

CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DO MOVIMENTO DE EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL

*Digital culture and education: political implications
of the distance learning expansion movement in Brazil*

RESUMO Esse artigo aborda, no contexto da denominada cultura digital, o tema da formação e as implicações políticas do movimento de expansão da Ead no Brasil. Para além dos avanços, em termos de democratização do acesso à informação pela mediação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que devem ser reconhecidos como um esforço de disseminação de uma determinada “cultura política”, isso não significa necessariamente, tal como nos lembra Habermas (2003b), que a participação política efetiva do cidadão esteja assegurada, sobretudo em função da desarticulação recorrente entre a esfera pública política e a sociedade civil. Que interesses estariam por trás desse fenômeno de digitalização da cultura? E ainda: qual seria a finalidade da educação nesse novo contexto cultural? A cultura digital, como expressão da vida social contemporânea, gera mudanças estruturais, não só na forma de transmissão e acesso à cultura, mas no próprio conceito e na atitude perante a cultura, com implicações políticas decisivas para a formação, o que nos faz refletir, por exemplo, sobre as diferenças entre as concepções de formação presentes na cultura clássica da *Paideia* grega, na cultura moderna da *Bildung* e no modelo educacional cada vez mais subserviente às TIC que temos hoje.

PALAVRAS-CHAVE CULTURA DIGITAL; EAD; POLÍTICA; FORMAÇÃO.

ABSTRACT In the context of the so-called digital culture, this paper discusses the issue of education and the political implications of the distance learning expansion movement in Brazil. In addition to the advances in the democratization of the access to information through the mediation of information and communication technologies (ICTs), which should be recognized as an effort to spread a certain “political culture”, this does not necessarily mean, as Habermas (2003b) recalls, that the effective political participation of citizens is assured, especially in light of recurrent dislocation between the political public sphere and civil society. What are the interests behind the phenomenon of digitization of culture? And what is the purpose of education in this new cultural context? As an expression of contemporary social life, digital culture generates structural changes, not only in the form of transmission and access to culture, but also in the very concept and attitude towards culture, with decisive political implications for education. That leads us to think, for example, about the differences between the concepts of education present in the classical Greek *Paideia* culture, in the modern culture of *Bildung*, and in the contemporary educational model increasingly subservient to the ICTs we now have.

KEYWORDS Digital culture; distance education; politics, education.

LUIZ ROBERTO GOMES
Universidade Federal de São
Carlos (UFSCar)
luizrgomes@ufscar.br

INTRODUÇÃO

O extraordinário avanço tecnológico das últimas décadas tem produzido um contínuo processo de mudança em todos os setores da sociedade. Refiro-me à *revolução digital* estabelecida por ocasião da inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas diversas formas de interação humana.

Estamos sendo afetados pelo crescente uso que fazemos das tecnologias digitais, sem a devida reflexão crítica sobre suas consequências. Tal ação de subserviência, inclusive dos processos educativos formais, a esse poderoso sistema social, nos moldes da *servidão voluntária* descrita no século XVI pelo filósofo francês La Boétie, tem gerado um consequente processo de transformação de nossas ações, sejam elas individuais ou coletivas.

Isso quer dizer que o indivíduo, a sociedade e as instituições também são impactados por essa nova visão que passamos a ter do mundo e de nós mesmos. Trata-se de uma nova ontologia, com forte poder de intervenção, e que encontra, nas novas mídias digitais, um novo conteúdo de interação social (NEGT; KLUGE, 1999; MARTINS, 2010).

A cultura digital, como expressão da vida social atual, tem gerado mudanças estruturais, não só na forma de transmissão e acesso à cultura, mas no próprio conceito e na atitude que temos perante a cultura, com implicações políticas decisivas para a formação. Isso nos faz refletir, por exemplo, nas diferenças entre as concepções de formação presentes na cultura clássica da *Paidéia* grega, na cultura moderna da *Bildung*, e no modelo educacional atual, cada vez mais subserviente às *novas tecnologias* que temos hoje. A esse respeito, a análise empreendida por Theodor Adorno, na primeira metade do século XX, sobre a crítica à *sociedade administrada* e à *indústria cultural* e, um pouco mais tarde, aos mecanismos de controle da *Halbbildung* (semiformação) parece-nos ainda muito atual e procedente. Acrescente-se o fato – talvez o mais problemático – de que ainda não sabemos claramente qual é o *status* político das novas tecnologias como

formas de comunicação, formação, produção e interação social.

