a máquina e, portanto, *reificado*.

⁷⁸ AZEVEDO & ANDRADE, 2011, p. 209.

É interessante ressaltar também a linguagem utilizada de forma dominante no ambiente de trabalho exposto no filme, que é caracterizado pelas trocas de turno sinalizado pelo som da sirene, o tempo muito curto para alimentação e incentivando somente a rapidez na produção. Essas questões ajudam a fazer uma reflexão sobre o cenário do trabalho na indústria e também pensar o que a razão comunicativa pode contribuir na busca de uma saída de um processo de conhecimento alienado.

A participação interdisciplinar da história, sociologia e da filosofia é fundamental na construção da percepção de um mundo social capaz de contribuir com a emancipação do ser humano. Desse modo, é possível perceber que quando se critica o sistema capitalista e há uma reflexão sobre as imposições das técnicas com instrumentos mais eficazes de comunicação, acontece uma ilusão da aparência e a ação instrumentalizada ocupa o lugar da consciência reflexiva. Essa prática da conservação da ação 'mecanizada' é fruto de uma ação dominada ideologicamente e que não se transforma através do diálogo proposto pela *razão comunicativa*.

4. O mundo da vida e os aplicativos: minha experiência

A relação existente entre os alunos e as tecnologias no mundo de hoje é um fato no sentido de que os dispositivos digitais de alguma forma estão presentes no cotidiano e na aprendizagem. Embora, alguns ambientes educacionais careçam de material tecnológico digital disponível para a pesquisa, os próprios alunos, em sua maioria, trazem para a escola, dispositivos que possibilitam o acesso à informação. E nessa relação, o *mundo da vida* se manifesta como um processo que se inicia através das subjetividades dos próprios alunos e de suas formas de lidar com as tecnologias, encontrando um meio propício para dialogar sobre a cultura do ponto de vista digital e com a reflexão filosófica.

Os aplicativos educacionais foram um amparo para trabalhar uma forma pedagógica diferente com os alunos. Diferentes no sentido de sair do aspecto tradicional da aula limitada entre quatro paredes para a orientação de atividades extraclasse e motivação à leitura de outros textos filosóficos. O despertar da curiosidade apresentada em um primeiro momento foi um passo importante para inserir a

filosofia no contexto das tecnologias e, ao mesmo tempo, os questionamentos às influências dos recursos tecnológicos na aprendizagem.

5. Resultados das intervenções práticas

Por meio do uso das plataformas digitais *WhatsApp*, *Plickers*, *Google Classroom*, *Pladlet* e *QR code*, bem como o funcionamento destes aplicativos nos celulares, percebemos uma interação dos alunos. Esse aspecto de relação comunicacional digital entre os participantes contribuiu para uma melhor participação nas aulas de filosofia. Dentro desse contexto das tecnologias digitais dos aplicativos, após o estudo referencial com base em Habermas e Lévy, detectamos que a *razão instrumental* está muito presente na educação.

Encontramos na *razão instrumental* uma grave falha para o desenvolvimento de uma reflexão, que é o direcionamento das ações pedagógicas de forma imposta e mecânica, não permitindo um retorno para a interação comunicativa, mas também no sentido de fornecer elementos para a reflexão crítica. A falha pode ser entendida no na forma de limitação ou também um ponto de crítica ao conhecimento instrumental.

A participação dos alunos foi avaliada a partir da capacidade de argumentação nas atividades sobre a filosofia em Habermas e Lévy, nas plataformas digitais e também fora delas. E para estabelecer a reflexão exige-se muita leitura, interpretação, um conhecimento do vocabulário apropriado para entender a filosofia. O recurso das tecnologias com relação aos *links* foi algo positivo na ampliação do conhecimento reflexivo.

Durante os estudos teóricos realizados, constatamos que a tecnologia deve estar a serviço do ser humano e não o contrário. Na reflexão com os alunos debatemos a importância de se desenvolver sempre a reflexão interativa e alicerçada na argumentação, na ação comunicativa, quando utilizamos as tecnologias educacionais no ensino de filosofia. Com isso, percebemos as limitações do uso das tecnologias somente no aspecto instrumental quando não se desenvolve o senso

crítico na preocupação com a coletividade. Esse aspecto foi resultante das reflexões desenvolvidas sobre as 'implicações éticas das tecnologias na vida humana', conforme descrito no final do primeiro capítulo.

