



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP**

ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS

# **EDUCAÇÃO ESCOLAR E MEDIAÇÃO: impactos das tecnologias digitais no processo de formação**



ARARAQUARA – S.P.  
2014

ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS

# **EDUCAÇÃO ESCOLAR E MEDIAÇÃO: impactos das tecnologias digitais no processo de formação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa em Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória

**Bolsa:** CAPES

Santos, Elaine Cristina Moraes

Educação Escolar e Mediação: Impactos das tecnologias digitais no processo de formação – Araraquara, 2014. 85 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar): Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Educação Escolar. 2. Mediação. 3. Tecnologias digitais. 4. Formação.

**ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E MEDIAÇÃO:**

**IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO.**

**Dissertação de Mestrado apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.**

**Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.**

**Orientador: Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória**

**Bolsa: CAPES.**

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientador: Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória (UNESP – Araraquara)

---

Membro Titular convidado: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP – Araraquara)

---

Membro Titular convidado: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCAR – São Carlos)

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNESP – Campus de Araraquara  
Faculdade de Ciências e Letras

Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dr. Julio Cezar Durigan

Diretor da Faculdade de Ciências e Letras do Programa de pós-graduação em Educação  
Escolar.

Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Chefe do departamento de psicologia e Educação

Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez

Coordenador de Pós Graduação em Educação Escolar

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

*Dedico esta pesquisa à todos, que como eu, acreditam no potencial transformador da educação, identificando na pergunta o caminho para o conhecimento.*

## AGRADECIMENTOS

O resultado deste trabalho se fez possível graças ao incentivo e auxílio de inúmeras pessoas, que direta ou indiretamente me apoiaram e contribuíram para que eu trilhasse este caminho desafiador e ao mesmo tempo transformador. Por isso, sem muitas formalidades, gostaria de agradecer...

... A Deus, força sagrada e divina, que me sustenta diariamente com infinito amor;

A vida, que me permite em sua complexidade, questionar e me movimentar em busca do desconhecido, em um processo contínuo de construção e reconstrução do meu ser;

Ao meu pai, José Augusto Santos, que mesmo com pouco estudo, me ensinou as verdadeiras lições de vida, sendo meu principal exemplo de caráter, determinação e motivo de minha admiração. Sem ele, com certeza, minha jornada até aqui não seria possível. Mesmo sem entender ao certo o que significa esta etapa que estou concluindo e nem imaginar o que de fato eu pesquiso, se sente orgulhoso por ter uma filha que deseja estudar, e, assim, me apóia e me incentiva sempre;

À minha mãe Filomena Barreto de Moraes, pela dedicação de toda uma vida, com sua maneira única de cuidar. Sou grata por ter me amado mais do que a si mesma, conseguindo me compreender (até quando nem eu mesma não conseguia fazer isso). Mesmo me conhecendo como ninguém, identificando exatamente minhas falhas e ousadias, sempre foi minha cúmplice, acreditando no meu potencial e dedicando a mim toda confiança;

Ao meu irmão Gustavo Moraes Santos, pela compreensão de minha ausência durante o processo mais importante de sua vida. Por ser meu amigo, parceiro e a pessoa mais fantástica e iluminada que já conheci. A ele devo toda uma vida de cumplicidade, amor e dedicação. Pessoa na qual me sinto segura e honrada em ter por perto durante todo o percurso que se fez até aqui;

À minha irmã Simone Barreto de Moraes, que mesmo de longe, manifesta seu apoio e carinho.

Ao meu Professor e Orientador Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória, pessoa na qual tenho imenso respeito e admiração. Minha sincera gratidão por ter acreditado em mim, me incentivando, orientando e compartilhando comigo todo o percurso de construção desta

pesquisa. Agradeço imensamente toda confiança em mim depositada, compreendendo de maneira tão empática às minhas limitações. A oportunidade de caminhar contigo contribuiu de maneira grandiosa para minha formação não só acadêmica, mas humana. Levarei comigo seus ensinamentos e o desejo de poder aprender ainda mais contigo;

Aos professores que fizeram parte da minha banca de defesa, e que de maneira tão particular contribuíram para o avanço da minha pesquisa:

- Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida, cujos elogios me encorajaram a seguir em frente e cujas orientações me impuseram a responsabilidade de um domínio teórico que me permita uma real e desafiadora superação. Agradeço também o privilégio de cursar sua disciplina, na qual os aprendizados que recebi se tornaram determinantes para minha pesquisa. Sinto-me honrada em tê-lo como avaliador de meu trabalho;

- Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes, que de maneira tão atenciosa e minuciosa, orientou-me desde minha qualificação, fornecendo indicações, sugestões e referenciais bibliográficos que enriqueceram de maneira grandiosa a minha pesquisa. Agradeço ainda, pelas críticas, que também foram fundamentais neste processo;

A todos da Casa do Bom Menino, em especial à minha amiga e parceira Patrícia da Matta, que sempre me incentivou desde o princípio a concretizar este sonho, me dando total autonomia e flexibilidade para organizar meu trabalho de acordo com minhas demandas acadêmicas;

Ao meu colega e parceiro Marcelo Coury, que me deu todo suporte e colaboração na reta final da dissertação;

Aos meus amigos de caminhada, em especial a Patrícia, Vinicius e Letícia, a quem devo muitos de meus devaneios inspiradores.

Ao meu namorado Willian, que a cada dia se faz mais presente em minha caminhada;

A todos os professores, funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP, campus de Araraquara, que de maneira direta ou indireta, me auxiliaram em algum momento da minha formação;

À minha parceira de carona, angústias e caminhada acadêmica Maira, que fazia de nossas viagens de Piracicaba à Araraquara menos tortuosa e mais interessante;



Aos colegas da Pós-Graduação, em especial a Maria Fernanda, Diogo, Elaine, Wellington, Fran, Cesira pelos momentos de descontração;

À CAPES, por me conceder a bolsa, mesmo que no finalzinho do processo.

E a todas as pessoas, que por ventura não tenha mencionado, mas que contribuíram neste processo.

*“O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento.”*  
*(Theodor W. Adorno)*

## **RESUMO**

Considerando a difusão das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, assim como, sua expansão no ambiente escolar, este estudo tem como categoria de análise, o processo de mediação, como o caminho para problematizar, que tipo de conhecimento estes recursos digitais são capazes de promover. Ao se perscrutar o papel da prática escolar na sociedade, bem como sobre os mecanismos ideológicos que ocultam a principal finalidade dos fenômenos tecnológicos, este estudo contém a seguinte hipótese: a forma com que as tecnologias digitais estão inseridas nas atuais políticas educacionais inviabiliza uma mediação pedagógica emancipadora, gerando impactos evidentemente enfrentados na prática escolar e na formação humana. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, de perspectiva dialética, cuja abordagem está voltada para a Teoria Crítica da sociedade, particularmente a partir das reflexões de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Christoph Türcke

**Palavras-chave:** Educação Escolar, mediação, tecnologias digitais, formação.

## **ABSTRACT**

Considering the diffusion of digital technologies in the contemporary society, as well as its expansion in the school environment, this study has the mediation process as an analysis category, with the objective of problematizing what kind of knowledge those digital resources are able to promote. When scrutinizing the role of school practice in the society, as well as the ideological mechanisms that hide the main purpose of technological phenomena, this study contains the following hypothesis: the way in which digital technologies are included in current educational policies preclude an emancipatory educational mediation, generating evidently faced impact on the practice of the students and the human formation. This is a theoretical and bibliographic research, guided by a dialectic perspective, whose approach goes toward to the German Critical Theory of society, particularly from the reflections of Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse and Christoph Türcke.

**Keywords:** School education, mediation, digital technologies, formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>SEÇÃO 1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR</b>	<b>17</b>
1.1. Escola Tradicional e Escola Nova	17
1.2. Considerações sobre a história da educação escolar no Brasil	26
<b>SEÇÃO 2 – AS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>	<b>34</b>
2.1. Sobre a evolução tecnológica	34
2.2. As tecnologias digitais na política educacional Brasileira	40
<b>SEÇÃO 3 – A FUNÇÃO MEDIADORA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>	<b>45</b>
3.1 Sobre o conceito de mediação	45
3.2. Os efeitos da tecnologia digital como mediadora na educação escolar	55
<b>SEÇÃO 4 – REORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS</b>	<b>67</b>
4.1. A educação escolar na perspectiva crítico - dialética	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo foi elaborada a partir de uma inquietação pessoal, diretamente ligada a uma problemática advinda do trabalho com adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, em um projeto socioeducativo na cidade de Piracicaba, no interior paulista. Em contato com esses jovens, sobreveio-me uma série de questionamentos sobre os efeitos de dominação que a tecnologia traz para esta faixa etária.<sup>1</sup> Observou-se que, mesmo em meio a diversas dificuldades sociais e econômicas, a tecnologia é categoricamente presente em suas vidas. Sendo garantida a todo custo, ela tornou-se a principal forma de relacionamento, de informação e de (de) formação desta geração. Nessa experiência, surgiu o interesse pela área da educação e o desejo de tomar como objeto de estudo a função mediadora das tecnologias digitais na aprendizagem.

Em primeira instância, a expansão da tecnologia digital tem mudado de maneira significativa as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais na sociedade. Com a progressiva utilização dos aparatos digitais em todas as esferas da experiência humana, uma radical transformação ocorreu na maneira como as pessoas se comportam e lidam com a informação. Seus recursos normalmente aparecem como um suposto facilitador da formação e da prática social. Seu atrativo desenvolvimento tem permeado quase que integralmente o cotidiano humano, por meio de objetos, entretenimento, ferramentas de trabalho, comunicação ou mesmo expressão. No que tange às tecnologias digitais e, mais especificamente, a internet, estudiosos afirmam que se vive na era da informação e da mobilidade, em que o “conhecimento” passou a ser acessado de qualquer lugar e a qualquer momento, provocando mudanças radicais na forma como se constitui a dinâmica da escola, ainda presa a lugares e tempo determinado.

Mudanças metodológicas na aprendizagem ocorreram: o ensino passou a ser visto fora das salas de aula, provocando um desencantamento do ensino formal; o principal mediador da aprendizagem deixou de ter o foco na figura do professor, descentralizando o saber do docente para as máquinas; novas modalidades de ensino foram inventadas e o aluno passou a ter acesso à informação de maneira rápida, prática e instantânea. Diante desta realidade, surgem as seguintes indagações: Quais as consequências e impactos da tecnologia digital em nível educacional? Como a escola vem trabalhando o uso e a integração da tecnologia digital

---

<sup>1</sup> Na ocasião, estava no meu último ano de graduação em psicologia (2009), e comecei a desenvolver meus primeiros estudos sobre os efeitos da tecnologia, junto ao meu atual orientador Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória.

em sala de aula? Será que estes recursos estão mesmo exercendo a função mediadora de promover a formação? E, ainda, que tipo de aprendizagem a escola, servindo-se da tecnologia, têm buscado promover em seus alunos? Para que e para quem serve a educação e a tecnologia?

Ao tentar buscar estas respostas no campo da Filosofia, que tem como preocupação tratar a educação como uma esfera que é dialeticamente pertencente a uma totalidade social, este trabalho possui uma fundamentação teórica baseada em conceitos de origem marxista e interpretada pelos teóricos frankfurtianos que integraram a primeira geração do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Assim, este estudo parte do pressuposto de que a tecnologia deve ser compreendida como produto das relações sociais de produção. Um processo inerentemente humano no qual os elementos morais, ideológicos e econômicos desempenham um papel decisivo na sua consolidação e funcionalidade. De acordo com o teórico crítico Hebert Marcuse, no livro *A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional* (1973), a “racionalidade técnica” na sociedade industrial, é utilizada como forma de controle e coesão social. Assim, paradoxalmente, a tecnologia deve ser vista tanto como uma dominação do homem sobre a natureza quanto do homem sobre o próprio homem. Mesmo sendo mistificada por uma suposta neutralidade, toda técnica possui um universo de fins, em que, ao criar falsas necessidades, mantém os indivíduos presos a um sistema de produção e consumo. Para Marcuse, as possibilidades tecnológicas, transformam o homem contemporâneo em um ser “unidimensional”, incapaz de se opor e desenvolver um pensamento crítico em relação a elas. Desse modo, a relevância desta pesquisa se dá em investigar, a partir de uma perspectiva crítica, um dos maiores fenômenos da contemporaneidade – a mediação tecnológica na educação. A partir da hipótese da não neutralidade destes aparatos e de sua presença mediadora nas ações educativas, este estudo busca problematizar como esses instrumentos estão sendo pensados e introduzidos no contexto escolar.

Para uma investigação sobre o tema proposto, esta pesquisa se inicia: com uma análise histórica do papel que a prática escolar desempenha em nossa sociedade. Pensar sobre educação exige uma reflexão sobre o sentido do “educar”. A fim de compreender a função atribuída à escola, foi realizada uma contextualização histórica e política acerca do cenário no qual a escola está inserida – sendo este cenário dividido entre dois momentos, a Escola Tradicional e Escola Nova. A partir daí, buscou-se abarcar suas principais transformações e investigar os mecanismos ideológicos que se escondem por trás da educação. Segundo Louis Althusser (1985), a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado e teria por

finalidade reproduzir e manipular a realidade em favor da classe burguesa. Por conseguinte, mediante uma releitura sobre como a educação escolar se desenvolveu no Brasil desde os primeiros anos de sua descoberta, é possível visualizar quanto o ensino esteve alinhado aos interesses políticos e sociais dominantes de cada época.

Na seção 2, o foco será compreender como as tecnologias digitais foram se constituindo ao longo dos anos e, conseqüentemente, como elas estão inseridas na política educacional brasileira. Posto isso, realizar-se-á uma análise de dois fenômenos contemporâneos inter-relacionados – as pedagogias do “aprender a aprender” e os recursos tecnológicos utilizados em seu favor. A concepção do “aprender a aprender” surgiu no interior do movimento conhecido como Escola Nova, cujo principal representante é o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952). Sua formulação pedagógica valoriza os chamados “métodos ativos”, ou seja, o aprender fazendo (*learning by doing*). Esse discurso pedagógico contemporâneo atrelado às tecnologias digitais é considerado um instrumento estratégico nas políticas educacionais, sendo referenciado e citado em documentos nacionais e internacionais. Contudo, a lógica do aprender a aprender tem como foco pedagógico a adaptabilidade ao sistema predominante, e as tecnologias digitais, por sua vez, servem a esse mesmo pressuposto. Assim, pensar as políticas educacionais brasileiras requer questionar que tipo de formação se pretende por intermédio delas.

Na seção 3, o conceito de mediação<sup>2</sup> será explorado teoricamente sob uma perspectiva fundamentalmente materialista dialética, baseada em premissas de caráter ontológico e reinterpretadas pela Teoria Crítica, a fim de compreender sua funcionalidade no processo de formação. No diálogo entre o idealismo de Hegel, o materialismo histórico proposto por Marx e a Teoria Crítica desenvolvida pelos frankfurtianos, este estudo buscou mostrar como a definição deste conceito é complexa, mas fundamental para compreensão do processo que compõe a formação e a aprendizagem. Em princípio, tanto a filosofia idealista quanto a teoria crítica alemã, concordam que a mediação se dá a partir da tensão dialética entre sujeito/objeto; porém, a forma como os autores concebem o sujeito e o objeto e como esse último é abarcado pelo sujeito é que faz a distinção entre as linhas de pensamento. Com a compreensão de como ocorre o processo de mediação, o segundo momento da seção se destina a explicitar o caráter contraditório da tecnologia digital, assim como seus efeitos e impactos na formação humana.