A análise dos pressupostos políticos da cultura digital assume, nessa reflexão, um caráter crítico, no sentido de explicitar as ambiguidades decorrentes da tensão entre os processos de adaptação a essa nova cultura e as possibilidades de resistência crítica inerentes à vida social.

Se focarmos nosso olhar no movimento recente de expansão da educação a distância no Brasil, encontraremos, sem sombra de dúvida, um campo muito fértil de pesquisa para as análises no âmbito da teoria crítica da sociedade, principalmente se considerarmos o poder de intervenção que as TIC exercem no âmbito da constituição de uma nova ontologia cultural com mudanças significativas na forma de os seres humanos relacionarem-se e com esse novo ambiente social que se materializa.

Nesse contexto de reflexão, quais os pressupostos políticos do movimento de expansão da EaD no Brasil? Que interesses estariam por trás desse fenômeno de digitalização da cultura? O que muda na esfera pública? E ainda, qual seria a finalidade da educação nesse novo contexto cultural?

A hipótese de trabalho que orienta essa reflexão pressupõe que a cultura digital, em pleno processo de consolidação, está consubstanciada por uma ideologia muito potente, com o apoio político dos setores econômicos da sociedade que se serve da racionalidade técnico-instrumental e que exige, quase que obrigatoriamente, a adaptação do indivíduo à cultura digital como uma questão de sobrevivência ao sistema. O caso específico do movimento recente de expansão da EaD no Brasil figura como uma das vertentes de expressão de uma política social mais ampla e que considera o desenvolvimento tecnológico e econômico como algo supostamente unidimensional. A esfera pública, como espaço legítimo da vida social, também sofre o impacto dessas mudanças, seja na forma de adaptação e/ou resistência a esse novo modelo cultural.

CULTURA DIGITAL E O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL

A cultura digital, que exerce uma força política decisiva na formação de um novo ambiente social, é resultado de um conjunto de ações que se utiliza da mediação das TIC como marca social do nosso tempo. A esse respeito, as análises desenvolvidas por Adam Schaff na *Sociedade informática* (1992), por Pierry Lévy em *O mundo virtual* (1996) e *A cibercultura* (1999), bem como *A sociedade em rede* de Manuel Castells (1999) podem ser um bom ponto de partida para as reflexões que ora propomos.

Segundo Edméa Santos (2010), no artigo *Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura*, o fundamento desse contexto de mudanças emerge do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, que se caracterizam por uma nova forma de materialização, em que os bits – códigos digitais universais – passam a ser a principal linguagem de circulação das informações. Trata-se de uma *revolução digital* em que “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 505).

O que podemos constatar, de forma inequívoca, é a constituição de uma nova cultura, fortemente influenciada pelas novas tecnologias da informação e comunicação e que tem como característica essencial a *estrutura de rede* como fundamento desse novo modelo de organização social. A esse respeito, a obra de Manuel Castells, *A sociedade em rede* (1999), pode ser tomada aqui como uma referência.

Castells (1999) ressalta que hoje em dia, desde meados da década de 1980, os micro-computadores não podem ser concebidos sem atuarem em rede. Assim, vemos que as redes de computadores expandiram-se e as tecnologias digitais consolidam-se cada vez mais como infraestrutura do ciberespaço – novo espaço de comunicação, sociabilidade, informação e conhecimento (LÉVY, 1999).

A informação digital também pode ser caracterizada como virtual, na medida em que só pode ser acessada por meio de uma forma virtual de exibição, que transforma uma informação em uma combinação numérica – a linguagem binária, sob a forma de zero e um – com forte poder de interação entre as diferentes classes de informação, imagens, textos e sons. Tais modificações causam uma grande transformação na forma de organização da sociedade, que passa a definir novas possibilidades de interação, aprendizagem e comunicação.