Dentre os aplicativos citados na pesquisa, o que mais teve uma participação interativa dos alunos nas intervenções realizadas no ensino de filosofia foi o *Google Classroom*. Realizamos um trabalho de *Laboratório na Pesquisa com o uso das tecnologias no ensino de filosofia*, onde estiveram participando duas turmas de ensino médio, sendo uma de 1º ano e outra de 2º ano, totalizando cerca de 40 alunos. Para os alunos que não possuíam internet em casa, em um total de 3% aproximadamente, o acesso às atividades *online* aconteceu na escola.

Nas avaliações que fizemos sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino de filosofia detectamos as dificuldades com relação à escrita dissertativa e filosófica em relação à participação dos alunos. Isso porque no *mundo da vida* deles com relação à comunicação, nos textos produzidos através dos aplicativos, há uma linguagem com palavras abreviadas e que não condiz com a escrita oficial, ou mesmo um fruto do conhecimento codificado e reduzido aos ícones para a comunicação. Essa comparação com o que é convencional e científico pode se iniciar com as vivências pré-reflexivas e se estruturar posteriormente na crítica ao processo de comunicação entre os sujeitos. Com relação ao aspecto da escrita e leitura, a conexão com ambientes variados para a pesquisa, como os livros impressos e os textos *online* possibilitaram a uma compreensão melhor da filosofia. Isso fez com que os alunos expressassem os seus pensamentos sobre a razão em Habermas de forma evidente.

CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida sobre o *uso das tecnologias no ensino de filosofia* e as contribuições filosóficas do pensamento de Habermas e Lévy corroborou para um pensar filosófico a partir dos impactos que a comunicação realiza na vida humana, mais especificamente, no entendimento da prática filosófica com base na razão comunicativa, considerando as vivências dos alunos no mundo atual.

A trajetória da razão e, mais precisamente, a crítica ao paradigma de conhecimento da modernidade de sujeito e objeto foi o ponto crucial de investigação de Habermas. Os aspectos de um conhecimento construído a partir de uma racionalidade instrumental e analisada do ponto de vista científico também foram elementos importantes para Habermas ver na ciência e técnica a defesa de interesses.

A visão de que o sujeito é o centro do conhecimento de forma unilateral foi sustentada desde o início da modernidade. A saída que Habermas encontra para a centralidade do sujeito está na *razão comunicativa* capaz de se desenvolver na coletividade, ou seja, entre os sujeitos que se interagem formando consensos, possibilitando a emancipação do sujeito em interação com o outro, em um entendimento através da *práxis social*.

Sabemos que o processo de emancipação é um conhecimento construído não sobre interesses impostos de dominação, mas de uma participação do sujeito no processo de conhecimento e contribuindo com seu gerenciamento para a coletividade. A interação entre as subjetividades vai se entrelaçando na resolução dos problemas conflituosos no cotidiano dos sujeitos.

O suporte da legislação educacional nacional e estadual sobre a disciplina de filosofia possibilitou articular as tecnologias com a razão instrumental e, assim, desenvolver metodologias que estão diretamente ligadas ao cotidiano dos alunos participantes da pesquisa. Percebemos que a internet é um meio instrumental e que também se situa com recursos amplos de interação do aluno/sujeito com o outro/sujeito que vive um processo de entendimento.

Os aplicativos os quais foram utilizados metodologicamente na prática com os alunos permitiram fazer a análise da racionalidade com relação a fins. Com isso, somos tendenciosos a responder a algo que foi direcionado para um resultado porque há o interesse no processo de resposta. Isso acontece de forma estratégica para se obter determinado fim. Quando há uma predisposição para a reflexão, a comunicação acontece de uma forma que é articulada a interação entre os sujeitos.

A tecnologia da inteligência na denominação de Lévy contribuiu para o pensamento coletivo. E essas inteligências são de aspecto colaborativo. Elas devem permitir a conversação para que os sujeitos possam construir um mundo onde todos se sintam melhores no ambiente que construíram em conjunto.

Portanto, não há uma neutralidade da técnica, nem das tecnologias. Ambas devem ser entendidas como um processo da comunicação e praticadas com o senso crítico na racionalidade e não sejamos puramente instrumentalizados, esquecendo da responsabilidade de si mesmo com a coletividade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Guerieri Maurício. **Uma Janela para a filosofia**. Ed. Paulus, 1ª edição. São Paulo, 2004.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. **O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos históricos - filosóficos**. Rio Grande do Sul, v.15, n. 3, p. 209. Disponível em: <www.revistas.unisinos.br>. Acesso em: 05 de maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ciências Humanas e suas Tecnologias: Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, V. 3, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

_____. *Lei nº 11.684, de 02 de Junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 18 de agosto de 2018.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV, 1998.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Editora, autêntica, 2008.