---

<sup>2</sup> Existem diversas interpretações acerca do conceito de mediação e, especificamente, daquilo que se denomina mediação escolar ou mediação pedagógica. Sendo assim, a abordagem que se segue é fundamentalmente extraída do materialismo histórico-dialético e reinterpretada pela Teoria Crítica por Theodor Adorno.



Já, na seção 4, a partir de conceitos como esclarecimento (*Aufklärung*), formação cultural (*Bildung*) e mediação, são trazidos elementos importantes para se pensar novas reorientações pedagógicas.

A estrutura investigativa deste projeto compreende uma pesquisa eminentemente teórica, bibliográfica e documental, mediante o desenvolvimento argumentativo dialético relacionado à mediação tecnológica. A fundamentação teórica que especifica esta pesquisa possui uma abordagem em princípio marxista. Contudo essa base se encontra filtrada pela Teoria Crítica da Sociedade a partir de autores como: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer Herbert Marcuse e Christoph Türcke. Associada à chamada Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica busca explicar a formação social do indivíduo por intermédio do marxismo e da psicanálise. Alguns de seus pesquisadores, ao se refugiarem do nazismo alemão em território americano (nos anos de 1940/1950), teorizaram sobre a utilização das novas tecnologias de comunicação que, à época, tinham no rádio o seu principal instrumento para a promoção e difusão da cultura de massa. Nessa mesma época, estes teóricos desenvolvem conceitos extremamente importantes, como o de indústria cultural e o de *Halbbildung* (semiformação). A principal finalidade desses conceitos foi a de alertar sobre a necessidade emergente do esclarecimento por meio do desenvolvimento de um comportamento crítico que promovesse a transformação e superação da dominação social. Quanto ao conceito hegeliano de mediação, este será trabalhado na tensão entre a Teoria Crítica e a filosofia idealista. Para discorrer sobre esta categoria de análise, torna-se necessário um diagnóstico histórico e crítico sobre as principais transformações verificadas no contexto educacional (sobretudo o escolar), bem como uma reflexão sobre seu papel social. Nesse sentido, serão analisados os documentos oficiais de ensino, que direcionam as práticas educativas, como é o caso do(s): relatório internacional da UNESCO, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Leis de Diretrizes e Bases (LDB), assim como programas de inclusão digital. As referências bibliográficas incluem L. Althusser (1985), A. Gramsci (1989), H. Arendt (1992), G. Snyders (1974); e teóricos brasileiros contemporâneos como D. Saviani (2004), A. Teixeira (1996), P. Ghiraldelli (2000), dentre outros.

A partir das leituras e dos fichamentos do material bibliográfico selecionado, permitindo que se explorem os conceitos de mediação, de educação (sobretudo a escolar), de tecnologias digitais e de sociedade, pretende-se chegar a uma discussão pertinente e relevante sobre o tema. Sem a pretensão de submeter arbitrariamente a tecnologia e a educação a uma orientação puramente negativa e severa, este trabalho tem o intuito de problematizar e

provocar uma reflexão acerca do tema, a fim de estimular novos estudos e práticas educativas, que não possuam a presunção de eliminar a tecnologia digital do ambiente escolar, e sim trabalhá-la de maneira crítica e a favor de uma educação orientada para a emancipação.

## SEÇÃO 1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR

### 1.1 A Escola Tradicional e a Escola Nova

A escola é parte constitutiva do processo de transformação da sociedade. Pensar em educação implica considerar o ser humano e a realidade social e política na qual ele está inserido. Segundo o filósofo francês Louis Althusser (1985), a escola é o principal aparelho ideológico do Estado capitalista, sendo ela a principal responsável em formar as forças produtivas, reproduzindo a desigualdade social e servindo ao sistema e à classe dominante. A partir do conceito de ideologia cujo principal objetivo é mascarar e manipular a realidade em favor da classe burguesa, Althusser (1970, p. 69), baseado no pensamento de Marx, escreve que a ideologia é o “sistema das ideias e das representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”.

No prefácio da *Ideologia Alemã*, Marx, descreve:

Até agora, os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações em função das representações que faziam de Deus, do homem normal, etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. Criadores inclinaram-se diante de suas próprias criações. (MARX, 1998, p. 03).

O Estado na concepção de Althusser (1985) nada mais é do que o espelho da classe dominante que se utiliza de instituições ideológicas como a familiar, a escolar, a religiosa, a judiciária, a política e a da informação. E, quando necessário, se utiliza também dos aparelhos repressivos (que funcionam no limite pela violência) com o intuito de assegurar os interesses da classe burguesa, favorecendo os favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos. (BOURDIEU, 1992). Logo, partindo desse pressuposto e do contexto atual, pode-se dizer que a escola é utilizada como um instrumento reprodutor dos interesses ideológicos capitalistas e serve, assim, para garantir a continuidade e manutenção do sistema, baseado na exploração do trabalho e na “mais-valia”.

O conjunto de ideologias que compõem o sistema capitalista é fundamentado em princípios liberais, que em resposta ao absolutismo pregava o progresso da humanidade a partir da livre concorrência política, econômica e social, sem o forte controle do Estado, numa autorregulação por meio do mercado. Esse movimento filosófico, criado pela burguesia para exercer maior controle sobre o Estado, foi hegemônico nos séculos XVIII e XIX. Contudo, as

transformações e conflitos vivenciados durante o século XIX fizeram com que, em suas últimas décadas, o liberalismo entrasse em crise. As mudanças trazidas pela Revolução Industrial, os juros, a moeda e o emprego já não produziam as vantagens esperadas pela classe trabalhadora, e o discurso socialista começava a fazer sentido novamente. Já no século XX, o impacto econômico da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 e a crise que atingiu a economia mundial em 1973, pelo excessivo aumento do preço do petróleo, levaram à constatação de que os métodos liberais eram incapazes de autorregulação e de integração social. Não obstante, durante o período entre as duas guerras mundiais, surgiu no interior da Escola Austríaca o pensamento neoliberal, que se apresentava como uma atraente solução para a crise mundial. Na tentativa de salvar boa parte do ideal liberal clássico, o discurso ideológico neoliberal defendia que o fracasso não estava no liberalismo, e sim no abandono de sua prática de maneira radical. Formulado depois da Segunda Guerra Mundial, na década de 1970, nas regiões da Europa e da América do Norte em que o capitalismo se encontrava mais desenvolvido, o neoliberalismo responde que a crise do capitalismo se deu, pois, durante o período de conflitos, a ação intervencionista do estado encontrou brechas de atuação novamente. Nesse caso, a estratégia neoliberal para superar a crise foi a de transferir para o mercado todos os serviços até então regulados pelo poder público: saúde, educação, transporte e etc.

Na defesa de que a única forma possível de organização social se dá pelo capitalismo e pela divisão do trabalho, o neoliberalismo compreende o mercado como “única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais.” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1996, p. 195-196). Para o pensamento neoliberal, a liberdade bem como a felicidade são alcançadas somente pelo mercado, que não pode estar sujeito a nenhuma autoridade despótica. O idealismo neoliberal não se limita a uma política do Estado capitalista, mas a uma visão epistemológica de mundo que concebe a desigualdade como uma característica natural.

Segundo Von Mises (apud HOLANDA, 2001, p 41), fundador da escola Neoliberal Austríaca:

Em nenhum ponto fica mais claro e mais fácil demonstrar a diferença entre o raciocínio do velho liberalismo e o neoliberalismo, do que no tratamento da igualdade. Os liberais do século XVIII, guiados pelas ideias de lei natural e pelo iluminismo, exigiam para todos a igualdade de direitos políticos e civis, porque pressupunham serem iguais todos os homens (...) No entanto, nada mais infundado do que a afirmação da suposta igualdade de todos os membros da raça humana (...) A natureza nunca se repete em sua criação (...). Cada homem que nasce de sua fábrica, traz consigo a marca de indivíduo, único e irrepetível.

Enquanto o liberalismo clássico propõe direitos de igualdade a todo homem e cidadão, mediante a liberdade pública e democrática, o neoliberalismo enfatiza o direito do consumidor, contestando todo amparo do estado. Qualquer tentativa de conceber o homem a partir de um ideal de igualdade ou de justiça social seria em vão ou até mesmo um ataque contra uma suposta essência única e irrepetível do homem. Dessa forma, todos os problemas sociais relacionados à exclusão, desemprego, divisão de classes são vistos como algo a-histórico, e compreendidos como um processo normal do sistema. O texto *O caminho da servidão*, de Friedrich August Von Hayek (2010), economista da Escola Austríaca, mostra que o neoliberalismo deve ser compreendido a partir de uma perspectiva individual e circunstancial, não sendo possível a existência de uma visão totalizadora do real. De acordo com Newton Duarte (2001), o universo ideológico neoliberal é um fenômeno cotidiano, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. A ênfase não está na ciência, mas nas ações espontâneas dos indivíduos, dirigidas por um conhecimento implícito, devendo-se evitar ao máximo qualquer tipo de interferência, posto que esta gera danos ao desenvolvimento natural dos indivíduos. Para Hayek (2010), as possibilidades de conhecimento que o indivíduo apresenta conforme neste ideário limitam-se ao seu meio imediato e individualista, em que cada um não conhece nada além do seu círculo, tendo como referência apenas seus interesses e suas necessidades particulares.

Lado a lado aos movimentos político filosóficos liberal e neoliberal, a educação escolar ocidental está dividida em dois momentos históricos denominados de “Escola Tradicional” e “Escola Nova”. Nesse caso, a chamada Escola Tecnicista pode ser compreendida apenas como um modelo mais radical da Escola Nova.

Durante o século XVII, a Escola Tradicional surge no momento em que a burguesia se estabelecia como classe dominante e por isso necessitava do apoio das demais classes para entrar com seu projeto de sociedade. A busca pela verdade, a superação do período medieval, a conquista da ciência e o avanço do conhecimento eram de interesse da burguesia e, por essa razão, a escola foi organizada e orientada por tais princípios. De acordo com A. Gramsci (1989), no texto *Investigação do princípio educativo*, a Escola Tradicional se constituiu a partir de um processo de luta por uma concepção de mundo correspondente a um momento histórico em que se buscava o avanço das forças produtivas, o desenvolvimento social, a luta pelo domínio da natureza. Nesse sentido, o currículo da escola foi elaborado de forma que os alunos pudessem romper com visões arcaicas, místicas, religiosas e primitivas da realidade. O conteúdo escolar apresentado era voltado a uma compreensão da sociedade com base na

ciência e na razão. Ainda de acordo com o autor, o conhecimento escolar tinha o papel de formar uma intuição historicista, de modo que o estudante pudesse compreender a si mesmo situando-se no universo em que tivesse um conhecimento dos fatos. Essa formação permitiria ao sujeito compreender a sociedade em diferentes contextos, possibilitando-lhe agir e pensar criticamente sobre ela.

(...) a missão própria da escola é, antes de tudo, apoiar-se no conhecimento e favorecer assim um avanço global da criança.

(...) Desta forma será levado a compreender que a sociedade existe, que não é equivalente a uma coleção de indivíduos e que possui coerência bastante para construir o nível superior dos ideais (SNYDERS, 1974, p. 46).

Para Georges Snyders (1974), a formação da Escola Tradicional estava baseada nos grandes modelos. Ou seja, os alunos estudavam os grandes modelos da ciência, da filosofia, da arte, da matemática e da história para que pudessem imitar ou se aproximar deles. Assim, a aprendizagem era concebida como algo que merecia esforço e insistência, e o professor seria uma espécie de “guia” para se conhecer os grandes modelos. O autor associa a aprendizagem a uma grande escalada, em que para se alcançar os lugares altos é necessário submeter-se a um processo penoso e, ao mesmo tempo, estar com alguém que conheça o caminho. Apesar desse tipo de aprendizagem escolar ser acusado de promover uma relação professor-aluno autoritária e distante, para o pensador Snyders, esse distanciamento é proposital e necessário, já que o professor não deve se identificar com o mundo dos alunos, e sim com o mundo dos grandes modelos.

Educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir. (SNYDERS, 1974, p. 17).

Para a Escola Tradicional, o professor é o elemento fundamental e talvez mais importante da sala de aula, ele é o responsável por ensinar e transmitir aos alunos uma concepção de realidade mais ampla e avançada. A relação pedagógica centra-se no professor e no ensino. Logo, o aluno é aquele que vai para a escola com uma compreensão de mundo calcada em suas experiências imediatas, e o professor é aquele que possibilitará a esse aluno transcender o plano da experiência para pensar sobre ela de maneira teórica, reflexiva e histórica. O método de aprendizagem, embora criticado como mecanicista, metódico, expositivo, rígido, baseado na memorização e repetição, tinha um sentido para além das necessidades imediatas do cotidiano, e buscava desenvolver nos alunos capacidades como disciplina e atenção.

De acordo com José L. V. de Almeida, no texto *A superação da escola burguesa: eis a utopia*, a Escola Tradicional se encontrava no período histórico em que se defendia o acesso universal à escola. Todos os estudantes eram vistos como iguais que precisavam das mesmas oportunidades de ascensão. Nesse projeto, as oportunidades deveriam ser as mesmas, mas apenas os mais capazes ascenderiam socialmente. Dessa forma, todos os estudantes são iguais no ponto de partida e se distinguem pelos seus méritos e esforços pessoais no ponto de chegada. A disposição da sala de aula, caracterizada por carteiras fixas e conjugadas, ilustra essa concepção de orientação mais coletiva, e o fato de permanecer em fila e olhando para frente também demonstra a importância do professor para essa escola.

Quanto à Escola Nova, esta começa a se desenvolver no final do século XIX, depois da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial (1850), diante de um cenário liberal bastante tumultuado. Nesse período, intensifica-se a luta de classes; a busca pelo conhecimento e por uma compreensão mais ampla e histórica da sociedade passa a ser motivo de tensão entre a burguesia e o proletariado, já que ficava evidente a desigualdade e a dominação existente. Surge então a necessidade de revisar e de transformar os métodos de ensino – e a Escola Nova nasce como uma crítica à Escola Tradicional. A introdução do pensamento neoliberal como alternativa de superação da tensão existente fez com que a busca pela razão e pelo conhecimento histórico da sociedade fossem substituídos por uma perspectiva de aprendizagem mais funcional. O esforço em alcançar a verdade pelas formas clássicas de educação escolar passa a ser negado pelo universo ideológico contemporâneo e relativista. O desenvolvimento capitalista representa o estado atual desse processo justificando uma sociedade mutável e dinâmica, em que conteúdos teóricos e aprofundados não são mais tão relevantes. Sendo assim, a aprendizagem centra-se na solução de problemas cotidianos e em adaptar o aluno para este tipo de sociedade. Não existe uma tentativa de superação do capitalismo e os problemas sociais passam a ser encarados como um problema de consciência individual que devem ser combatidos mediante uma mudança de mentalidade.

O principal representante da Escola Nova é o americano John Dewey (1859-1952). Na sua filosofia política e educacional, ele adota uma nova visão liberal. Sua concepção de sujeito propõe um individualismo com liberdade e responsabilidade, diferente do liberalismo tradicional, em que a concorrência está acima da ética. Numa visão otimista da vida social e política, Dewey propõe formar indivíduos relacionados e integrados à sociedade. Embasado em uma concepção construtivista, o autor concebe o sujeito como um ser em construção, que vai adquirindo seu desenvolvimento através do apoio social, físico e humano.