Trata-se de uma nova realidade, a virtual, caracterizada por Pierre Lévy como “toda entidade capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p. 47).

Um fator inerente às tecnologias digitais é a velocidade da veiculação das informações, com mudanças decisivas no modo de ser das pessoas. As transformações estão ocorrendo em um ritmo tão acelerado – bem diferente, por exemplo, do tempo de constituição dos processos de aprendizagem escolar, ou de depuração dos valores familiares –, que passam a ser, no mínimo, objeto de preocupação. Cristoph Türcke (2010) chega a caracterizar esse novo momento que estamos vivendo, fortemente mediado pelas TIC, de *sociedade excitada*, sobretudo pela constituição de um novo conceito de sensação e de vício perante os usos que fazemos da tecnologia e das imagens.

A educação a distância – EaD –, sobretudo no modelo mais recente de *educação online* (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010), que se serve das TIC e da mediação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), também é uma expressão importante dos processos de formação da cultura digital. Independentemente do contexto político de implantação dessa modalidade de ensino, há uma racionalidade educativa que precisa ser refletida. A título de ilustração, conforme a análise de Silva Jr., Kato e Santos (2010, p. 50),

A EaD põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade da década de 1990, especialmente as do Estado e da Educação.

Nara Pimentel, no artigo “A educação superior a distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas”, publicado em 2010, também argumenta que o processo de expansão da modalidade EaD nas instituições de educação superior no Brasil é resultado de políticas educacionais implementadas pelo governo federal a partir dos anos 1990.

Nesse período, conforme a consistente análise de Fiori (1995), o *Consenso de Washington* empreendeu, em decorrência da mundialização do capital, um ajuste econômico que modificou estruturalmente o metabolismo social mundial. Segundo Silva Jr, Kato e Santos (2010, p. 35 e 36):

(...) o compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política foi seguido de inúmeros outros compromissos na esfera social, particularmente na educacional, tais como os que se fizeram por meio de diversos documentos políticos: *a Declaração Mundial sobre Educação para todos, de Jomtien (ONU, 1990)* e *a Declaração de Nova Delhi (ONU, 1993)*, que tiveram na esfera da educação brasileira sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial com o *Plano decenal de educação para todos (Brasil, 1994)*, e na esfera execu-

tiva o *Planejamento político-estratégico 1995/1998 (Brasil, 1995)*.

Isso significa, em termos gerais, que a reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos 1990 é uma expressão clara das mudanças preteridas pela política macroeconômica mundial, e que fortaleceu a institucionalização da racionalidade técnico-instrumental na educação, conforme os interesses privados do mercado e sob o argumento ideológico da democratização da educação para todos. A esse respeito, em artigo recente sobre a participação dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais em países em desenvolvimento, Pucci destaca:

Há, pois, uma ambiguidade explícita na atuação da UNESCO e também do Banco Mundial junto aos países latino-americanos no apoio e no incentivo à utilização das TIC na EaD virtual, ambiguidade essa em que a dimensão ideológica parece prevalecer sobre a dimensão educacional-formativa. (PUCCL, 2012, p. 186).

No movimento de democratização da educação no mundo, e também no Brasil, a EaD surge como o meio mais acessível e ágil para a institucionalização das políticas educacionais. Esse movimento político foi marcado por um conjunto de ações que, segundo Silva Jr., Kato e Santos (2010, p. 46-47), podem ser sintetizadas da seguinte forma:

1. as relações entre Estado e sociedade civil alteram-se, impondo para essa segunda esfera, no campo social, responsabilidades outrora de pertença do Estado;
2. esse último passa a formular as políticas em seu núcleo estratégico e a avaliar a execução no âmbito da sociedade civil, contingenciando o financiamento das ações desenvolvidas por instituições, organizações não governamentais ou empresas do terceiro setor;