DOMINGUES, Ivan. **Ética, Ciência e tecnologia**. KRITERION, UFMG, Vol. 45, nº 109, p. 170-171, 2004. Versão online acesso em: 17/08/2018.

FAVARETTO, Celso. **Filosofia e seu ensino**. Ensinar filosofia: Vol. 2. Organizadores: Marcelo Carvalho e Gabriele Cornell, ed. Maria Tereza Carrión Carracedo, Universidade Aberta do Brasil, 2013.

GOOGLE CLASSROOM. Disponível em: < WWW. Google Classrom. com > Acesso em: 14 nov. 2017.

GALLO, Silvo; KOHAN, Walter Omar. Filosofia no Ensino Médio. Vol. VI, 2ª ed., Editora Vozes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Ed. Tempo Brasileiro, 84, 1983. Série coord. dos autores: Eduardo Portella, Emmanuel Carneiro Leão e Gustavo Bayer.

_____. **Discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Na Esteira da Tecnocracia**. Trad. de Luís Repa. 1ª ed. Editora Unesp, São Paulo, 2014.

_____. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Técnica e Ciência como 'Ideologia'**. Trad. Felipe Gonçalves Silva. Unesp : 2014.

_____. **Teoria da Ação Comunicativa**. Tradução de Paulo Soethe (Vol. I). São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Teoria da Ação comunicativa**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler (Vol. II). São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2ª ed. 2002.

HORKHEIMER, Max. Panaceias em conflito. **In: Eclipse da Razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Ed. Centauro, 2007.

JAPIASSÚ Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na era da Informática**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, 1998.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária**. Ed. Paulus, 2010.

LUKÁCS. György. **História e Consciência de Classe**. Trad. de Rodnei Nascimento. Ed. Martins Fontes, 2003.

MACLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem**. Trad. de Décio Pignatari. Ed. Cultrix, São Paulo, 2005.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2ª ed., Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2000.

MASETTO, Marcos T.; BEHERNS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2000. p. 11-65

MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sala de aula** / Gilda Menezes, Thaís Toshimitsu, Beatriz Marcondes. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MINAS GERAIS (Estado). **Projeto de Lei nº 23.013 de 21 de junho de 2018**, altera a Lei 14486, de 09 de dezembro de 2002. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: < <https://www.almg.gov.br>>. Acesso: 14 março. 2019.

PADLET. Disponível em: < www.padlet.com> Acesso em: 14 de maio de 2019.

PLICKERS. Disponível em: < www.plickers.com> Acesso em: 14 de maio de 2019.

QRCODE. Disponível em: < www.the-qr-code-generator.com> Acesso em: 05 de julho de 2019.

ROUANET, Paulo Sérgio. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular de Filosofia. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967 Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

SCALDAFERRO, Maikon Chaider Silva. **A Superação do pensamento metafísico na filosofia política de Jürgen Habermas**. UFES/PPGFil. Publicado em 3 de Agosto de 2010. Acesso em: 14 setembro 2017.

SMOLE, K. S. **A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. .

TAFNER, José, BRANCHFR, Almerindo, TAFNER, Malcon A. **Metodologia científica**. Curitiba: Juruá 1995.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**. São Paulo: Érica, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização de referências**. NBR 6023:2002. Vitória: EDUFES, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas; São Paulo: UNICAMP/NIED, 1993.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A ESCOLA DE FRANKFURT**: História, desenvolvimento teórico, significação política. Trad. de Lilyane Deroche-Gurgel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÕES

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO AOS SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das jovens/sujeitos das turmas de 1º ano e 2º ano da EEALS (Escola Estadual Altivo Leopoldino de Souza), unidade do Sistema Estadual de Ensino de MG, o projeto de pesquisa **O Uso das Tecnologias no Ensino de Filosofia**, de autoria do mestrando Albertino Ferrari, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem por objetivo **entender a filosofia a partir da utilização das tecnologias educacionais em sala de aula**.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados fotografias das práticas no ensino de filosofia [exemplo: a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo]. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento. Essa autorização será arquivada como garantia do processo da pesquisa e anexado um modelo de arquivo na dissertação.