Influenciado pelas teses darwinistas, que lhe serviram de repertório para pensar a conexão do homem com o mundo, Dewey acredita que assim como no universo os seres formam uma unidade em que cada um cumpre, por meio de uma organização própria, uma função em benefício do todo – o mesmo acontece com o homem em sua vida em sociedade.

Inspirado também pelo pensamento de Hegel, o autor declara:

A síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano não era, contudo, mera forma intelectual; ela operava em mim como um alívio imenso, uma liberação (DEWEY apud AMARAL, 1990, p. 43).

Atraído pela concepção hegeliana de uma razão identificadora, Dewey concebe que o processo de mediação no qual o conhecimento se configura consiste no esforço do espírito humano compreender sua realidade. A mediação entre o sujeito e objeto se daria por meio de um processo de interação e identificação, em que ambos são constantemente transformados. Sua formulação pedagógica progressista valoriza os chamados “métodos ativos”, ou seja, o aprender fazendo (*learning by doing*), em que se educar significa experimentar e se adaptar. A educação pode ser definida como um processo de reconstrução e de reorganização da experiência, tendo por finalidade melhorar cada vez mais a qualidade da experiência. Assim, a função da escola seria promover um ambiente organizado intencionalmente, em que a criança cresça e dê continuidade a uma sociedade, baseada na qualidade de sua experiência. Para isso, Dewey considera que a escola deve contemplar três características: 1) ser um ambiente simplificado, livre de situações complexas; 2) ser um local purificado, em que aspectos maléficos da sociedade sejam eliminados e não reproduzidos em seu meio; 3) ter uma ambiência de integração social, harmonização e tolerância.

Com a forte influência de psicólogos da aprendizagem, dentre os quais se destaca Jean Piaget, a Escola Nova e outras pedagogias contemporâneas do “aprender a aprender” embasam seus métodos ativos, cuja formação se baseia na experiência, necessidade e utilidade de cunho imediato. Desse modo, os conhecimentos metanarrativos e históricos já estariam superados, e o que importa não é tentar elaborar grandes sínteses teóricas sobre a sociedade, mas sim conseguir adaptar-se às modificações e transformações da atualidade. A relação pedagógica centra-se no aluno e na aprendizagem. Os alunos são vistos como diferentes entre si, portadores de necessidades e interesses individuais. O professor é aquele que tem o papel de estimular o aluno a buscar soluções das indagações que formula a partir de sua vivência cotidiana. Ou seja, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento para ser



simplesmente um facilitador daquilo que o aluno deseja aprender. O que se espera não é aprender, e sim aprender a aprender – e o ato de ensinar passa a ser uma ajuda ao aluno nesse processo. O pressuposto pedagógico subjacente é o de que quando o professor tenta transmitir algum conhecimento ao aluno, este é privado de aprender sozinho e, conseqüentemente, de conquistar sua autonomia. A disposição na sala de aula são carteiras individuais e móveis, em que o aluno pode escolher a posição que deseja aprender e facilita também os trabalhos coletivos, que são utilizados na Escola Nova. A aprendizagem deve ser promovida de maneira fácil, dinâmica e democrática por meio de conteúdos de utilidade social imediata.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da qualidade para a quantidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1988, p. 20-21).

A educação escolanovista, entre a multiplicidade de teorias pedagógicas do “aprender a aprender” engloba abordagens voltadas ao construtivismo, à pedagogia das competências, à pedagogia dos projetos e ao professor reflexivo. O *construtivismo* tem na epistemologia genética de Jean Piaget seu principal referencial teórico. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova recrimina o ensino centrado no professor e defende que a aprendizagem deve ser espontânea, ativa e coletiva. De acordo com essa teoria, o conhecimento é construído como uma ferramenta do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Segundo Piaget (1998, p. 166), existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais a educação não pode se afastar: “1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não pode ser prescrito”.

(...) a verdade meramente reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor. De maneira geral, a aquisição dos métodos de trabalho é mais importante para o futuro estudante do que a aquisição de muitos conhecimentos particulares (PIAGET, 1988, p. 150).

Atualmente esta teoria apresenta diversas variações (como é o caso do construtivismo etnográfico, do socioconstrutivismo, do construtivismo cotidiano e do construtivismo pós-piagetiano), que acrescentam ou modificam alguns conceitos oriundos de outras teorias. De

qualquer forma, o construtivismo se encontra dentro das pedagogias da Escola Nova, pois possui como prerrogativa a adaptação do indivíduo ao ambiente, não visando uma superação social.

Já a *pedagogia das competências*, que teve origem na França, está associada ao ensino técnico e ao mundo produtivo. No Brasil, o termo ganhou força somente na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais voltadas a ensinos profissionais e tecnicistas. Por meio dos princípios voltados a racionalidade, eficiência e produtividade, esta pedagogia busca treinar o aluno para o mercado, conforme o aperfeiçoamento de suas competências. Um dos principais representantes desta pedagogia é Philippe Perrenoud (2000, p. 20). Em uma entrevista dada à Universidade de Genebra, o autor define competência como um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) que o indivíduo deve desenvolver para se adaptar e solucionar os problemas vivenciados em sua sociedade. Assim, “o objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar todos para a vida em uma sociedade moderna.”.

O papel da escola na pedagogia das competências é construir saberes, múltiplos e dinâmicos, que produzam mais perguntas do que respostas em si. É tarefa do professor, portanto, “organizar e dirigir situações de aprendizagem” dos alunos, bem como “administrar a progressão dessas aprendizagens” (PERRENOUD, 2000, p. 20).

A *pedagogia de projetos*, outra linha embasada no pensamento filosófico pragmático de John Dewey, sugere que as disciplinas clássicas sejam substituídas por projetos surgidos espontaneamente a partir de debates entre professor e aluno em sala de aula. Sua ideia central é “(...) que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir das necessidades de sua vida real” (DUARTE, 2010, p. 41).

A *pedagogia do professor reflexivo*, por sua vez, coloca a formação do professor na “reflexão na ação”, conforme a denominação de Schön com base na “epistemologia da prática profissional” (TARDIF; LESSARD apud TRINDADE, 2009, p. 14). Para essa linha de pensamento, a experiência é sempre algo particular e específico ao contexto em que será utilizada nas situações de sala de aula. Nesse sentido, o conhecimento só passa a ser válido se for efetivado na prática.

Newton Duarte (2010, p. 38) critica esse tipo de pedagogia por meio da seguinte afirmação:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de

transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Todavia, conforme exposto, todas as pedagogias do “aprender a aprender” estão inseridas na gênese do pensamento de Dewey, o qual concebe a escola como um agente que deve preparar os alunos para uma vida em sociedade. Ainda de acordo com o pedagogo americano, a democracia seria o caminho para o qual a educação deveria seguir rumo ao aprimoramento da vida social e humana – respeitando assim a pluralidade e, ao mesmo tempo, procurando interesses comuns. Contudo, quando se fala em democracia, deve-se compreendê-la sob outras perspectivas. No grego, *demos* significa “povo” e *kratos*, “autoridade”. Dessa forma, adquirindo seu sentido mais literal, a palavra democracia significa autoridade do povo e soberania popular, que não pode ser entendida apenas como uma promoção do aprimoramento social ou de manutenção do *status quo*. Numa sociedade capitalista, seja esteja ela sob a influência do pensamento liberal ou neoliberal, a democracia se torna mera ilusão. Ao conceber o mercado como soberano, o bem-estar está a favor do capital – e não do povo. O que se nota em toda teoria de Dewey é que, por trás de seu discurso atraente sobre democracia e aprendizagem pela experiência, esconde-se todo o processo de dominação ao qual o povo está submetido. Em se tratando da realidade brasileira, o que se presencia nas escolas é uma influência global de discursos escolanovistas e neoliberais, em um país em que nem mesmo os princípios liberais conseguiram ser plenamente alcançados. No livro *Educação e ilusão liberal*, Casemiro dos Reis Filho, ao relatar a reforma republicana paulista, ocorrida entre os anos de 1890 e 1896, demonstra que o surgimento da Escola Pública Paulista se insere no contexto da democracia liberal, cujo princípio baseia-se na liberdade de participação, de federalização e de não intervenção do Estado. Entretanto, esses mesmos princípios foram constantemente negados durante toda a História, revelando-se como “ilusão” liberal. Mesmo estando à margem do processo que constitui o neoliberalismo dos países desenvolvidos, a sociedade brasileira faz uma forte pressão para nos adequar ao fenômeno da globalização. As novas tecnologias, a privatização e a liberalização do comércio já pertencem ao cenário brasileiro – e o aluno já é tratado como um consumidor do ensino. A escola almejada pelos estudantes é aquela que tem uma gestão e método eficiente para competir no mercado e um professor treinado e competente para preparar seus alunos para o mundo do trabalho.

De tudo que foi exposto, conclui-se que todo processo educativo escolar, seja ele da Escola Tradicional ou da Nova, encontra-se totalmente articulado ao contexto sociopolítico de sua época. E, na medida em que foram se desenvolvendo de acordo com os interesses da classe dominante, conforme a concepção de Althusser (1985), a escola teve como principal papel ser um aparelho ideológico do Estado, preconizando como máxima a reprodução das relações de produção, a naturalização do capitalismo e a lógica mercadológica em detrimento da formação de “homens de espírito livre”. Reconhecer e explorar o poder e a presença dessa ideologia na instituição escolar é de fundamental importância para o processo de formação a favor da emancipação e transformação social.

## **1.2 Considerações sobre a história da educação escolar no Brasil**

Antes de continuar a trajetória da educação escolar no Brasil, cabe lembrar que na seção anterior, a história da escola ocidental foi dividida em dois grupos distintos – Tradicional e Nova. No primeiro concentram-se as teorias pedagógicas com foco no ensino e no trabalho intelectual, enquanto no segundo a ênfase é dada na aprendizagem e na prática. No Brasil, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. No início do século XX, o movimento da Escola Nova ganha força, tornando-a hegemônica até a segunda metade deste século. Na atualidade, surgem outras correntes pedagógicas que discutem, sob o ponto de vista crítico, a emergência de uma nova abordagem teórica, como é o caso da concepção pedagógica histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (2003; 2005).

Com esse quadro exposto, será apresentada a seguir uma contextualização histórica do desenvolvimento e das transformações da educação escolar brasileira, a fim de compreender e discutir como ela foi se constituindo no todo social. Numa releitura sobre como a educação escolar se expandiu no Brasil desde os primeiros anos de sua história, será possível visualizar que mesmo antes de se instaurar o capitalismo no país, o ensino sempre esteve plenamente alinhado com interesses políticos e sociais de cada época.

A história da educação brasileira inicia-se em 1549, no período colonial, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, no intuito de combater a reforma protestante que se iniciava na Europa nesse mesmo período. A Igreja Católica, na época tão poderosa quanto o Estado, viu-se obrigada a monopolizar as instituições de ensino para poder difundir sua ideologia religiosa. No final do século XVI, a Companhia de Jesus, com o método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, disseminava para a população indígena o modelo pedagógico tradicional

européu, religioso cristão e católico. Outro interesse dos colonizadores portugueses era a propagação e universalização da língua portuguesa. Assim, o conteúdo apresentado na época reduzia-se aos saberes voltados às Letras (leitura, escrita e oratória), à Filosofia, à Arte, às Ciências Sagradas e à Teologia. O método de repetição e memorização passa a ser utilizado desde esta época e um documento publicado em 1599, estabelece que as regras da organização escolar estivessem baseadas na responsabilidade, na hierarquia, na subordinação e no desempenho. A avaliação era diária e os principais recursos pedagógicos utilizados eram a música e o teatro, no qual se falava do Deus cristão e dos santos de uma maneira cativante aos nativos. As danças indígenas também eram adaptadas e utilizadas nas festas religiosas católicas. A estratégia de ensino utilizada para atrair os gentios deu-se por intermédio das crianças. “Para esse fim, mandaram-se vir de Lisboa meninos órfãos, a partir dos quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente.” (SAVIANI, 2005, p. 4).

O estilo europeu medieval de ensino, aplicado pelos jesuítas, correspondia às exigências da época e da minoria dominante. Com uma economia basicamente agrícola, a necessidade maior não era o letramento e sim a formação de uma mão de obra submissa. Neste contexto, uma educação voltada para cultura e espiritualidade era a mais adequada, na qual por meio da catequização era possível tornar os índios mais dóceis, passivos e submissos aos senhores brancos (RIBEIRO, 1993, p. 15). Os principais responsáveis por expandir esta pedagogia brasílica foram Nóbrega e Anchieta. Posteriormente, outros representantes como Leonardo Nunes, Antonio Pires, Azpilcueta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia, deram continuidade a esta concepção pedagógica. “A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino cujo nome deriva a designação da referida corrente” (SAVIANI, 2005, p. 6).

Após 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (que governou Portugal no século XVIII), a educação brasileira passa a ser de responsabilidade da coroa portuguesa, surgindo então um novo modelo institucional, com novos métodos, novos livros, cuja ordem era a retirada de toda influência jesuíta na educação. Com o intuito de fortalecer o

poder do Estado e enfraquecer o do clero, inicia-se o rompimento do sistema de ensino religioso, implantado durante praticamente dois séculos.

As “reformas pombalinas da instrução pública” se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando--se estreitamente à Igreja Católica (SAVIANI, 2005, p. 7).

A partir de então teve início um novo modelo escolar baseado em intenções absolutistas e iluministas, vinculado à política pombalina da época, e que estava interessado em uma população que estivesse a serviço da coroa e não mais da fé. O espírito antijesuítico do Marquês de Pombal, fez com que a população portuguesa (incluindo o Brasil, na época colônia) e também a europeia acreditassem que todos os males e a decadência educacional enfrentados fossem de responsabilidade dos próprios jesuítas. No livro de Maria Luísa Santos Ribeiro, intitulado *História da Educação Brasileira – A organização escolar* (2007) identifica-se que, nesse período, o ensino passa a ser laico e público, surgindo as chamadas “Aulas Régias” em que aos conteúdos são acrescentados conhecimentos à gramática, ao latim, ao grego e à retórica, pelos livros didáticos. É criado um imposto chamado “subsídio literário” com o intuito de financiar o ensino primário; os professores passam a ser pagos pelo Estado, mas muitas vezes ficam sem receber, pois não existia um controle sobre esse repasse que vinha diretamente da corte de Portugal. Apesar das mudanças, a decisão de Pombal fez com que o Brasil se estagnasse, ou até mesmo retrocedesse, já que não foi criado nenhum outro projeto pedagógico tão forte quanto o dos jesuítas. Além disso, o ensino ainda tinha uma característica autoritária e disciplinar, em que o objetivo maior continuava a ser a submissão do povo – dessa vez, não mais à Igreja, e sim ao Estado e seus interesses.