3. as principais instituições são as universidades ou outras instituições de educação superior com excelência tecnológica e tecnologias educativas;
4. esse novo complexo de relações entre o Estado e a sociedade civil produz uma grande potência para a privatização, seja no que se refere à transferência de responsabilidades para a sociedade civil, seja em relação ao âmbito econômico, na medida em que possibilita um grande nicho de mercado para empresas de consultoria, por um lado, e de outro, torna-se a porta de entrada para o capital industrial, como se ilustrou com o necessário *kit* tecnológico do *TV escola*, mais os custos de transmissão;
5. supõe a existência de um sistema tecnológico barato e acessível, o que implica indicar um critério que merece atenção: a razão de proporcionalidade custo/benefício do investimento na formação de professores por meio da EaD;
6. o que orienta os programas curriculares são os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que talvez nos ajude a entender algumas linhas de ação propostas, tais como: familiarizar o cidadão com a tecnologia de seu cotidiano (sem questionar a razão de sua existência), dar respostas flexíveis e personalizadas para as pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação (reduzida ao processo de ensino-aprendizagem), informação e treinamento e ainda oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento. Tais linhas de ação fazem supor um processo educacional baseado predominantemente no cognitivo e no gnosiológico, sem preocupação em ver a educação como uma prática social mais ampla.

Essas importantes considerações elucidam a constituição das bases legais para a modalidade de ensino a distância no Brasil que foram construídas por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), com suas normas complementares e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), como forma de institucionalização das metas e mecanismos de avaliação das políticas educacionais, a serem atualizadas com o PNE (2011-2020), que se encontra em processo de aprovação no Senado Federal.

Cabe destacar, que em junho de 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto Presidencial 5.800, com a prioridade de oferecer cursos de licenciatura e formação inicial a professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e da constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. A UAB propôs-se a realizar esses objetivos por meio da integração de um sistema nacional de educação superior, formado por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em parcerias com estados e municípios, utilizando a EaD como modalidade de ensino.

Em julho de 2006, pela lei federal 11.502, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até então preocupada com a formação dos docentes e pesquisadores do ensino superior, ganhou novas funções, novas secretarias: a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância, direcionando, também, suas atividades à formação de docentes da Educação Básica.

É importante observar que o alvo dessa política pública é a formação de professores por intermédio de um sistema integrado de ensino a distância nas universidades públicas. A UAB dá ênfase à proposta de democratização e expansão do ensino superior público como sustentáculo de um de seus eixos fundamentais. Tais iniciativas políticas demonstram que a EaD é uma realidade cada vez mais presente na educação superior brasileira, inclusive nas faculdades e universidades públicas.

Assim, tende a expandir-se cada vez mais, não somente por iniciativas privadas, que ainda é predominante, mas também por meio de iniciativas públicas que tendem a afirmar-se cada vez mais. A esse respeito, Daniel Mill e Nara Pimentel, citando Belloni (2010), esclarecem:

A EaD aparece como uma nova solução, não apenas por responder às demandas quantitativas de democratização do acesso ao ensino superior, mas por favorecer a integração das TICs à educação em todos os níveis, possibilitando que os sistemas educacionais ofereçam um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade. (MILL; PIMENTEL, 2010, p. 236).

Mas o que significa tudo isso em termos de formação? Quais são os fatores determinantes dessa opção política cada vez mais incisiva na educação superior? Tal como nos provoca Laymert dos Santos (2003, p. 6): “É preciso colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente o que ela faz, o que ela é, o que ela pretende, o que faz conosco e o que nós fazemos com ela”.

NOTAS SOBRE TEORIA CRÍTICA, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO

O comportamento crítico e a orientação para a emancipação (HORKHEIMER, 1980) como princípios decisivos da teoria crítica da sociedade, sobretudo na forma como os intelectuais da Escola de Frankfurt a compreenderam, parecem-nos ainda bastante instigantes quando nos propomos a diagnosticar os problemas de nosso tempo.