Eu, _____,
responsável pela (o)
estudante, _____

_____, da EEALS, autorizo sua participação no projeto de pesquisa **O Uso das Tecnologias no Ensino de Filosofia**, de autoria do mestrando profº Albertino Ferrari - Programa PROF - FILO - Universidade Federal do Espírito Santo, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura:

RG: _____

À DIREÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR ALTIVO LEOPOLDINO DE SOUZA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais gestores da EALS (Escola Altivo Leopoldino de Souza), unidade do Sistema Estadual de Ensino em Espera Feliz- MG, o projeto de pesquisa **O Uso das Tecnologias no Ensino de Filosofia**, de autoria do mestrando **Albertino Ferrari**, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa tem por objetivo **entender a filosofia a partir da utilização das tecnologias educacionais em sala de aula**.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a **participação dos alunos em sala de aula virtual** [exemplo: pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo]. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo, caso seja necessário serão usados nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

A direção da Escola Altivo Leopoldino de Souza se declara ciente dos termos de autorização desta carta de anuência.

Espera Feliz - MG, 12 de fevereiro de 2019.

Diretor (a):

Grécia M^a.A.Faria de Oliveira
Diretora
Masp. 334.168-2

Grécia Maria Alves Faria de Oliveira

Vice-diretor (a):

Professores envolvidos:

Outros profissionais:

PESQUISADOR:

oalbertinoferrari@yahoo.com.br

- Cel. (32) 999054449/ e-mail:

ORIENTADOR: Dr. Jorge Augusto da Silva Santos.

ANEXO 2 – SOBRE OS APLICATIVOS *PLICKERS*, *GOOGLE CLASSROOM* E *QR CODE*

1. SOBRE O *PLICKERS* E A INSTRUÇÃO POR PARES

1.1. A metodologia *Plickers* para a instrução por pares ou em grupo

A metodologia *Instrução por pares* (“ *Peer Instruction*”), ainda pouco utilizado no Brasil, foi formulado na Universidade de Harvard, pelo professor Erick Mazur e que descreve um modelo baseado na ajuda mútua entre alunos e também professores. A metodologia consiste em dar instruções referentes a um determinado tema. Após essa fase preliminar, o professor distribui o material para os alunos, que pode ser um texto contendo questões acerca do mesmo. Dará um tempo de aproximadamente uns 10 minutos e, posteriormente, as respostas são socializadas na classe. Utilizando o aplicativo *Plickers* podemos observar que essa dinâmica torna-se mais técnica e a possibilidade de desenvolver atividades de recuperação de conteúdos, mais eficazes.

1.2. A Proposta metodológica:

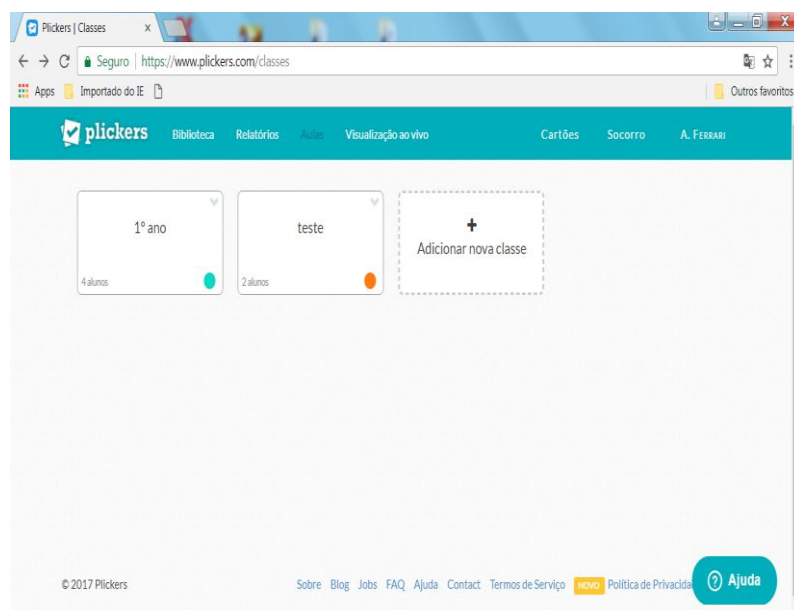
- a) É preferível que o professor procure uma maneira de fazer com que os alunos estudem o assunto a ser abordado antes da aula.
- b) O professor faz uma exposição do assunto de no máximo 20 minutos.
- c) É proposta uma questão acerca do assunto abordado pelo professor.
- d) A questão é respondida individualmente. O professor é que vai definir de que modo vai receber a resposta. Pode ser através de plaquinhas com as alternativas ou até mesmo com o auxílio de computadores e *smartphones*.
- e) Se a média de acerto estiver entre 35% a 70%, então cada grupo vai discutir a questão novamente.
- f) Cada aluno responde, de forma revisada, a questão.
- g) O professor analisa o resultado junto com os alunos e depois decide se propõem outra questão ou retorna a discussão do conceito apresentado anteriormente.