Com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, em 1808, o país deixa de ser colônia para se tornar o Reino Unido de Portugal e Algarve. D. João VI, com o intuito de suprir as necessidades imediatas da corte portuguesa, prioriza a formação profissional, contribuindo para o surgimento dos primeiros cursos de ensino superior, instituições culturais e científicas, e, por outro lado, dando pouca ênfase ao ensino primário. A necessidade de cobrir os cargos administrativos do país, que aos poucos se libertava economicamente da corte portuguesa, fez com que surgissem os primeiros grandes centros de educação, de acesso restrito à monarquia. Nessa época, o método de ensino era extremamente rigoroso e meritocrático, tanto que poucos conseguiam concluir seus estudos. A escola era composta de

alunos do sexo masculino, enquanto as crianças do sexo feminino eram educadas dentro de casa. Após a Independência, Dom Pedro I cria, em 15 de outubro de 1827, a primeira Lei Geral da Educação, na qual solicita a construção de escolas primárias elementares em todas as vilas, cidades e locais populosos do império, já que até então essas escolas não tinham instalações próprias. O método adotado passa a ser do ensino monitorial e/ou mútuo (método Lancaster), devido ao sucesso apontado na Europa por se ensinar, pela memorização e pela repetição, um grande número de alunos utilizando-se poucos recursos. Nele, os alunos mais avançados são promovidos a monitores, repassando os ensinamentos do professor a um grupo de 10 alunos. A sala de aula era composta de centenas de carteiras enfileiradas em frente à mesa do professor, que ficava no ponto mais alto da classe, para que se pudesse controlar todo o ambiente. Além disso, todos eram divididos de acordo com o nível de conhecimento. Mesas de areia molhada eram utilizadas para a execução dos exercícios, no lugar de lápis e papel.

Embora os alunos mais adiantados tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo (SAVIANI, 2005, p. 8).

Outra mudança significativa que ocorreu na época foi a criação de escolas para o sexo feminino – neste caso o método mútuo não era utilizado já que as turmas não eram numerosas. Mesmo com a lei que promovia a instauração de escolas em todas as cidades e vilas populosas do império, a oferta de instrução nacional pública permaneceu escassa e apesar da implantação do método, o despreparo dos professores ainda era evidente. Em 1834, com o ato institucional, a responsabilidade educacional passa a ser das províncias; a falta de recursos e a falha na arrecadação tributária, no entanto, impedem as escolas de receber seus alunos. Esse contexto possibilita o surgimento de instituições particulares, contribuindo para a expansão de escolas elitistas e seletivas. Como os meios de produção da época ainda eram basicamente agrários, o governo não se preocupava com a rede secundária, uma vez que a economia era ainda elementar e não se exigia dos trabalhadores um nível alto de letramento. Assim, o ensino secundário era restrito à elite, que tinha acesso aos colégios particulares.

Na segunda metade do século XIX, o método de ensino mútuo foi progressivamente abandonado em favor de novos procedimentos que iriam adquirir sua forma própria com o *método intuitivo* (SCHELBAUER, 2003; 2005). Um método chamado *lições de coisas* buscava resolver o problema da ineficiência do ensino, diante da inadequação deste às

exigências sociais decorrentes da Revolução Industrial – que já acontecia na Europa desde o século XVII. (SAVIANI, 2005).

Logo após a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), houve uma tentativa fracassada de organizar e expandir o sistema nacional de ensino. A partir de 1892, sob o ideário iluminista republicano, são criadas as escolas primárias pela forma de grupos escolares. Segundo Saviani (2004, p. 24), “uma escola era uma classe de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem”. Já no grupo escolar, o ensino passa a ser seriado, e o aluno passa gradativamente de uma série para a outra até a conclusão da última – a quarta série da instrução pública paulista.

Sob a influência da Revolução Industrial, que se inicia efetivamente apenas no final do século XIX, o Brasil começa a ter traços de Idade Moderna. A lavoura cafeeira se expandiu e impulsionou o crescimento comercial, o artesanato foi substituído pela manufatura, a escravidão deu lugar ao trabalho assalariado e outras transformações fizeram surgir uma demanda por mão de obra qualificada. Para que o sistema educacional atendesse aos interesses sociais desse período, foram realizados debates quanto à expansão do ensino público, emergindo então a necessidade da escolarização de massa.

Nesse período de modernização Jorge Nagle (2001), identifica na educação um período de entusiasmo e otimismo pedagógico. A busca pelo desenvolvimento industrial, baseado em modelos americanos, fez com que a tecnificação da educação fosse vista como um meio possível para se diminuir a distancia entre o povo e a elite. Neste cenário, surge a defesa pela escola pública, laica e universal, em que a educação formal primária deveria ser ofertada para todas as pessoas e classes sociais e a escola profissional deveria ser direcionada aos adultos. De acordo com Nagle (2001) a Escola Nova, se constituiu no Brasil pelas seguintes fases: A primeira, de 1889 a 1900, em que criaram as primeiras escolas novas (particulares). A segunda, de 1900 a 1907, com a “formulação do novo ideário educacional por meio de diversas correntes, teórico-práticas” (NAGLE, 2001, p.309), dentre estes as ideais de Dewey. A terceira fase, de 1907 a 1918, pela criação dos primeiros métodos ativos e a última fase que corresponde a 1918 em diante, marcada pela difusão dos métodos e técnicas escolanovistas em todo território nacional. Para Nagle (2001), a reforma da escola, não é apenas uma reforma de métodos, mas uma reorganização de todo aparelho escolar, na busca de uma nova finalidade pedagógica social. A sociedade adquiriu uma nova organização do trabalho e os segmentos apoiaram na escola o entusiasmo para desenvolver esta nova organização. Nagle defende a idéia que o movimento reformista define a mais profunda



mudança na educação brasileira: a substituição de um modelo político por um modelo pedagógico, no sentido em que se predomina o saber técnico ao invés do saber político.

Em meados de 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o lançamento do livro de Lourenço Filho – *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) – e a publicação de Anísio Teixeira, *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação* (1933), o movimento escolanovista começa a tomar corpo no Brasil. Desse período em diante, pensadores como Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima e Durmeval Trigueiro Mendes passam a discutir uma nova pedagogia. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira trazem ideias e técnicas representadas pelo americano John Dewey e difundem as teorias pedagógicas do “aprender a aprender” no cenário brasileiro.

Depois do golpe militar de 1964, muitos desses educadores foram perseguidos, por causa da repressão intelectual-ideológica da época. Durante a Ditadura Militar (1964-1985) a educação se tornou antidemocrática e foi introduzido o modelo escolar tecnicista. A proposital reforma educacional tinha como principal interesse a formação de indivíduos passivos ao sistema político imposto. “Isto foi feito por meio da Lei 5.540/68 e do Decreto 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela Lei 5.692/71 no tocante aos ensinos primários e médios que passaram a ser denominados de primeiro e segundo graus. Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na *teoria do capital humano*”. (SAVIANI, 2005, p. 19). Disciplinas como a História e a Geografia, que permitiam algum tipo de questionamento ou crítica, foram prejudicadas e substituídas pelos Estudos Sociais. A matéria Educação Moral e Cívica foi incluída na grade curricular e sua finalidade era desenvolver a valorização da ordem e do comportamento dito adequado.

A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (BRASIL, 1966).

Na tentativa de desenvolver um sentimento de nacionalismo e de militarismo nos estudantes, foram incluídas comemorações como o Dia da Bandeira e rituais diários de proclamação ao Hino Nacional. Até mesmo nomes adotados no ambiente escolar, como é o caso das “disciplinas”, “grade” curricular e “prova” davam uma dimensão do modelo político da época, trazendo subjetivamente a ideia de obediência, hierarquia e reprodução da

passividade. Nesse mesmo período, expandiram-se as universidades e foi criado o vestibular. Outro dado da época foi a criação da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que propunha a alfabetização de pessoas acima da idade escolar tradicional, pelo método MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Segundo Saviani (2005), a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960, pode ser concebida como produtivista. Quanto a isso, o autor esclarece:

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2005, p. 19).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1971, possui como característica principal a educação como agente responsável pelo aumento da produção brasileira, por meio de uma formação profissionalizante e tecnicista – evidenciando uma subordinação da educação ao desenvolvimento econômico.

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p. 34).

Com o fim da ditadura, a incidência do pensamento neoliberal e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a educação tecnicista se encontrava em evidência. A adaptação do ensino tem como principal objetivo tornar as pessoas aptas ao trabalho. A escola, vista quase como uma fábrica, apresenta um conteúdo segmentado e fragmentado, do qual o indivíduo se apropriará de acordo com sua série escolar – fato que lembra praticamente uma linha de montagem, cujo produto e modelo são definidos pelo mercado. E foi nesse contexto que os documentos oficiais de ensino foram se constituindo.

É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É ainda essa mesma visão que orientou o processo de

regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2005, p. 20-21).

Em 1988, movida pelos princípios iluministas, a Constituição Federal concebe a educação como direito básico de todos:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com esse direito estabelecido, o foco político e educacional passou a ser a busca por formas de inclusão das massas no ambiente escolar. Nesse sentido, as novas tecnologias da informação e comunicação entram em cena como instrumentos estratégicos para viabilizar a política educacional. Integrar a tecnologia ao processo de formação foi uma “solução” viável para resolver os problemas advindos do direito ao ensino, tal como enunciado pela Constituição Federal. Com o advento da educação à distância, tornou-se possível a expansão do ensino e um contingente maior da população pode ter acesso ao sistema escolar formal. O “conhecimento” passou a ser transmitido às massas de maneira prática e com poucos investimentos em locais, prédios, professores, laboratórios, etc. Porém, mesmo tentando obedecer aos princípios iluministas de igualdade, respaldados na Constituição Federal – que garante a educação como direito de todos – e, ainda, utilizando a tecnologia a este favor, não foi possível e nem se pretende superar uma das principais características do capitalismo: uma sociedade de classes fundada sob a marca da dominação. Assim, de acordo com Saviani (1983), todo processo histórico contemplado até aqui não fez outra coisa senão dividir o ensino dos homens em dois campos: os das profissões manuais e os das profissões intelectuais. Isto é, por uma demanda puramente social, são criadas escolas para todos, mas divididas em aspectos: para a classe dominada, uma escola essencialmente instrumental e profissionalizante, com o objetivo único de gerar produtividade; e outra escola de ensino “superior” restrito a uma elite que controla a ideologia e detém o poder.

## SEÇÃO 2 – AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

### 2.1 Sobre a evolução tecnológica e digital

A modernidade foi marcada por várias mudanças de caráter institucional, social e tecnológico iniciadas na Europa ainda na Idade Média e que atingiram seu ápice com a Revolução Industrial. De acordo com o sociólogo John B. Thompson (1995), foram três os resultados que ilustram a emergência da sociedade moderna. Primeiro, o feudalismo europeu transformou-se progressivamente no sistema capitalista. Segundo, o grande número de unidades políticas existentes na Idade Média foi reduzido a um sistema de Estado-Nação controlado por entidades cada vez maiores. Terceiro, com as guerras, e a preparação para elas, o poder militar foi crescendo e se manteve concentrado nas mãos do Estado-Nação e o uso da força foi legitimado dentro do território.

A partir do século XVII, a economia medieval, basicamente agrária, começa a mudar, e a classe de produtores e artesãos unitários se transforma em acumuladora de capital e investidora do mercado, destacando assim a chegada da Revolução Industrial. Esse fenômeno, iniciado na Grã-Bretanha, impulsionou sucessivas inovações tecnológicas e o ingresso de novos métodos de produção e de divisão de trabalho, abrindo espaço para a efetivação do modo de produção capitalista, cujas principais características são a acumulação individual de capital, produção em escala, contratação de mão de obra assalariada, venda de produtos, e, finalmente, o lucro. Com esse sistema, o capital passou a ser concentrado nas mãos da burguesia, que, ao explorar os trabalhadores, passou a acumular bens e investir no mercado internacional, formando assim os monopólios de modo a consolidar o que hoje se chama de capitalismo global. Ascendendo no cenário social, a classe burguesa necessitava se defender contra todas as ideias tradicionais do Antigo Regime para consolidar o seu poder. O Iluminismo surgiu como resposta a esse problema. Tal movimento representou uma verdadeira “revolução” intelectual que se efetivou na Europa no contexto do século XVIII – conhecido como o Século das Luzes –, sob a premissa de que somente a razão poderia trazer luz ao conhecimento do homem. O movimento baseava-se na ciência e procurava uma explicação racional para todas as coisas do universo, “rompendo com todas as formas de pensar até então consagradas pela tradição”. (PAZZINATO; SENISE, 1992). Para os iluministas, somente pela razão o homem poderia alcançar a convivência harmoniosa, feliz e livre em sociedade. A razão seria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao

homem o domínio da natureza. O projeto iluminista, segundo Rouanet (1993), visava a “autoemancipação de uma humanidade razoável. A emancipação se daria por um conjunto de valores e ideais, consubstanciados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo” (p.97). O princípio racionalista do Iluminismo implicava o desencantamento do mundo, a crítica da religião, da tradição e dos valores herdados, privilegiando a ciência, encarada como a única forma de afastar o obscurantismo presente na humanidade. O individualismo, por sua vez, visava desprender o homem do todo social; para libertá-lo, era necessário individualizá-lo, trazê-lo para uma ética liberta do coletivo. Já o universalismo foi concebido como abrangência deste projeto para todas as nações, raças, religiões, com uma única forma de pensar a natureza humana. (ROUANET, 1993). O declínio da religião e o aumento progressivo da crença na ciência (travestida de neutra e onipotente) serviram somente como meio para manter o novo sistema de dominação.

Em decorrência do avanço da ciência e dos produtos tecnológicos provocado pelo racionalismo e pelo excesso de produção de mercadorias aliado às mudanças nos padrões de comunicação e de interação (denominadas *midiatização da cultura*), surgem outras possibilidades de ação e interação no seio da sociedade. *Midiatização da cultura* é um conceito que, segundo Thompson (1995, p. 21), descreve “o processo histórico do rápido crescimento e da proliferação de instituições e meios de comunicação de massa nas sociedades ocidentais, que, por intermédio de suas redes de transmissão, tornaram formas simbólicas mercantilizadas acessíveis a um grupo cada vez maior de receptores”. Para o sociólogo alemão Niklas Luhmann (2005), a midiatização da cultura significa a troca do contato direto entre os indivíduos pelas mídias. Essa substituição paulatina das relações tornou possível o fenômeno da globalização. Assim, os processos de mundialização financeira, econômica, cultural e política só ocorreram com o desenvolvimento das mídias e meios de comunicações. A globalização entendida como “produção, distribuição e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial” faz com que a cultura seja transmitida, por meio das mídias, conforme um padrão social universal (ORTIZ, 1994, p. 16). Operando desse modo, a sociedade “de produção” (industrial) deu origem à “sociedade de consumo”. Os meios de comunicação e todo tipo de informação começaram ser utilizados para atingir milhões de pessoas ao mesmo tempo, independentemente do lugar onde estivessem. A mídia e os apelos publicitários passaram a influenciar de maneira direta a cultura e a opinião das pessoas. Diante do novo quadro social, os filósofos e sociólogos Adorno e Horkheimer, da chamada Escola de Frankfurt, criaram o conceito de *indústria*

*cultural* – que aparece pela primeira vez no livro *Dialética do esclarecimento*, publicado em 1947 –, para descrever esse modo de fazer cultura: a partir da lógica do consumo. Nos primeiros esboços desses autores, eles falavam em “cultura de massas”, mas decidiram substituir a expressão para que desde o início fosse esclarecido que o conceito se referia a uma cultura produzida pela indústria – e não gerada espontaneamente pelas massas. Desse modo, o termo *indústria cultural* revelou-se mais extremo. Na virada do século XIX para o século XX, os avanços tecnológicos possibilitaram o surgimento de novas formas de expressão artística, por exemplo, o cinema. Quando Adorno observou esse fenômeno, alertou que a arte encontrava-se ameaçada. Com o poder da indústria cultural de assimilar obras artísticas e com os meios de comunicação a favor do mercado, a essência crítica e contestatória da arte em relação à sociedade estava correndo risco de desaparecer. Ao ser tratada como mercadoria, a arte estaria sujeita às leis de oferta e procura, dando à indústria todo o poder de moldar o que seria desejado pelo público que a contempla. Sob o pretexto de inovação tecnológica, o sistema ideológico capitalista, aliado à indústria cultural, é capaz de transformar não só a arte, mas toda a cultura em algo idêntico e padronizado, com a finalidade única de produzir lucros.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam desta indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

De acordo com Adorno, essa padronização das mercadorias é definida por intermédio de um *círculo da manipulação e da necessidade retroativa*. Quando se produz uma mercadoria, se produz também a necessidade do indivíduo – ou seja, os gostos não são gerados nas massas e sim voltados às massas, o que representa um ciclo de manipulação das necessidades humanas. No texto *O Belo irresolvido: Kant e a tirania do relativismo na arte*, ao falar do gosto, Christoph Türcke, afirma:

No caso do gosto isso se passa da seguinte maneira: a tese afirma: É um contrassenso brigar pelo gosto, pois cada um tem o seu. A tese contrária afirma: É necessário brigar pelo gosto, pois ele é passível de anuência universal. Os dois enunciados estão corretos, mas excluem-se reciprocamente. (TÜRCKE, 1999, p. 88).