Assim, a orientação para a emancipação, que está na base da teoria, faz com que esta não se limite a descrever a realidade, mas também apontar as possibilidades nela embutidas e não realizadas (HABERMAS, 2003a, p. 113). Ou, como salienta Adorno em uma de suas últimas aulas, publicada sob o título *Introdução à sociologia*: “O melhor que podemos esperar

é que nos seja facultada uma certa chance de maioria emancipatória através do objeto de que nos ocupamos e da liberdade de que dispomos para dele nos ocuparmos” (ADORNO, 2008, p. 310).

Nesse universo teórico, cabe destacar os estudos sobre o impacto da tecnologia na vida privada e coletiva empreendidos pela tradição intelectual dos autores da teoria crítica da sociedade em seus contextos específicos. O processo de reificação, não só das forças produtivas e relações de produção, conforme diagnóstico estabelecido pela crítica da economia política de Marx, mas também da cultura, por ocasião do incremento das ciências e desenvolvimento das diversas tecnologias, registra um campo de investigação específica nas pesquisas conduzidas pela Escola de Frankfurt, com forte impacto nas análises desenvolvidas pelas ciências humanas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, e que reverbera até hoje.

Nessa tradição intelectual, algumas categorias, devidamente adaptadas aos contextos específicos de análise, continuam muito atuais e ainda apresentam potencial crítico-investigativo, parecendo-nos oportunas para a análise do objeto que ora apresentamos. São elas: *experiência, indústria cultural, sociedade administrada, tecnologia, semiformação, formação cultural, emancipação, sistema, esfera pública, reconhecimento*, entre outras.

Cabe destacar ainda o caráter dialético e a crítica imanente presente nos conceitos que originaram o desenvolvimento das categorias analíticas citadas. A título de exemplo, quando Adorno e Horkheimer (1985) analisam, na *Dialética do esclarecimento* o caráter ambíguo da tecnologia na sociedade administrada,¹ eles procuram demonstrar como a tecnologia impacta as diversas dimensões da vida humana:

[...] a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à do-

1 Sobre o caráter ambíguo da tecnologia na educação a distância, conferir o artigo de Bruno Pucci (2010).

minação: o saber que é poder não conhece nenhuma barreira [...] está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha [...] A técnica é a essência desse saber [...] o que os homens querem aprender com a natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. [...] O que importa é a *operation*, o procedimento eficaz. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

No ensaio *Educação após Auschwitz*, publicado no livro “Educação e Emancipação”, Adorno (1995) desenvolve, de forma ainda mais explícita, o caráter ambíguo da tecnologia:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como algo em si mesmo, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito dos meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995, p. 132).

Herbert Marcuse, em sua obra *Tecnologia, guerra e fascismo*, também concebe a tecnologia como um processo ambíguo e social, pois “a técnica pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p.74).

Pierre Lévy, em sua obra *Cibercultura* (1999), também nos mostra seu ponto de vista em relação às novas tecnologias:

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos

jogos dos homens em sociedade, portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. (LÉVY, 1999, p.19).

Esse caráter ambíguo da técnica, e que assume, segundo Benjamin (1985a e 1985b), Adorno e Horkheimer (1985), Marcuse (1999), e também em Habermas (1986), um sentido ideológico, com vistas à transformação da sociedade capitalista, necessita ser analisado no contexto da sociedade atual, sobretudo em termos da intencionalidade política dos modelos formativos. A esse respeito, o conceito de *esfera pública*, que é central nas análises de filosofia política do pensamento de Jürgen Habermas desde 1961, com a tese *Mudança estrutural da esfera pública*, passando pela obra *Direito e democracia* e, mais recentemente, nos estudos sobre *Naturalismo e religião*, constitui-se como uma chave analítica importante para interpretação das chamadas sociedades democráticas, já que segundo Habermas (2009), a esfera pública continua sendo um espaço público propício ao discurso racional e crítico, de modo que seu papel implica influência e legitimação de poder político.

O que vale destacar é o fato de as tecnologias digitais avançarem em uma velocidade tão rápida que criam uma crise de instabilidade. Sendo assim, as implicações na sociedade e suas formas de organização ficam difíceis de serem previstas, e é justamente isso que nos causa espanto ante as inovações.