Na sequência do uso do aplicativo *Plickers* abaixo, veremos como se pode detectar de forma rápida e em tempo real de conhecimento estão os alunos, pelo nível de

acertos e também de entendimento que se encontra a turma com a qual o professor está trabalhando determinado conteúdo.

1.3.OBJETIVO: a partir da ferramenta *Plickers* utilizar o diálogo para discutir a temática da razão instrumental, segundo a crítica de Habermas.

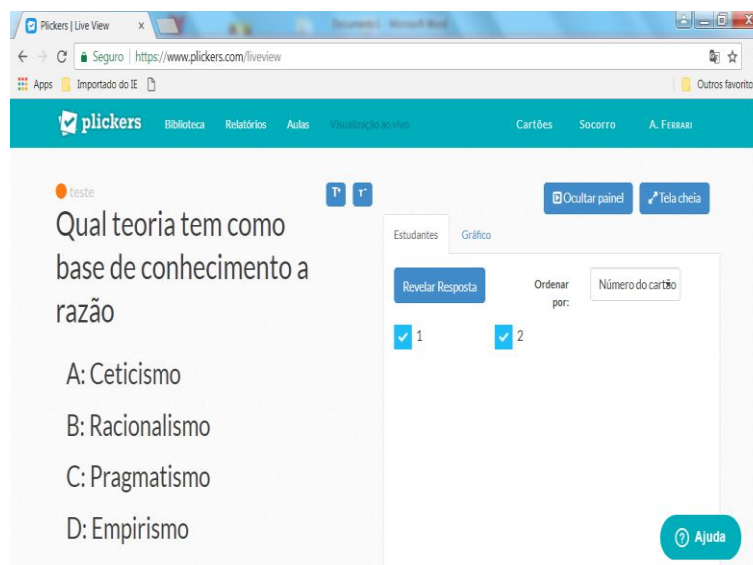
Figura 1. Fazendo o login na plataforma *Plickers* e aparecerá a imagem abaixo:



Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 19 de novembro de 2017.

2. A partir do aplicativo, foi lançada uma questão de filosofia sobre a razão para fazer teste. Para a aplicação do teste não é necessário ter internet funcionando na sala. O teste pode ser feito *offline* e quando chegar a um local que possa utilizar o computador com internet atualiza-se os dados para formar o gráfico e fazer uma análise posterior para aprofundar conceitos estudados na turma.

Figura 2 – Visualizando a participação dos alunos.



Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 19 de novembro de 2017.

3. A partir das respostas dos alunos, teremos um diagnóstico da aprendizagem. Com isso, será possível desenvolver revisões com a interação dos alunos no aspecto sujeito/sujeito, como salienta Habermas, para que haja uma boa comunicação e validar as respostas com a visualização na plataforma e confrontar com as justificativas apresentadas pelos pares/grupos na classe. A imagem a seguir ilustra a forma de visualizar a pergunta e as respostas.

Figura 3. Visualizando o gráfico da participação dos discentes.



Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 19 de novembro de 2019.

4. O gráfico é uma demonstração do diagnóstico por pares na aprendizagem. Cabe, agora, trabalhá-lo de forma que possamos modificá-lo na prática entre os sujeitos do conhecimento, revisando os itens que os alunos despertaram dúvidas durante o teste, possibilitando as justificativas na classe e estabelecendo o consenso, no sentido de entender e discordar ou concordar com as teorias para formular posteriores conceitos.

Figura 4. Um exemplo de empate nas respostas.

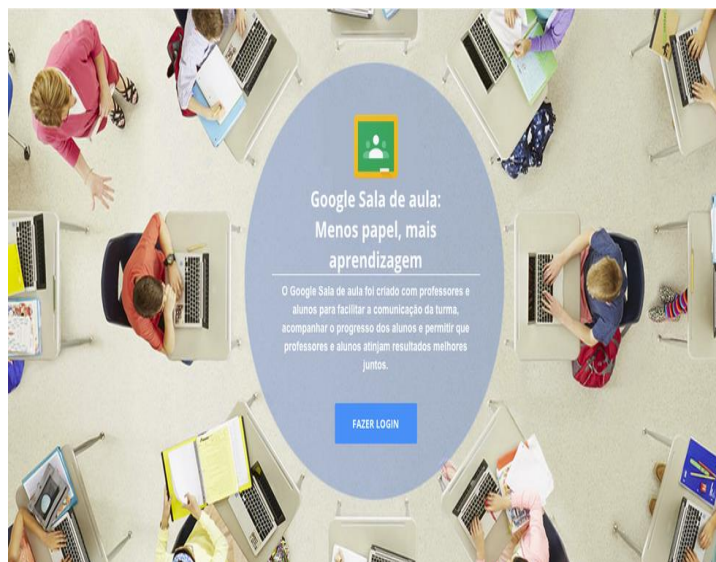


Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 10 de junho de 2019.