Segundo o autor, existe uma contradição no conceito de gosto, pois da mesma forma que se acredita que o gosto é algo único – ou seja, cada um tem o seu – ele também pode ser algo universal e passível de manipulação. Ainda de acordo com TÜRCKE, desde que o gosto deixou de ser apenas uma faculdade do paladar para se tornar a distinção entre o belo e o feio, ele está submetido a uma tensão. Logo, pode-se continuar afirmando que ao mesmo tempo em que o gosto é colocado como algo individual ele também é algo generalizável para as massas. As propagandas publicitárias criam o gosto como um suposto “bom gosto”, transformando-o em algo homogêneo a todos. Adorno registrou em *Minima Moralia* que “o gosto é o mais fiel sismógrafo da experiência histórica. Como quase nenhuma outra faculdade, ele é capaz de registrar até o seu próprio comportamento. Ele reage contra si mesmo e se reconhece como desprovido de gosto” (ADORNO, 1998 apud TÜRCKE, 1999). A concepção do homem como um ser genérico faz com que a padronização do gosto seja exibida em produtos fabricados em série, que são classificados por categorias que definem o tipo de comprador. Os produtos, reduzidos a um simples material estático, têm seus preços diferenciados não tanto pelo conteúdo, e sim pelo público que os consumirá.

Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, a escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116).

A fórmula falsa da indústria cultural consiste na repetição, em que suas inovações não passam de aperfeiçoamentos. Isso provoca no consumidor um processo de reconhecimento, que faz com que goste do produto ilusoriamente “novo” e o aceite. Com isso, as pessoas têm seus sentidos e desejos entorpecidos, limitando assim o exercício de sua atividade intelectual. Um exemplo nítido desse processo é o consumo excessivo de celulares – cada modelo que é apresentado no mercado como “novo” produz a necessidade e desejo do consumidor de adquiri-lo, mesmo que a diferenciação com o modelo antigo seja somente o *design*. A finalidade principal para a qual o produto foi inventado passa a aparecer como última instância na motivação de compra do indivíduo. Nesse sentido, a indústria cultural prende o homem muito mais pela imagem, do que pelo próprio conteúdo ou função principal em si.

Tomando como base o conceito de *fetichismo*, pode-se entender melhor como ocorre esse desejo por produtos demasiadamente repetitivos. Na obra *O Capital*, Marx discorre sobre esse conceito apresentando o caráter destas mercadorias no mercado capitalista. Para o autor, o fetichismo funciona como um modo de ocultar as relações de dominação (pela produção de

mercadorias) e exploração do trabalho alienado. Pelo seu duplo caráter de valor da mercadoria, de uso e de troca, e pelo predomínio do segundo sobre o primeiro, verifica-se que ocorre uma inversão de papéis entre a mercadoria e o homem, ou ainda, entre a criação e o criador. Em uma relação baseada na troca, existe uma abstração das diferenças, e o valor se dá na mensuração da quantidade de trabalho que tais produtos a serem trocados exigiram. Ou seja, o dinheiro se torna o mediador entre o homem e a mercadoria e é por meio dele que os produtos se diferenciam ou se igualam. Nessa ilusão ideológica, tudo se transforma em mercadoria, produzida material e socialmente na forma de valor de troca. Eis aí, conforme expôs Marx, o mecanismo real produtor das relações fetichistas entre os homens e as mercadorias.

O conceito de fetiche também perpassa a obra de Freud, desde os *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), até *A Divisão do Ego nos Processos de Defesa* (1938) e *Esboço de Psicanálise* (1938). Sob ângulo psicanalítico, o conceito representaria o ocultamento da falta do falo. Baseado na teoria da castração, Freud acredita que, ao deparar com a falta do falo, o sujeito (de estrutura psíquica neurótica) se recusa a admitir a diferença sexual entre homens e mulheres. Logo ele busca um objeto substituto a ser colocado no lugar do falo, para que inconscientemente consiga suportar a ideia de algo que lhe falta. Esse conceito estabelece algo em comum entre o materialismo histórico de Marx e a psicanálise de Freud: para ambos, o objeto-fetiche funciona para ocultar algo que o sujeito já sabe, mas não quer saber. Transpondo esse conceito para a contemporaneidade, é possível dizer que as mercadorias de consumo representam a forma mais atualizada do fetiche. O indivíduo acredita, porque quer acreditar (em sua alienação), que o novo produto – e nesse caso pode-se retomar o exemplo do celular – é melhor que o antigo somente por uma diferença ínfima no nível do *design*.

No fetichismo tal como conceituado por Marx, é visível, por exemplo, que cada novo produto tecnológico do mercado traz consigo a história do burguês e do operário, que em razão da falta de capital vendeu sua força de trabalho e se desapropriou dela para garantir sua sobrevivência. Já de acordo com o fetichismo freudiano do *eu sei, mas não quero saber*, o indivíduo busca incessantemente o objeto-fetiche que ocultará o saber da castração. Nesse sentido, a indústria cultural se apropria dessa busca e oferece uma infinidade de opções e escolhas mercadológicas. Na procura por um ideal de felicidade que ilusoriamente é embutido nos produtos, o indivíduo sabe da falta, mas a oculta pelo prazer em ser, escolher e ter o que quisier.



Portanto, a partir da compreensão sobre o funcionamento e desenvolvimento da indústria cultural, deve-se perceber que o desenvolvimento tecnológico e digital surgiu permeado por uma luta de classes. Feenberg (apud NOVAES; DAGNINO, 2004, p.193) acredita que apesar de as tecnologias serem vistas como “técnicas de conquista, pretendem uma autonomia sem precedentes em que suas fontes e efeitos sociais estão ocultos”. Adorno, quando falava da tecnologia como mercadoria, encontrava-se em um momento bem diferente do vivido atualmente. A tecnologia dos anos 1950 ainda se caracterizava como predominantemente mecânica, e o mundo digital ainda estava bem distante. Com a invenção dos microprocessadores, da rede, da internet, da fibra óptica e do computador pessoal, que surgiram a partir de 1970, a sociedade passou por transformações que nem Adorno poderia prever. Contudo, as questões e observações críticas levantadas por este autor são extremamente atuais e visionárias, uma vez que o domínio da informação e das tecnologias continua alimentando as “engrenagens indispensáveis à hegemonia do capital”. (MORAES, 1998, p. 50).

Para Negroponte (1995), o que se vive na atualidade é uma revolução tecnológica cuja chave explicativa é a digitalização de dados e informações. O autor explica a diferença entre o formato digital e o formato analógico de registro de informações. Enquanto as tecnologias analógicas têm como menor unidade de informação os átomos, as tecnologias digitais têm como unidade os *bits*, que por meio de combinações lógicas potencialmente infinitas permitem um processamento de dados cada vez mais veloz, com um armazenamento e organização de informações de forma diversa e dinâmica. Entende-se, portanto, por tecnologia digital, todo recurso eletrônico para se produzir textos, cálculos, imagens, sons e armazenamento de dados e informações. Neste estudo, o enfoque recai nos computadores e na utilização da internet. Para Manuel Castells (1999), as tecnologias digitais transformaram a sociedade em uma *Sociedade em rede*, na qual o *industrialismo* está sendo substituído pelo *informacionalismo*, ou seja, o modo de produção maquinário está sendo trocado pela produção baseada na tecnologia da informação. Porém, essa mudança no modo de produção de forma alguma supera o capitalismo, e sim o eleva ao extremo.

## 2.2 As tecnologias digitais na política educacional brasileira

Desde 1980, as tecnologias digitais e, mais especificamente, o computador, vêm sendo integrados por meio de políticas públicas no contexto escolar e educacional brasileiro. De acordo com Maria Candido Moraes (1993), nos primeiros Seminários Nacionais de Informática na Educação, em 1981 e 1988, promovidos pela SEI (Secretaria Especial de Informática), pelo MEC (Ministério da Educação) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), as discussões apontavam o uso do computador no processo ensino-aprendizagem. No entanto, já existia um alerta dos pesquisadores – que a presença dos computadores na escola deveria ser vista como um recurso auxiliar, e jamais como um fim em si mesmo. Isto é, deveria atuar como uma ferramenta em favor da educação, e não o contrário – a educação submetida ou determinada por esta ferramenta. (MORAES, p. 20). Em 1996, com a constituição do artigo 80, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional passou a incentivar o desenvolvimento de modalidades de ensino à distância. E, em 2000, a partir do lançamento do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil, a agenda política incorporou a discussão sobre a universalização e a alfabetização digital com o objetivo de garantir que a economia do país tivesse condições de competir e acompanhar o mercado mundial. Conseqüentemente, surgiu em dezembro de 2007 o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), cujo propósito seria o de promover o uso da informática de maneira pedagógica na rede pública urbana e rural de educação básica, levando às escolas computadores e recursos digitais. Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, por sua vez, deveriam garantir a estrutura adequada e capacitar os educadores para utilizar as máquinas. Mais adiante, em abril de 2008, por meio do Decreto Presidencial nº 6.424, foi lançado outro programa em parceria com as operadoras de telefonia e a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) no intuito de promover a banda larga nas escolas. Em junho de 2010, é criada a Lei nº 12.249, que trata da criação do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Esse programa instituiu o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE, buscando-se assim promover a inclusão digital das escolas públicas.

Apesar das especificidades e até mesmo de algumas irregularidades e denúncias quanto à execução e funcionalidade destes programas, observa-se um esforço por parte do governo em promover a “inclusão digital” no ambiente educacional brasileiro. O termo “inclusão digital” foi colocado entre aspas, pela necessidade de se rever o contexto e valor

que está implícito neste conceito. A expressão “inclusão digital”, que no inglês é compreendida como *digital divide*, foi utilizada pela primeira vez em 1995 pelo governo americano, como estratégia para liderar a chamada *Sociedade do Conhecimento*, visando a promoção de um suposto desenvolvimento econômico. Na própria palavra “inclusão” está latente o apelo para que a população seja inserida em uma dinâmica social, em que a não adesão implica automaticamente no seu contrário, na exclusão. Assim, o termo *exclusão social* deve ser problematizado junto ao conceito de *inclusão*. Bonilla e Oliveira (2011), ao discutirem a questão dos termos *inclusão* e *exclusão* no livro *Inclusão Digital – polêmica contemporânea*, afirmam que essa concepção dual serve somente de fundamento para a reprodução da ordem social e a adaptação dos indivíduos para inserirem-se numa sociedade modelada a partir de interesses econômicos. Sobretudo, “incluir significa inserir, integrar e adaptar os indivíduos a um determinado modelo e a uma dada realidade pronta e aquele que não se insere nessa lógica é excluído” (p.28). Já o termo *excluído*, segundo Castel (2003), se refere à existência de indivíduos afastados do pertencimento coletivo ou fora da sociedade. Assim, em um mundo tecnológico e digital, aqueles que não se integram estão à margem da sociedade, podendo ser historicamente comparados ao caso dos leprosos, marginais e doentes mentais. Segundo Marilene Ribeiro (1999, p. 43, apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 28), a luta pela inclusão é também uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão, implica a aceitação da ordem que exclui. Inserir supõe conceber os sujeitos passivos como peças de um jogo, designando a eles “um papel de meros objetos, seres amorfos que aceitam a inexorabilidade de sua exclusão” (RIBEIRO, 1999, p. 42 apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 28). Logo, a “inclusão digital” significa a continuidade do sistema capitalista vigente, assim como a submissão dos indivíduos a essa lógica.

A disseminação de inúmeras iniciativas de programas que buscam promover a “inclusão digital” no contexto escolar está aliada primordialmente à necessidade de garantir aos indivíduos sua participação na nova dinâmica social. Em 1998, o relatório para a Unesco chamado *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado pela Comissão Internacional e coordenado por Jacques Delors, com a intenção de promover princípios norteadores para a educação do século XXI, apresenta análises técnicas baseadas em pilares sobre os quais deverão sustentar-se as práticas pedagógicas. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. Essa premissa serviu para que tanto as pedagogias contemporâneas, mediante o método do *aprender a aprender*, quanto as tecnologias digitais fossem difundidas no contexto escolar.

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer- -se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se *adaptar* a um mundo em mudança (DELORS, 1998, p. 82).

No que tange ao trato com as novas tecnologias da informação e comunicação, também chamadas TICs, o relatório ressalta a relevância da universalização das tecnologias quando diz: “As sociedades atuais são, pois, todas, pouco ou muito, sociedades da informação, nas quais o desenvolvimento das tecnologias caracteriza-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem.” (DELORS, 1998, p. 189). Todavia, no relatório aparecem também alertas e precauções pertinentes, fazendo-o transitar entre o entusiasmo e a crítica dos aparatos:

Os sistemas de informação são ainda relativamente caros, e de difícil acesso para muitos países. O seu domínio confere às grandes potências, ou aos interesses particulares que o detêm, um verdadeiro poder cultural e político, principalmente sobre as populações que não foram preparadas, através de uma educação adequada, a hierarquizar, a interpretar e a criticar as informações recebidas. O quase monopólio das indústrias culturais por parte de uma minoria de países e a difusão de sua produção pelo mundo inteiro, junto de um público vastíssimo, constituem poderosos fatores de erosão das especificidades culturais. Se bem que uniforme e, muitas vezes, de grande pobreza de conteúdo, esta falsa “cultura mundial” não deixa, por isso, de trazer consigo normas implícitas e pode induzir, nos que lhe sofrem o impacto, um sentimento de espoliação e de perda de identidade. (DELORS, 1998, p. 40).

Ao propor recomendações gerais e estruturantes, o relatório Delors da Unesco tornou-se uma referência para as grandes reformas pedagógicas brasileiras a partir de 1990, bem como para a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por intermédio dos PCN, é possível contemplar a plena articulação entre as pedagogias contemporâneas, que privilegiam a prática em vez do acúmulo do conhecimento, e as tecnologias, que estão a serviço da informação.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou como finalidade para o Ensino Médio a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. **O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é**

**constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos.** (PCNEM, 2000, p. 5 parte 1, grifo meu).

Nos PCNEM, sugere-se “entender o impacto das tecnologias de comunicação e informação na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2002, p. 134) da mesma forma que é defendida a introdução das TICs no currículo escolar e nas disciplinas. Por meio de uma leitura mais detalhada desse documento, tem-se muitas vezes a impressão de que as transformações tecnológicas são colocadas como um movimento naturalizado da história em favor dos sujeitos e da formação.

Dos discursos inquietadores ou apologistas sobre as novas tecnologias, a escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais, intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para a superação dos limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático. As tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desvendamento do universo natural e social. (BRASIL, 2002, p. 132).