Antonio Zuin (2010), também se pronuncia a respeito da velocidade das tecnologias digitais. Afirma ele que a falta de reflexão sobre a resignificação de nossas vidas causada pelo impacto das TICs deve-se ao fato de as “transformações proporcionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, notadamente as de âmbito tecnológico, ocorrerem numa tal velocidade que dificultam a composição de reflexões mais elaboradas sobre tal processo” (ZUIN, 2010, p. 964). Isso quer dizer que as informações chegam-nos de forma tão acelerada que sequer conseguimos assimilá-las.

Cabe salientar ainda que o potencial formativo das informações, mesmo que estas não tenham, de imediato, uma intencionalidade pedagógica e/ou formativa, pode influenciar a ideologia e o comportamento do indivíduo se elas não forem organizadas e processadas de maneira adequada, impondo às pessoas valores e destruindo sua autonomia. Segundo Zuin:

A convergência dos textos, números e sons em imagens que se consubstanciam em arrebatadores estímulos audiovisuais promove, paradoxalmente, a dispersão da concentração, uma vez que as informações conectadas são substituídas por outras, por meio do ritmo alucinante das trocas de *links*. A pausa necessária para que o conhecimento possa ser, digamos, digerido, rarifica-se cada vez mais, na medida em que a concentração é pulverizada para, logo em seguida, se reconfigurar momentaneamente, até que outro *link* seja acessado. (ZUIN, 2010, p. 969).

É a partir dessas análises que identificamos a necessidade de uma reflexão crítica sobre o impacto das TICs nos processos formativos, sendo que o consumo imediato de informações fragmentadas pode atrofiar, conforme Benjamin (1985a), a *experiência* em seu sentido autêntico. Tal fato causa um impacto na vida social e esta passa a ser produzida conforme os mecanismos ideológicos de controle da “indústria cultural”.

Com tais mecanismos da cultura produzida industrialmente, e dado seu caráter sistêmico, parece que não há alternativa senão nos adaptarmos, já que ser bem-sucedido tornou-se equivalente ao adaptar-se, conforme bem argumentou Horkheimer em *O eclipse da razão* (1999). Os sistemas dominantes, dessa forma, não mais se mantêm por meio da força, mas por adesão voluntária do povo, que é atraído e seduzido. Esta mecânica herdada pela racionalidade das máquinas, que passa

da ordem tecnológica para a ordem social, modifica todas as estruturas da sociedade. Nesse sentido, os indivíduos perdem sua individualidade, não mais por coerção externa, mas movidos pela própria racionalidade que os envolve e, no caso da formação da opinião pública, não parece ser diferente. Tal como afirma Pedro Goergen:

Encontramo-nos no limiar entre, de um lado, um mundo da vida totalmente manipulado ao gosto dos interesses hegemônicos, isolado da esfera pública e, de outro, um mundo da vida capaz de resistir e de preservar as relações entre a esfera privada e a esfera pública. Sabendo que o espaço da opinião pública depende dos impulsos vindos da elaboração privada de problemas sociais que têm ressonância na vida individual, cabe investir na formação da consciência política dos cidadãos. Essa é uma questão fulcral para a constituição da democracia e é nela que se torna perceptível o sentido mais profundo disso que Paulo Freire expressou ao dizer que toda educação é política. A isso se relaciona também a luta pela preservação da educação como bem público de responsabilidade do Estado Democrático. (2008, p. 70).

Diante do poder de controle exercido pela racionalidade tecnológica, e também segundo Adorno, pela *semiformação* (2010), que parece intensificar-se com a cultura digital, que espaço ainda restaria à autonomia do sujeito se este encontrar-se cada vez mais seduzido pela mediação dos aparatos tecnológicos? Essa é, no meu modo de entender, a questão fulcral que precisa ser tematizada pela esfera pública hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revolução digital tem produzido novas relações sociais, com modificações signi-

ficativas na ontologia social. Os avanços científicos e tecnológicos dos séculos XIX e XX deram aos homens a sensação de um maior controle sobre a natureza e despertaram a crença de que poderíamos nos tornar cada vez mais autônomos. Não foi bem isso o que aconteceu, e essa interpretação tem sido objeto de vários estudos críticos no campo das ciências humanas. A esse respeito, a teoria crítica da sociedade, com o rigor de suas análises, tem dado uma contribuição muito valiosa em termos de definição de categorias analíticas oriundas de estudos empíricos que certamente nos ajudam a continuar refletindo sobre o impacto das inovações tecnológicas na vida social.