Observação: Utilizamos uma questão mais simples para demonstração do aplicativo com os alunos participantes da pesquisa prática com o *plickers*. É possível fazer *upload* de arquivos de outros dispositivos para aplicar testes.

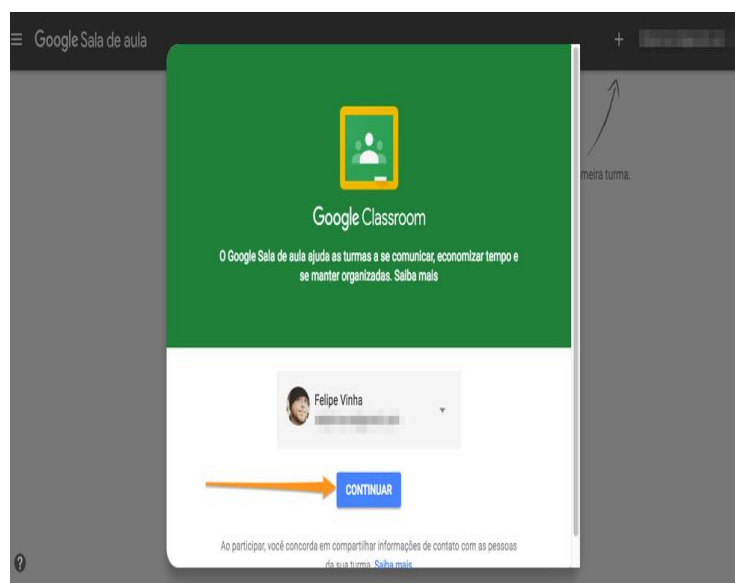
3. SOBRE O GOOGLE CLASSROOM

Figura 1. Acessando a página do *Google Classroom*.



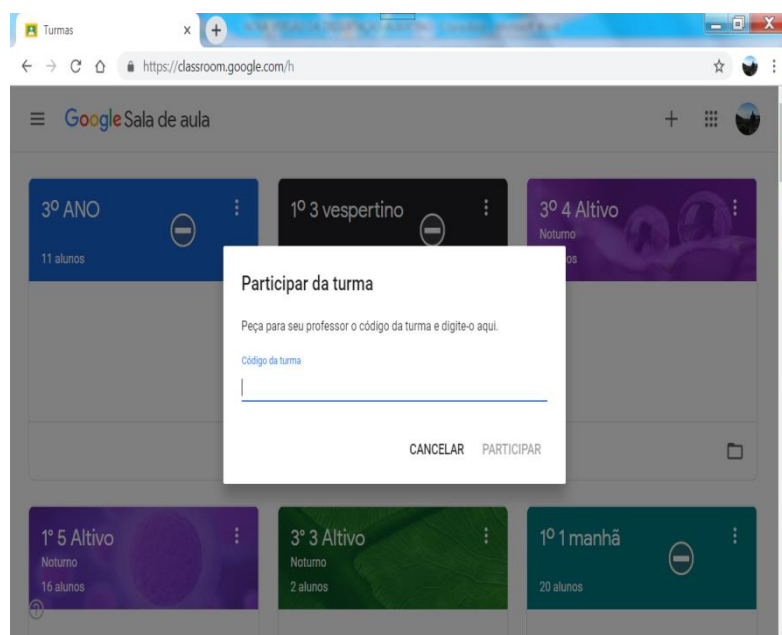
Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 10 de junho de 2019.

Figura 2. Fazendo o *login* na plataforma.



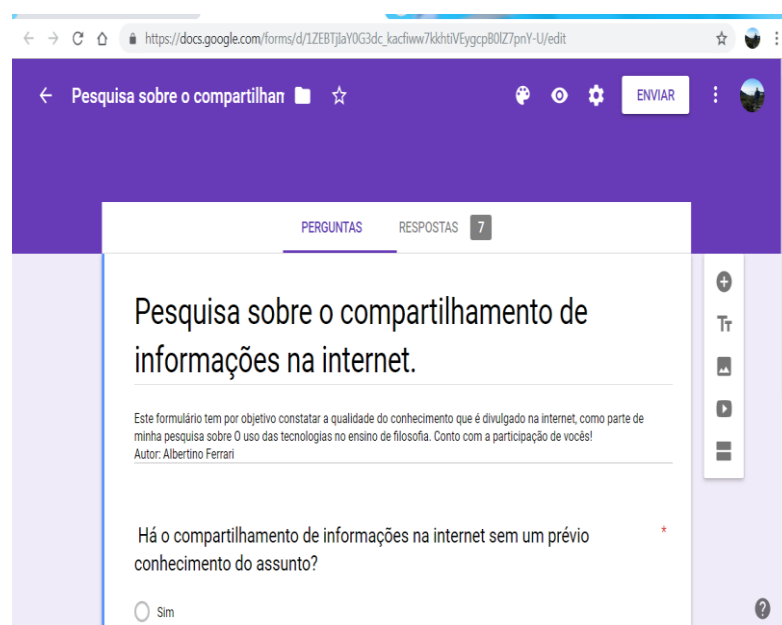
Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 10 de junho de 2019.