Contudo, dos documentos aqui descritos, tanto o Relatório da Unesco quanto os PCN e PCNEM propõem a mesma dinâmica: uma “guinada” no ensino a partir do predomínio da pedagogia do “aprender a aprender”, e da utilização de recursos tecnológicos. Porém, o próprio posicionamento crítico que o Ministério da Educação assume em relação às diretrizes curriculares é um ponto de partida para se repensar os documentos políticos educacionais e suas bases, pois embora busquem se adequar aos novos desafios das complexas sociedades globalizadas, nenhum destes documentos chega a referenciar, de maneira satisfatória, o tipo de prática educativa necessária para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais.

Sendo assim, esses documentos, assim como os programas de ensino, devem ser constantemente reconsiderados, a fim de que não se limitem simplesmente a inserir as tecnologias na prática pedagógica da escola – pois isso a própria racionalidade industrial se encarrega de fazer. Marilena Chaui, em seu artigo *A universidade pública sob nova perspectiva* (2003), traz uma colocação certa esclarecendo que, mais importante que inserir as novas tecnologias é, principalmente, promover um pensamento crítico sobre elas. Eis o principal pressuposto para as verdadeiras reformas. Segundo a autora, a formação é antes de tudo o exercício da interrogação, de forma que o indivíduo consiga “elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão” (p. 12).

Pensar novas propostas políticas exige uma reflexão sobre a função da educação e os interesses políticos que compõem esta relação. Por estar inserida na sociedade capitalista, a escola vive uma crise de interesse, carregando em si uma tensão dialética entre a missão de (de) formar uma consciência adaptada que resulte em sua reconciliação com o mundo social, e, por outro lado, formar uma consciência transformadora que resulte em sua não conciliação com o sistema. O que se percebe até então é que, nessa luta, a escola tem se reconciliado com o sistema, tornando-se assim mais uma mercadoria, cuja função é formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender o mercado. Para Saviani (1983), a educação compreende uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. Ou seja, a educação tem um papel transformador perante o ser humano, já que permite a passagem do desigual para o igual. Portanto, a educação deve ter como característica a preocupação com a formação do homem em sua plenitude, de forma que este tenha preparo intelectual e crítico para transformar a sociedade em seu favor, e não simplesmente se adapte a ela. Compreender o papel de *mediação* na relação sujeito e objeto, tema da próxima seção e conceito central desta dissertação, promoverá um maior entendimento sobre os limites de conhecimento e experiência, aos quais o sujeito está submetido, para que seja capaz de transformar a realidade e dominá-la em seu favor.

## SEÇÃO 3 – A FUNÇÃO MEDIADORA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

### 3.1. Sobre o conceito de mediação

O conceito de mediação tem sido utilizado de forma abundante em diferentes pesquisas de autores contemporâneos. Porém, apesar de sua real importância nas reflexões acadêmicas e, principalmente, pedagógicas, sua definição não é simples e muito menos consensual entre os estudiosos. Sendo assim, ao utilizar esse termo como categoria de análise, uma das possibilidades formativas de compreendê-lo nos marcos de uma perspectiva fundamentalmente dialética, é a partir de reflexões de caráter ontológico e reinterpretadas pela Teoria Crítica da Sociedade – na figura de T. W. Adorno. O diálogo entre a Fenomenologia do Espírito de Hegel, o materialismo histórico proposto por Marx e a Teoria Crítica tal como fora desenvolvida pelos teóricos frankfurtianos, só se tornam possível tendo em vista que todos se inserem numa perspectiva própria ao pensamento dialético. Cabe ainda a observação de que, mesmo seguindo esta vertente de pensamento, uma seção não seria suficiente para um amplo entendimento dessa complexa categoria. Sendo assim, o propósito aqui se limita a uma apresentação sumária do tema, tendo em vista a compreensão de sua função nas práticas educativas por intermédio das tecnologias digitais.

Elegendo o princípio dialético como ponto de partida no qual a mediação se alicerça, deve-se compreender como este conceito foi sendo estabelecido pela Filosofia ocidental. As primeiras reflexões sobre o *logos* (do grego: linguagem - discurso / pensamento - conhecimento) indagavam se o pensamento obedecia a regras ou possuía princípios específicos de funcionamento. Dessa discussão surgiu a concepção *lógica*, entendida como ciência da lei ou forma de pensamento (OLIVEIRA, 2007, p.26). A lógica aristotélica baseava-se nos princípios de identidade e de não contradição, fundamentais para a concepção metafísica do mundo. Esta Filosofia antiga se utilizava de ideias absolutas, com explicações da realidade a partir de concepções estáticas e imutáveis. Já a lógica dialética, tomada a partir da concepção de Hegel, segue o sentido oposto da Filosofia antiga, a partir do princípio da contradição, em que a realidade é concebida como um processo de pleno movimento. Para Adorno (2009), a “dialética enquanto procedimento significa pensar em contradição em virtude e contra a contradição uma vez experimentada na coisa.” (p.127). Etimologicamente, *dialética* vem do grego – em que *dia* consiste na ideia de “troca” ou “dualidade”, e *lética* vem de *lektikós*, que significa “apto à palavra” ou “capaz de falar”. Desse modo, pode-se

dizer que a dialética é a lógica que permite dialogo do conhecimento de diferentes formas.

O conceito de mediação (*Vermittlung*) aparece, sobretudo, sob este mesmo princípio, na Filosofia de Hegel. Nas suas principais obras, dentre elas a *Fenomenologia do Espírito* (1807), Hegel define o conceito de mediação como um processo dialético, em que, a partir da negação encontra-se a superação do imediato no mediato. Por se tratar de um processo dialético, este é marcado fundamentalmente por uma tensão entre polaridades contraditórias tendentes à superação. No interior desse processo, uma força negativa ata o imediato ao mediato, ao mesmo tempo em que os distingue e os separa. O método dialético que fundamenta a mediação é, sobretudo, baseado na apreensão do movimento dessa negatividade.

Durante toda a História, a Filosofia se ocupou em conferir um sentido à totalidade da experiência humana através de uma apreensão conceitual. Ao tentar chegar a esse entendimento, Hegel encontrou na razão o elemento que explicaria totalidade da experiência humana. No livro *Ciência da Lógica*, o autor esboçou as categorias que, numa relação de movimento, caracterizariam a dialética e o princípio da mediação. Composta pela tese, antítese e síntese, o processo dialético tal como Hegel o interpreta passa pelo momento da afirmação, negação da afirmação, e, por último, pela tensão da negação da negação. Dessa forma, a síntese representaria uma nova realidade marcada pela passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto, em que o indivíduo obteria total razão e consciência de si. A passagem do abstrato para o concreto se daria pela mediação entre sujeito e objeto no decorrer da História. Na *Fenomenologia do Espírito* (2005), Hegel afirmara que, a transcendência do plano subjetivo para o plano objetivo, universal e absoluto seria determinada pelo processo de evolução social, dado as condições econômicas que os indivíduos não escolhem, mas que determinam a maneira de ser e viver destes.

Para Marx, na trilha de Hegel, estas condições econômicas e políticas, não só determinam o ser, como se distingue da visada ideológica apontada por Hegel. A forma como ambos concebem o sujeito e o objeto remete a implicações conceituais do ponto de vista metodológico e filosófico, caracterizando a principal diferenciação entre o idealismo e o materialismo. No discurso hegeliano, a mediação se coloca no plano do abstrato da Razão para o plano da objetivação e do concreto, atingindo assim a Razão absoluta. Nesse sentido, o sujeito seria um ser abstrato, encarnado na Razão, e o elemento mediador seria sua própria essência do movimento de concretização da Razão em direção ao Absoluto. Já para Marx, o pensamento humano não pode ser explicado a partir de si mesmo, mas somente a partir de um



elemento crucial, a sociedade. O sujeito seria fruto das condições materiais engendradas pelas forças produtivas. O trabalho seria então o resultado da tensão dialética que faz o homem superar e transformar a natureza, orientado pelo *telos* da construção de uma sociedade sem exploração. Assim, a mediação se daria na práxis social que perpassa o mundo do trabalho. Contudo, o processo de mediação depende da forma com que o sujeito se relaciona com o objeto, dentro de um contexto que é essencialmente social e histórico.

Para Marx, a história nada mais é que a trajetória do homem nas suas relações de mediação entre homem-homem e homem-natureza. O homem é produto do momento histórico em que vive da mesma forma que a história é resultado das ações deste. Este pensador concebe o homem como parte da natureza, possuindo assim, um caráter “natural” (imediato), que se assemelha aos dos animais. Dessa forma, assim como os demais seres vivos, ele precisa suprir suas necessidades imediatas para sobreviver.

*O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. (MARX, 2004, p.127).*

Mas para satisfazer suas necessidades, o homem atua sobre a natureza de maneira diferenciada. Enquanto os animais produzem apenas sob o domínio da carência física imediata de seu corpo físico, o homem não. O animal produz somente a si e para si mesmo, já o homem reproduz uma natureza inteira, atuando de maneira livre sobre o objeto (MARX, 2004, p. 85). Em outras palavras, a atividade humana, determinada pela vontade e pela consciência, permite que o homem se distancie da imediaticidade do objeto, transformando-o livremente conforme sua necessidade e desejo. Já os outros animais, não possuem tal liberdade, pois sua atividade vital é determinada pela natureza, restando a estes apenas a opção de adaptação ao meio. Na compreensão de Marx, a mediação pode ser interpretada na seguinte frase: “A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozinhada, comida com faca e garfo, não é a mesma fome que come a carne crua servindo-se das mãos, das unhas, dos dentes”. (MARX, 1983, p.210). Ou seja, a fome animal se diferencia da humana, pois somente aquela é imediata e saciada sem instrumentos mediadores. Assim, o imediato pode ser definido como o natural, instantâneo. É tudo aquilo que qualquer ser vivo é capaz de

sentir ou necessitar de maneira orgânica e instintiva (fome, frio, calor, sede, dor etc.). Já o mediato é uma experiência única e exclusivamente humana, pois diz respeito à capacidade de superar o plano imediato, ou seja, através do pensamento consciente ser capaz de transformar a natureza pela sua atividade. Dessa forma, a diferença fundamental entre o homem e o animal consiste na capacidade de o primeiro realizar mediações.

O que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1983, p. 149-50).

É na maneira como o homem age na natureza, para suprir suas necessidades imediatas, que o homem se diferencia como o único animal capaz de transformar a natureza com liberdade e, com isso, transformar a si próprio – já que também pertence a ela. Logo, o homem é natural, mas também humano, sendo singular e ao mesmo tempo genérico.

O homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo **adequado**. (MARX, 2004, p. 128, grifo meu).

Quando Marx diz que a natureza não se encontra de modo “adequado” ao ser humano, ele quer dizer que, os objetos que a natureza oferece, não lhe são úteis no seu plano imediato. Não obstante, o homem desenvolve instrumentos para adequá-los, de forma que venha suprir e satisfazer suas necessidades primitivas e humanas. Para existir, o homem precisa produzir as condições materiais de sua sobrevivência, contudo, a ação de transformar a natureza para satisfazer necessidades primitivas, faz surgir outras necessidades, exclusivamente humanas. Este processo de produção de vida material, seja ela primitiva ou não, é indispensável para o desenvolvimento humano e social. A essência histórica da mediação mostra que ela se manifesta com o trabalho, criando-se e recriando-se de acordo com o modo de produção e reprodução do social. O trabalho é o elemento que permite ao homem transformar a natureza e nesta relação, se transformar com ela. Desta mediação, decorrem todas as outras formas de mediação, como é o caso da arte, da ciência ou dentre outras, da educação. Neste sentido, o processo de mediação carrega em si, as possibilidades do ser social.

Adorno, leitor de Marx, se apropriou do materialismo histórico para analisar a relação sujeito e objeto, também a partir de uma perspectiva fundamentalmente social. Por meio da dialética entre sujeito/objeto, identidade/não identidade e tese/antítese, esse pensador constrói sua própria teoria com reserva crítica a lógica idealista. Na *Dialética da Negativa* (2009), mediante um movimento entre a crítica e o reconhecimento, o autor dialoga com autores como Heidegger, Husserl, Kant, Hegel e Marx. No capítulo segundo dessa obra, Adorno discute a mediação a partir dos conceitos de identidade e totalidade. Sob a crítica à Hegel e toda filosofia idealista alemã que tem como base um sistema unificador da totalidade do real, epopéia do Espírito Absoluto, esse autor constrói uma concepção bastante diferenciada, contrapondo-se à possibilidade histórica de uma identidade entre o sujeito e o objeto. Enquanto o idealismo discute a relação dialética baseada no sujeito como um ser absoluto, e o materialismo identifica no objeto as condições necessárias para uma superação. Adorno coloca em questão os fenômenos que compõem esta mediação e o faz por meio de uma crítica imanente que avalia as próprias pretensões de cada teoria, de modo a extrair, por meio da crítica, uma concepção bastante particular, baseada numa *dialética*, dessa vez, *negativa*.

Por meio da constatação de que a emancipação não se daria pela revolução social prevista por Marx, e muito menos pela força libertadora pressuposta pelo idealismo, que, intuitivamente, levaria o homem ao seu estado de Ser Absoluto, Adorno construiu sua obra num esforço de alcançar o objeto em sua particularidade, reconhecendo-o como não-idêntico ao sujeito; e, portanto, não mais em sua totalidade positiva como acreditavam os idealistas.

Para Adorno, a filosofia baseou-se tradicionalmente numa razão identificadora, determinando o homem e os objetos com conceitos lógicos e regras racionais, livres de contradições entre espírito e matéria ou espírito e a coisa por ele pensada. O conhecimento verdadeiro, segundo Adorno, seria adquirido mediante o processo contraditório entre o idêntico e o não idêntico. Logo, para Adorno, o processo dialético deveria ser o inverso do que afirmou Hegel, tendo como objetivo ultrapassar os conceitos, a lógica, o racional e considerar todas as contradições e limitações do não idêntico, que é próprio à experiência do sujeito diante da materialidade de sua própria experiência no mundo. Como visto, para o idealismo, a mediação se dá entre a totalidade por intermédio da parte e da parte por intermédio do todo, se expressando assim no momento da síntese conceitual. A dialética negativa, por sua vez, pressuporá a crítica da síntese, dada a insuficiência do pensamento em conseguir abarcar o objeto em sua totalidade.

Enquanto idealista, a dialética também era uma filosofia da origem. Hegel comparou-a como um círculo. O retorno do resultado do movimento ao seu começo anula mortalmente esse resultado: a identidade do sujeito e do objeto deveria se produzir por meio daí sem falhas. O instrumento de sua teoria chamava-se síntese (ADORNO, 2009, p. 135).

Enquanto, para Hegel, o todo representa a verdade, para Adorno o todo é falso, pois ele recusa uma filosofia que submete os objetos à identidade do saber absoluto, transformando-se em um sistema fechado e circular. Segundo a doutrina idealista, o sujeito é um ser transcendental que constrói o mundo objetivo a partir da experiência, porém, para dialética negativa toda experiência de conteúdo material carrega em si uma abstração insuficiente. Ou seja, entre o imediato e o mediado, existe uma espontaneidade nos objetos que abre uma brecha no pensamento para a não verdade do todo que o submete. Assim, é preciso reconhecer que existe uma não identidade entre o sujeito e o objeto. E é na consciência dessa não identidade que o indivíduo encontra a saída ao manter o primado do objeto. A ideia do primado do objeto marca a distinção entre a Filosofia idealista e materialista, a partir da autorreflexão do pensamento como um objeto formado culturalmente mediante a abstração insuficiente do próprio pensamento.