Seria desejável, no sentido da teoria crítica da sociedade, como forma de continuar produzindo um diagnóstico do nosso tempo, que novas pesquisas abordassem o tema das

TIC pela análise de suas mediações formativas, especialmente no âmbito político, como forma de avaliar as relações de poder inerentes aos processos de padronização da formação, tal como os percebemos nas políticas educacionais que centralizam suas forças na modalidade de ensino a distância.

Não se trata de ignorar o potencial de intervenção pedagógica da EaD, que certamente propicia novas formas de interação e inclusão social, mas de refletirmos sobre que tipo de formação a educação mediada pelas TIC pode proporcionar ao homem e à sociedade em que ele vive. Mais do que o incremento das já sofisticadas tecnologias digitais, o que nos parece mais urgente é a reflexão crítica sobre os projetos políticos e pedagógicos da EaD e, nesse quesito, seria muito importante revisitar o sentido da formação na *Paidéia* grega e na *Bildung* alemã.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.; LASTORIA, L. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 245-266.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

_____. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

BORGES, B.; GOMES, L. R.; JESUS, O. F. de (Orgs.). *Direito e democracia em Habermas*. São Paulo: Xamã, 2010.

BRASIL, *Lei 11.502/2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em 22/04/2013.

BRASIL. *Portal Universidade Aberta do Brasil. UAB*. Ministério da Educação. Brasília. s.d. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, Lei Federal 10.172, de 09/01/2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis2001/l10172.htm>>. Acesso em: 14 de abril. 2012.

BRASIL, *Decreto 5.800/2006*. Dispõe sobre o sistema UAB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 19 de abril. 2012.

BRASIL, Lei 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia sociedade e Cultura. v. 1).

FIORI, J. L. Globalização, estados nacionais e políticas públicas. In: FIORI, J. L. *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

GOERGEN, P. Ação comunicativa, democracia e educação. In: SGRÓ, M. (Org.). *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia e ciudadanía*. Tandil: Unicen, 2008.

HABERMAS, J. *Entre naturalismo e religião*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a. (tomo 1).

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b. (tomo 2).

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *O eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 1999.

LÈVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Unesp, 1999.

MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NEGT, O; KLUGE, A. *O que há de político na política?* São Paulo: Unesp, 1999.

MARTINS, S. O. A esfera pública: dos salões à rede virtual. In: BORGES, B.; GOMES, L. R.; JESUS, O. F. de. (Orgs.). *Direito e democracia em Habermas: pressupostos e temas em debates*. São Paulo: Xamã, 2010.

PIMENTEL, N. M. Educação superior a distância nas universidades públicas no Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: Edufscar, 2010.

PUCCI, B. Educação a distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. (Orgs.). A.

Teoria crítica e crises: reflexões sobre a cultura estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). *Educação online*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, L. G. dos. A tecnociência no centro da discussão (embora ela não goste). *Jornal da Unicamp*, n. 240, 8-23 dez. 2003.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 2. ed. São Paulo: Unesp / Brasiliense, 1992.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. *Educação online*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA JR., J. dos R.; KATO, F. B. G.; SANTOS, S. A. dos. Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, D. D. L. de; SILVA JR., J. dos R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Unicamp, 2010.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

ZUIN, A. A. S.; PESCE, L. Razão instrumental, emancipação e formação online de educadores. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DADOS DO AUTOR:

PROF. LUIZ ROBERTO GOMES

Doutor em Educação na área de Filosofia
da Educação pela UNICAMP

Professor do Departamento de Educação e do Programa
de Pós-graduação em Educação da UFSCar.

Recebido: 08/03/2013

Aprovado: 25/04/2013