Figura 3. Preencher o código da turma criada e fornecido pelo professor.

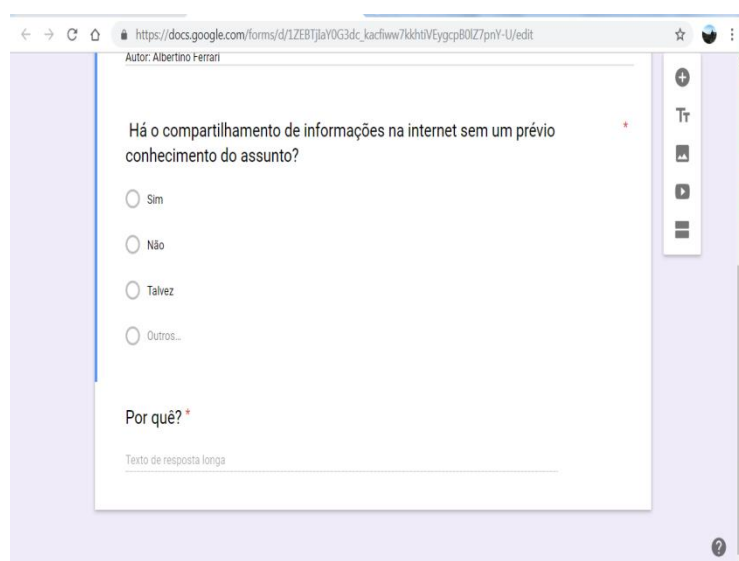


Fonte: imagem extraída do site www.googleclassroom.com.br, no dia 10 de junho de 2019.

Figura 4: Pesquisa no *Google Forms*.



Fonte: arquivo de autoria própria extraído do *Google Forms* em 14 de junho de 2019.

Figura 5: Arquivo do *Google Forms*.

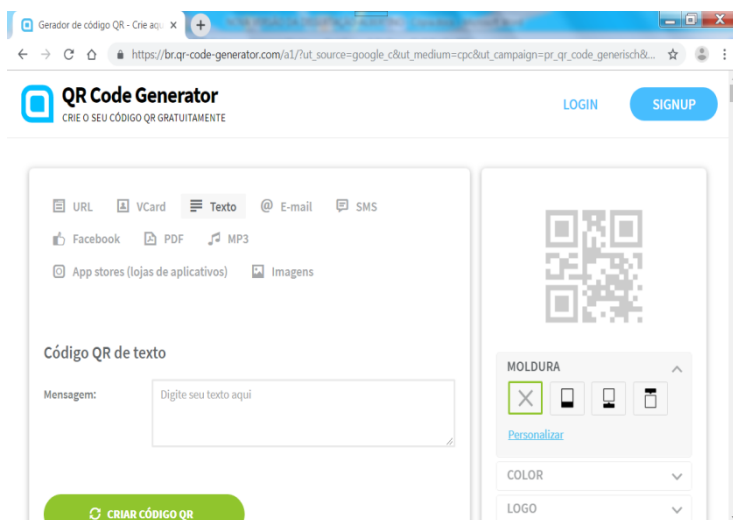
A screenshot of a Google Form in a web browser. The browser's address bar shows the URL: https://docs.google.com/forms/d/1ZEBTjaYOG3dc_kacfiww7kkhtVEygcP80IZ7pnY-U/edit. The form is titled "Autor: Albertino Ferrari". The main question is "Há o compartilhamento de informações na internet sem um prévio conhecimento do assunto?". Below the question are four radio button options: "Sim", "Não", "Talvez", and "Outros...". Below the options is a text box labeled "Por quê?" with a red asterisk indicating it is required. The text box has a placeholder "Texto de resposta longa". On the right side of the form, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, and duplicating questions, and a help icon at the bottom right.

Fonte: arquivo de autoria própria extraído do *Google Forms* em 14 de junho de 2019.