Na dialética negativa, reconhece-se certa tendência do sujeito se identificar com o objeto; porém, esta identidade, para se manter dialética, não deverá pressupor a totalidade tomada como categoria positiva. Diferente do que presumiam os idealistas, a tendência não seria de o todo ser apreendido pela experiência singular, mas sim da experiência singular ser apreendida pelo todo, por meio da dissolução do indivíduo no sistema concreto (pressuposição do pensamento abstrato). Pensar, segundo Adorno, significa identificar. Porém, neste processo de identificação, tanto o sujeito como o objeto perdem sua essência material.

Quando o pensamento segue inconscientemente a lei de seu movimento, ele se volta contra o seu sentido, contra aquilo que é pensado pelo pensamento e que põe um termo na fuga ante as intenções subjetivas. Aquilo que é ditado por sua autarquia condena o pensamento ao vazio, esse vazio torna-se por fim, subjetivamente estupidez e primitividade. A regressão da consciência é o produto desta falta de autorreflexão. A consciência ainda consegue visualizar o princípio de identidade, mas não pode ser pensada sem identificação: toda determinação é identificação. Mas justamente ela se aproxima também daquilo que o próprio objeto é enquanto algo não idêntico (...). O erro do pensamento tradicional é tomar a identidade por sua finalidade (ADORNO, 2009, p. 130).

Ainda em relação ao conceito de mediação é importante esclarecer que, tanto Adorno quanto Hegel concordam que ela se dá a partir da tensão dialética na relação sujeito/objeto.

Porém, a diferença crucial entre esses dois autores está no fato de Hegel conceber a possibilidade de se abarcar o objeto no todo, sob a forma de síntese racional – e, portanto, para ele, verdadeira. Já para Adorno, a totalidade realizada seria a expressão material da irracionalidade sob a capa de uma civilização supostamente racional. Seria, conforme as suas palavras, uma expressão da barbárie. Diferente então do pensamento tradicional que parte da primazia do sujeito, para Adorno a tensão dialética deve ser pensada a partir da primazia do objeto e da insuficiência do pensamento em abarcá-lo na sua totalidade.

Para o pensamento adorniano, o termo mediação é em si genérico e insuficiente. Quando se fala em mediação, se fala sobre sujeito e objeto, e esta dinâmica conceitual é complexa e, ao mesmo tempo, limitada em sua definição.

A objetividade só pode ser descoberta por meio de uma reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera como sujeito e objeto, bem como sobre as mediações. (ADORNO, 1995, p. 193)

No texto *Sobre sujeito e objeto* (1969), Adorno diz que, definir significa capturar ou alcançar objetividade mediante um conceito fixado. No entanto, os termos sujeito e objeto não se permitem serem categorias fixas. Ao se pensar no sujeito, deve-se considerar que ele é um indivíduo particular e universal, sendo singular e genérico, estando junto e separado do objeto ao mesmo tempo. A separação entre tais categorias, segundo nos ensina Adorno (1995, p. 182-183), é simultaneamente falsa e verdadeira. Verdadeira, do ponto de vista da racionalidade, e falsa por se tratar de uma arbitrariedade histórica do sujeito em relação ao objeto.

Na Filosofia tradicional, entende-se por sujeito um ser espiritual como sua condição de origem e que se expressa por suas relações abstratamente racionais. Contudo, independente de como cada teoria concebe o seu sujeito, é a estrutura dominante da sociedade que constituirá a racionalidade deste. Logo, pode-se dizer que esse homem já está condenado a uma deformação que o coloca de antemão na posição de todos os demais objetos, com formas invariáveis e imutáveis. Nesse sentido, as regras fixas e lógicas com que a Filosofia tradicional caracteriza o objeto correspondem à forma reflexa da coisificação do homem, consumada objetivamente nas relações sociais de troca.

O problema filosófico da constituição inverteu-se como refletido num espelho; mas, em sua inversão, expressa a verdade sobre a situação histórica alcançada; uma verdade que, todavia, teria que ser mais uma vez negada teoricamente, num segundo giro copernicano. Em todo caso, ela tem também

seu momento positivo: a sociedade, enquanto precedente, mantém viva a si mesma e a seus membros. (ADORNO, 1969, p.4)

Logo, a categoria sujeito se une e se opõe à sociedade ao mesmo tempo. Para o ser humano se tornar civilizado, ele precisa reprimir seus impulsos e satisfações imediatas que, de certa forma, poderiam lhe proporcionar muito prazer. (FREITAS, 2003, p. 28). Esta repressão, realizada em troca da chamada “civilização”, por outro lado, traz consigo um mal-estar da natureza humana que foi renunciado, tal como antevira Freud (1997).

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

O controle da natureza está ligado à violência introvertida no humano, que se esqueceu de sua essência também natural. É como se o preço necessário para o progresso da civilização fosse a cegueira da dor diante da violência impingida à natureza. Porém, esse sofrimento do passado teoricamente esquecido, acaba voltando-se contra o próprio homem, como uma espécie de vingança. Com o progresso técnico, por exemplo, a natureza (e desejo) ora dominado pelo homem tem voltado contra ele mesmo, transforma-o em coisa, acorrentando não só seu corpo, mas também a sua alma. Se por um lado Adorno critica esta relação que se estabeleceu entre o sujeito e objeto, por outro lado ele também nunca concordou que a fase pré-histórica fosse a ideal. A crítica dialética dos frankfurtianos ao progresso e ao desenvolvimento tecnológico é radical, mas não pode ser confundida com um discurso nostálgico, mesmo porque é sob tais condições que Adorno também enxerga a saída da situação de coisificação do homem.

O conceito de primazia do objeto significa que o sujeito é, sobretudo, objeto, de uma maneira potencialmente distinta e radical, pois devido à sua consciência é também sujeito. Porém, o que se torna conhecido por meio da consciência deve ser algo que o tire da condição de objeto, e este é o papel da mediação. Segundo Adorno, o sujeito aproxima-se do conhecimento quando “rasga o véu que tece ao redor do objeto” (ADORNO, 1995, p.8). Contudo, o conceito de mediação – como instância de aquisição da consciência – carrega em si uma contradição que se dá pela determinação objetiva do sistema social. As condições estruturais dadas no processo de identificação com a realidade são determinadas pelo processo social e político e, dessa sorte, produz uma pseudoconsciência. Assim, a mediação exercida a partir da ideologia fetichista da sociedade, desprovida de crítica, gera uma conciliação objetivada – coisificando a subjetividade e transformando-a em uma identidade genérica.

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara à lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Desse modo, o processo de mediação como possibilidade de identificação significaria se render à dominação e aos imperativos da organização social. Por isso, é fundamental que no processo de mediação entre o sujeito e objeto, o não idêntico seja preservado, esta seria a principal condição para formação de indivíduos autônomos.

Em virtude da disparidade no interior do conceito de mediação, o sujeito se abate sobre o objeto de maneira totalmente diferente do que este sobre o sujeito. O objeto só pode ser pensado por meio do sujeito, mas sempre se mantém como um outro diante dele; o sujeito, contudo, segundo sua própria constituição, também é antecipadamente objeto. Não é possível abstrair o objeto do sujeito, nem mesmo enquanto ideia; mas é possível esvaziar o sujeito do objeto. Também pertence ao sentido da subjetividade ser objeto; mas não do mesmo modo como ao sentido da objetividade ser sujeito (ADORNO, 2009, p. 158).

Na Dialética Negativa, Adorno adota o conceito de constelação para explicar o processo de mediação baseada no não idêntico. Assim como numa constelação planetária, pode-se dizer que cada estrela simboliza a quantidade de representações embutida no objeto. Durante o processo de mediação, as constelações metaforizariam o que o conceito amputou de seu interior. Esse processo pode ser descrito como sendo algo violento em relação ao objeto, na medida em que não faz justiça a todas as suas formas de representação. O objeto em sua constelação significa todo o processo que ele acumula e que o conceito não é capaz de abarcar. Compreender esse processo significa considerar o objeto na sua complexidade e contradição, assim como perceber o conceito naquilo que ele representa e o que de fato é. Um processo de mediação baseado no não idêntico é, portanto, pensar o objeto a partir da tensão entre o que o ele é e o que não se consegue abarcar dele.

A mediação não significa de maneira alguma que tudo é absorvido nela, mas postula que aquilo por meio do que ela é mediada à algo que não se deixa absorver, a própria imediatidade, porém representa um momento que carece do conhecimento, da mediação, como essa mediação carece do imediato. (ADORNO, 2009, p. 149)

Para Adorno (2009), a possibilidade de o pensamento se livrar do teor “coisal” do objeto ocorre pela generalidade, o que supõe necessariamente uma forma absoluta e ilusória. A suposição do idealismo de que no movimento de abstração o indivíduo se livra daquilo de

que é abstraído é falsa e um tanto quanto mágica. De acordo com a perspectiva adorniana, que se utiliza também de conceitos freudianos em sua filosofia, aquilo que excede o processo de abstração do objeto se volta contra o próprio sujeito sob a forma de sintoma. À vista disso, muitos sintomas sociais podem ser investigados enquanto retorno dos resíduos meta-lógicos recalçados no processo de abstração.

Sendo assim, a tecnologia digital guardaria em si mesma diversas contradições que só podem ser explicadas se admitirmos que os objetos tecnológicos contêm possibilidades e representações outras, que estão além do campo do pensamento. Tome-se como exemplo uma das principais promessas que esses aparatos propõem – economia de tempo. Por um lado, esses dispositivos tecnológicos proporcionam às pessoas a facilidade de comprar, pagar contas e fazer diversas coisas que, pelo modo tradicional, levariam horas. Por outro lado, somos uma sociedade em que o tempo livre se misturou com o trabalho e, por isso, somos obrigados a fazer uma infinidade de tarefas ao mesmo tempo. Então caberia a questão: que economia de tempo é essa que, quanto mais se economiza, menos se tem? Outra promessa da tecnologia é sua proposta de facilitar a vida humana. Porém, sua funcionalidade, precisão e rapidez têm atrofiado a espontaneidade humana e podado outras capacidades mentais básicas. Enquanto a tecnologia desenvolve a multifuncionalidade e a habilidade de responder a diversos estímulos ao mesmo tempo, a capacidade de concentração, a quietude e a sensibilidade são drasticamente diminuídas.

Portanto, entre o discurso da liberdade/facilidade e a máscara da dominação, a tecnologia se apresenta com seu caráter ambíguo, com efeitos ambivalentes e contraditórios. Por não ser possível abarcar todas as facetas deste objeto, o sintoma se expressa no uso que o homem faz dele. Assim, o homem se vê imerso num grande paradoxo: continuar identificado ao objeto, negando a contradição que, muitas vezes, pode parecer-lhe insuportável; ou se reconciliar consigo mesmo a partir de uma mediação baseada na não identificação com o objeto, permitindo a superação do sujeito e a transformação do ser coisificado em humanizado, como deveria ser.



### 3.2. Os efeitos das tecnologias digitais na educação e no desenvolvimento social humano

Como foi visto nas seções anteriores, a partir da Revolução Industrial houve um acelerado desenvolvimento tecnológico, utilizado a favor do novo modo de produção que se estabelecia; o capitalismo. Quanto à rede de computadores e à internet, estes surgiram para atender objetivos militares, durante o período da Guerra Fria (1969). As forças armadas norte-americanas criaram este mecanismo de comunicação em rede, como garantia, caso sofressem ataques que dificultassem o acesso aos meios convencionais de telecomunicações. Já a partir de 1970, além de utilizada para fins militares, a internet começou a ser usada nos meios acadêmicos e, em 1990, se expandiu para a população. No Brasil, ela chegou em 1988, mas foi somente em 1994 que este recurso ultrapassou as fronteiras da academia para ser acessado pelos brasileiros (GUIZZO, 1999). A partir de então, comunicação em rede propicia, diversas transformações no cotidiano social das pessoas. Em pouco tempo, a internet passa a ser utilizada em diversos segmentos como meio de se relacionar, trabalhar, fazer compras, pesquisar, estudar, etc. Com a criação da rede *wi-fi*, 3G/4G, a informação passa a ser acessada a qualquer momento e lugar, sendo carregada no bolso pelos *gadgets*, dispositivos móveis e portáteis, como por exemplo: celulares, *smarthphones* e etc. No âmbito educacional, os computadores de uso pessoal, como *laptops* e *tablets*, começam a substituir o tradicional lápis e o papel. Em consequência, surgem novas linguagens, maneiras de interagir, manipular, consumir e produzir informações.

Contudo, as tecnologias digitais possuem um caráter contraditório. Se por um lado essas ferramentas têm em si um potencial libertador, permitindo a livre circulação de ideias e a mobilização social (que pode ainda ser utilizado como um potente instrumento na luta política), por outro, as tecnologias digitais carregam em si desde sua gênese a marca da dominação, pois são utilizadas a favor do sistema e não da emancipação humana. Um exemplo dessa contradição pode ser observado através das grandes manifestações brasileiras que ocorreram em junho de 2013. O movimento se iniciou por meio das redes sociais, por causa do aumento das tarifas do transporte público, derrubando o monopólio dos meios de comunicação de massa e trazendo para as ruas milhões e milhões de pessoas indignadas com a situação política do país. Porém, apesar do sentimento de inconformidade eminente, muitas das pessoas presentes não sabiam exatamente pelo que estavam lutando. As reivindicações se tornaram inúmeras e a falta de um projeto político, a ausência de lideranças organizadas, a carência de uma memória histórica e de uma apropriação política da população, ocasionada

pela *semiformação* generalizada para a qual a própria tecnologia contribui, o movimento se transformou em um grande espetáculo da massa. Assim, da mesma forma que a tecnologia de rede possibilitou a articulação de milhões de pessoas em prol de uma transformação política, ela também contribuiu para que este movimento assumisse o simples caráter de evento de massas. Muitas pessoas estavam mais entusiasmadas e motivadas pela repercussão mundial do que pela própria causa. Dessa forma, embora o movimento tenha sido legítimo, revelando um descontentamento da realidade, ele assumiu o caráter de espetáculo midiático, em que muitos jovens foram às ruas mais preocupados em postar sua participação (por meio de vídeos e fotos nas redes sociais) do que em se organizar politicamente na busca de objetivos inter-relacionados.

Em uma entrevista para a Revista Teoria e Debate (Edição 133), a filósofa Marilena Chaui salienta que as grandes manifestações de junho de 2013 assumiram “gradativamente uma dimensão mágica, cuja origem se encontra na natureza do próprio instrumento tecnológico empregado, pois este opera magicamente, uma vez que os usuários são, exatamente, usuários e, portanto, não possuem o controle técnico e econômico do instrumento que usam – ou seja, deste ponto de vista, encontram-se na mesma situação que os receptores dos meios de comunicação de massa”. Ela acrescenta ainda que “a dimensão é mágica porque, assim como basta apertar um botão para tudo aparecer, assim também se acredita que basta querer para fazer acontecer. Ora, além da ausência de controle real sobre o instrumento, a magia repõe um dos recursos mais profundos da sociedade de consumo difundida pelos meios de comunicação, qual seja a ideia de satisfação imediata do desejo, sem qualquer mediação”.