4. QR CODE

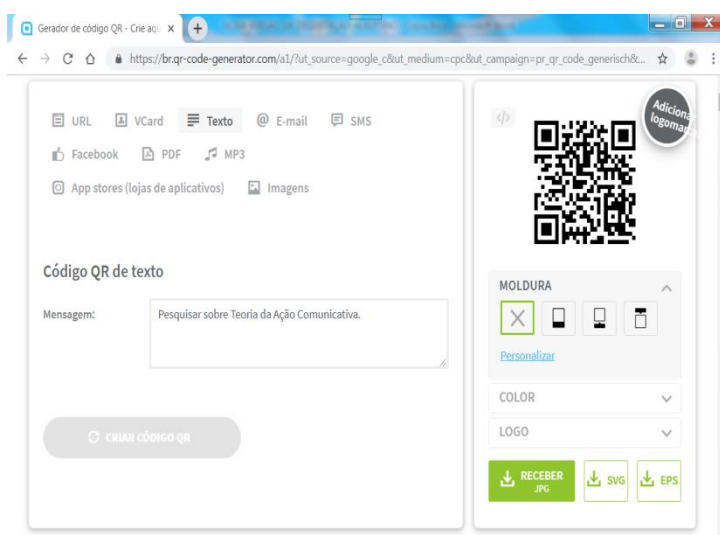
Ao digitar o texto no espaço de mensagem, do lado direito aparecerá a indicação para fazer o *download* da imagem gerada pela plataforma conforme abaixo:

Figura 1. Como desenvolver a formação do código.



Fonte: imagem extraída da plataforma QR Code Generator, no dia 10 de junho de 2019.

Figura 2. Fazendo o *download* do código para impressão.



Fonte: imagem extraída da plataforma QR Code Generator, no dia 10 de junho de 2019.

4.1. Sequência didática de código utilizados na pesquisa sobre *razão instrumental* em sala de aula e biblioteca, na Escola Altivo Leopoldino de Souza:

Figura 3.



Figura 4.



Figura 5.



Figura 6.

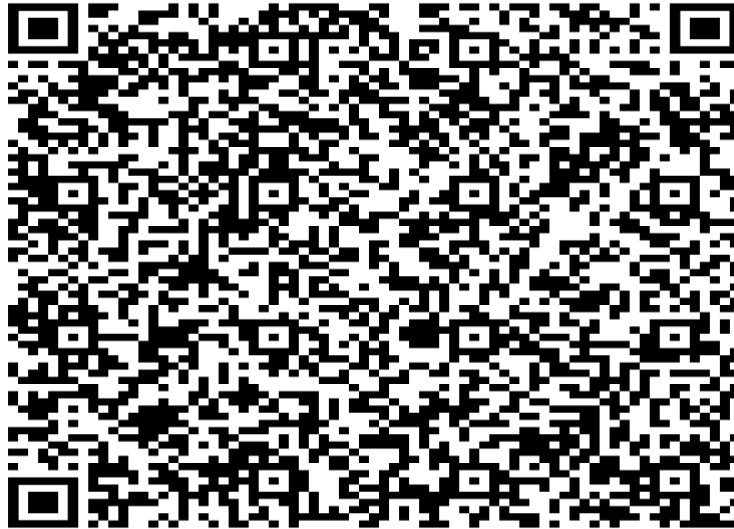


Figura 7.

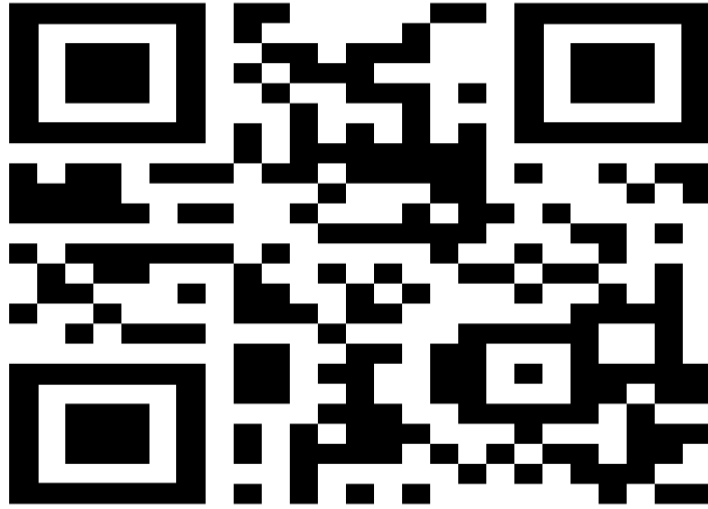


Figura 8.