Concordando com a autora, essa dimensão mágica sob a qual a tecnologia se apresenta revela preocupações no âmbito da educação escolar. Quando se pensa nas opções tecnológicas como um recurso facilitador na obtenção de informações instantâneas e práticas, vê-se que, ao querer facilitar o aprendizado, elas trazem efeitos extremamente negativos. Apesar dos estudos sobre estes efeitos ainda serem tímidos no ramo da ciência, a Psicologia e a Neurobiologia já apontam alguns resultados que tornam questionáveis as utilizações destes recursos no campo educacional. Nicholas Caar, mestre em língua e literatura americana, em seu livro chamado *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros* (2011), faz um interessante ensaio entre a história da literatura e da escrita, discutindo com propriedade os efeitos negativos da tecnologia no âmbito da memória e do cérebro. Relata que, “em 2008, [Gary] Small e dois dos seus colegas conduziram o primeiro experimento que de fato mostrou a mudança do cérebro das pessoas em resposta ao uso da

internet. Os pesquisadores recrutaram 24 voluntários – uma dúzia de surfistas da web experientes e uma dúzia de novatos – e escanearam seus cérebros enquanto realizavam buscas com o *Google*. (...) As imagens colhidas revelaram que os sujeitos com domínio do computador usavam uma área específica na parte frontal esquerda do cérebro, conhecido como o córtex dorsolateral pré-frontal, enquanto os sujeitos sem experiência com a internet exibiam uma atividade mínima, se é que exibiam, dessa área”. Em um segundo momento do experimento, os testes se repetiram seis dias mais tarde e, nesse intervalo, os pesquisadores orientaram os novatos a utilizarem a internet uma hora por dia. Consequentemente, após os seis dias, os novos registros, mostraram que a área do córtex pré-frontal que antes estava dormente, agora se mostrava em maior atividade, se aproximando aos cérebros dos surfistas veteranos.

Outro resultado de estudo, apontado no livro de Caar (2011, p. 176), são sobre as diferenças entre ler *webpages* e ler livros.

Os pesquisadores descobriram que, quando as pessoas fazem buscas pela internet, exibem um padrão de atividade cerebral muito diferente de quando lêem um texto com o formato de livro. Os leitores de livros têm muita atividade em regiões associadas com a linguagem, memória e processamento visual, mas não exibem muita atividade nas regiões pré-frontais associadas à tomada de decisões e resolução de problemas. Um experimento de 1990 revelou que os leitores de hipertexto muitas vezes não podiam lembrar o que haviam lido. Em outro estudo do mesmo ano, os pesquisadores solicitaram a dois grupos que respondessem a uma série de questões, pesquisando em um conjunto de documentos. Um grupo realizou buscas em documentos eletrônicos com hipertexto, enquanto o outro, em documentos de papel tradicionais. O grupo que usou os documentos de papel teve uma performance superior à do grupo de hipertextos na tarefa designada. (p. 176).

Carr (2011, p. 290) cita ainda oito pesquisas científicas comprovando essas afirmações, em seguida, expõe teorias que tentam explicar esse fenômeno. Segundo ele, muitos estudos sobre as mídias e as tecnologias digitais mostram que a nossa capacidade de aprender pode ser severamente comprometida quando nosso cérebro é sobrecarregado com diversos estímulos imagéticos. “Mais informação pode significar menos conhecimento”.

O filósofo contemporâneo Christoph Türcke, em seu livro *Filosofia do sonho* (2010), busca uma compreensão dos efeitos da atualidade digital por meio de uma leitura histórica da civilização e da origem do pensamento. Ao adotar um ponto de vista filogenético desde o paleolítico, esse autor compreende na esteira de Freud que as fabulações oníricas constituíram os primórdios da consciência humana. Isso significa dizer que, se pensarmos historicamente

na natureza do pensamento, no princípio o ser humano conseguia unicamente fixar involuntariamente imagens no cérebro e captar os sentidos (assim como no sonho ou no delírio); e, somente ao longo da História ele foi adquirindo a capacidade de consciência e razão tal como hoje é experienciada. Assim, de acordo com Türcke (2010), compreender o processo que envolve o pensar merece antes de tudo entender o sonhar. O pai da psicanálise havia construído a sua segunda tópica a partir desse princípio, afirmando que os sonhos se deixam reger pelo processo primário e pelo princípio do prazer; já o pensamento racional, pelo processo secundário e pelo princípio de realidade. Ainda de acordo com Freud, é por meio de três mecanismos básicos que o indivíduo consegue ter a capacidade de sonhar: a condensação, deslocamento e inversão. Estes conceitos norteiam a abordagem filosófica de Türcke para pensar o fenômeno da linguagem. Dessa forma, o surgimento da consciência e, conseqüentemente, da linguagem, teria se desenvolvido originalmente no *homo sapiens* mediante o controle das pulsões. Durante um processo que compreendeu milhares de anos, o homem fez surgir o estado de consciência pelo recalque do delírio, em que o inconsciente foi sendo transformado paulatinamente em consciência. Este processo de transformação da imagem inconsciente para o pensamento consciente se deu por meio do choque. Seguindo a trilha aberta por Horkheimer e Adorno na *Dialética do Esclarecimento*, antropologicamente, seria por intermédio do sentimento de medo e estranhamento que o ser humano passaria a conhecer os fenômenos – e, conhecendo-os, passaria a enfrentá-los.

Türcke (2010), por seu turno, define a invenção do filme e da câmera fotográfica como um marco de ruptura entre o arcaico e o início da cultura imagética. É como se o *click* da máquina conseguisse captar e condensar uma memória arcaica, remetendo o homem aos primeiros choques vivenciando na pré-história – e, ao mesmo tempo, o preparasse para um futuro superabundante de estímulos repleto de telas, virtualidade e choques imagéticos permanentes. Para o autor, “a repetição de imagens que vivemos é uma forma de não lidar com a dor, com o que achamos que é terrível”, funciona como um mecanismo de fuga da realidade. Dessa forma, o homem contemporâneo se vê em um grande dilema, entre a escolha da sensação e da distração ou da reflexão e da concentração. Contudo, para que ele faça a segunda escolha e recupere a sensibilidade perdida, deve estar disposto a enfrentar suas próprias questões e, conseqüentemente, sofrer por elas.

No livro *Sociedade Excitada* (2010), Türcke se dedica em expor diversos efeitos desta nova tendência virtual. Para ele, esse congestionamento visual que inclui a televisão, a câmera fotográfica, o cinema, a propaganda e agora o computador tem feito com que o sistema

nervoso se torne dependente e viciado em sensações. É um excitação contínuo que produz um efeito semelhante ao vício das drogas. Türcke teme que esses choques imagéticos possam alterar de maneira drástica a capacidade de reflexão, assimilação, linguagem e sonho. O autor acredita que, com a exploração incessante da imagem, o sonho pode perder sua funcionalidade, provocando assim uma agitação patológica e doentia. O sonho, segundo a definição de Freud, é o “guardião do sono”, em que sua função é inverter palavra em imagem, e por meio do sono obter-se descanso mental. Dessa definição, resta a seguinte questão: como pensar o papel do sonho numa sociedade que já se acostumou com a transformação de fluxos sintáticos de palavras em fluxos de imagem? Quais os efeitos de se viver o estado de sonho em vigília? A partir do aval da sociedade as pessoas passaram a sonhar acordadas e as fabulações oníricas deixaram de ser subjetivas para tornarem-se objetivas e reais. A realidade virtual, por exemplo, faz com que as pessoas vivam os sonhos acordadas. Isso nos faz voltar aos primórdios da civilização, é o retorno do recalcado em termos filogenéticos, aludindo a Freud. Ou seja, assim como na era paleolítica o delírio foi recalcado pelo sonho para que surgissem o pensamento e a linguagem; hoje se vive o processo inverso: o sonho está se dissociando, se misturando com o pensamento e, com isso o descanso mental se transforma em inquietação mental. Consequentemente, essa inquietação mental pode estar intimamente relacionada às doenças mais vivenciadas no contexto escolar deste século, como é o caso da hiperatividade e do déficit de concentração. Enquanto a tecnologia desenvolve a multifuncionalidade e a habilidade de responder a diversos estímulos, ao mesmo tempo, a capacidade de concentração e quietude necessária para o aprendizado é drasticamente diminuída. O resultado é a emergência de um novo padrão de concentração: uma atenção concentrada na distração de estímulos, ou como diria Türcke, uma *distração concentrada*. O autor compara ainda as telas a metralhadoras de distração, mediante das quais a criança vai perdendo a capacidade de se concentrar em si mesma.

E, se as tecnologias digitais estão gradativamente substituindo os sonhos, fornecendo-os de maneira instantânea e prática, por conseguinte vai ocorrendo um processo de desapropriação da capacidade de reflexão, de memorização e de elaboração. Dessa forma, a funcionalidade, a precisão e a rapidez das máquinas tem atrofiado a espontaneidade humana e podado outras capacidades mentais básicas. A exploração da imagem gera uma atrofia da linguagem alfabética e, em decorrência disso, da capacidade reflexiva. Ao se observar as novas maneiras cibernéticas de se escrever e de falar, já é possível notar um empobrecimento da língua portuguesa, em que animações e ícones traduzem sentimentos e situações, ao

mesmo tempo em que abreviações vão fazendo cada vez mais parte da escrita. Essa nova linguagem interfere drasticamente na qualidade da redação escolar para situações formais. Nas provas para vestibulares, por exemplo, os alunos desfamiliarizados com a escrita tradicional têm dificuldades em desenvolver um texto argumentativo. Nos trabalhos escolares, por sua vez, os alunos tornam-se totalmente dependentes do corretor ortográfico automático para poderem acentuar e escrever corretamente as palavras.

A tecnologia digital que funciona por estímulos sensoriais e cognitivos – imediatos, repetitivos, intensivos, superficiais, interativos, aditivos [viciantes] – além de alterar as funções cerebrais como vimos acima nos estudos de Caar, não propicia uma aprendizagem razoavelmente consistente. Basta um *click*, para que o aluno conheça, virtualmente em segundos, o que quiser; e, com a mesma rapidez, é possível *deletar* da máquina (e da mente) o que foi visto. Ou seja, muito se recebe, mas pouco se capta e se elabora no plano da consciência. A memória humana está sendo gradativamente substituída pela memória digital; assim, no século da tecnologia e da comunicação, há um bombardeio de informação e possibilidades, mas, paradoxalmente, evidencia-se a baixa capacidade de absorver, de refletir, de questionar e de analisar tudo aquilo que é disponibilizado. Em 2008, durante dois meses, uma companhia israelense chamada *Clicktale* coletou dados sobre o comportamento de um milhão de visitantes aos sites mantidos pelos seus clientes ao redor do mundo. Descobriu que, na maioria dos países, as pessoas despendem, em média, entre 19 e 27 segundos olhando uma página antes de passarem para a próxima, incluindo o tempo para a página carregar na janela do *browser* (CAAR, 2011, p. 188-189). “A internet é, pelo seu design, um sistema de interrupção, uma máquina calibrada para dividir a atenção”, e por causa da alta dispersão que ela proporciona, a leitura se torna descuidada, o pensamento fica apressado e distraído, e o aprendizado, superficial. É possível pensar profundamente enquanto se surfa na net, assim como é possível pensar superficialmente enquanto se lê um livro, mas não é o tipo de pensamento que a tecnologia encoraja e recompensa (CAAR, 2011, p. 182). O sistema de tecnologia intelectual *Google*, por exemplo, baseia seus lucros na velocidade em que são consumidas as informações. Quanto mais links e páginas são visitadas, mais oportunidades a companhia tem de coletar informações sobre os usuários e, sucessivamente, apresentar anúncios a eles. Seu sistema de propaganda é explicitamente projetado para descobrir quais mensagens têm a maior probabilidade de captar a nossa atenção e então colocar essas mensagens no nosso campo de visão. A última coisa que a companhia gostaria de encorajar é a leitura vagarosa ou o pensamento lento, concentrado (CAAR, 2011, p. 214-215).

Outra consequência que se desdobra, mais especificamente em relação à escola, é que o superestímulo à imagem faz com que o ensino formal perca grande parte do seu encantamento. Diante dos cativantes recursos audiovisuais, canais interativos e navegadores virtuais, a escola tradicional passou a ser algo desestimulante. E sua única estratégia tem sido utilizar-se destes recursos como uma arma pedagógica. Assim, as salas de aulas são invadidas por computadores, vídeos, imagens e *data show* de forma a se tornarem interessantes para as novas gerações. E ainda com a presença maciça das novas tecnologias, o conhecimento vai se deslocando da figura humana tornando-se acessível e disponível a qualquer momento, circunstância ou local, transcendendo assim, os limites de espaço e tempo. Nesse caso, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento para ser aquele que sabe menos do que a máquina. Desse modo, estes recursos trazem consigo uma inversão de papéis, de valores e de significados. A escola, ainda presa a lugares e tempos determinados, passa a ser questionada em relação a sua metodologia e eficácia na aprendizagem, restando dúvidas sobre seu papel na sociedade. Em sintonia fina com as pedagogias do *aprender a aprender*, a sociedade globalizada torna o professor dispensável e atribui à tecnologia o papel de facilitar uma suposta aprendizagem “autônoma”. As condições de aprendizagem deixaram de ser vistas mediante a figura do professor e do ambiente escolar, para serem vistas como algo a ser adquirido pelo próprio cotidiano daquele que, a princípio, deveria ser educado. A utilização de computadores, e similares em sala de aula tende a se tornar pura e simplesmente uma reprodução da vida cotidiana tal como vivenciada na ambiência extraescolar. O lápis, o caderno, os livros ou uma letra legível podem perder o sentido em um ambiente onde tudo passa a ser digitalizado. O aluno deixa de se sentir atraído pela inteligência crítica da realidade quando defrontado com uma torrente de imagens possibilitadas virtualmente ao sabor da fantasia com o clicar do *mouse*. Como decorrência disso, isenta-se de pensar criticamente sobre esses mesmos recursos, contemplando-os sob a perspectiva de suas vantagens e desvantagens. No máximo, adquire somente uma alta capacidade de adaptação e de habilidade com esse tipo de ferramenta.

Quando se explora o conceito de mediação, percebe-se o equívoco das políticas educacionais em estarem preocupadas em simplesmente introduzir a tecnologia que as crianças e adolescentes já vivenciam no seu cotidiano. Mediação, como visto na seção anterior, significa, antes de tudo, a superação do imediato no mediato e, para haver superação, é necessário que ocorra justamente a negação do cotidiano, ou seja, é necessário que o aluno suspenda sua rotina para poder pensar efetivamente e criticamente sobre ela. Nesse sentido, a

escola deveria ser o espaço em que o aluno pudesse se distanciar em certa medida do mundo tecnológico ao qual está imerso, para assim poder pensar crítica e historicamente sobre ele. O letramento digital, assim como as habilidades tecnológicas e virtuais, já é uma decorrência natural da superutilização desses aparatos fora do contexto escolar. Assim, utilizá-lo na sala de aula apenas como um recurso didático é simplesmente reproduzir uma realidade e não promover uma aprendizagem efetiva. A escola deve oportunizar a crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida. Logo, é de responsabilidade do professor promover esse tipo de entendimento ao aluno; no entanto, para se produzir a crítica, é necessário o domínio e conhecimento amplo e profundo sobre o objeto a ser criticado. E quando se trata de tecnologias digitais, o professor geralmente é aquele que sabe menos que o aluno. Contudo, esse domínio do professor sobre a máquina deve ultrapassar o instrumental e técnico, e atingir um nível cultural, histórico e político. Somente dessa forma o professor conseguirá ter uma atuação para a formação crítica frente ao computador.

De acordo com Türcke, o homem se identifica com a máquina por aquilo que lhe falta, sofrendo de uma inveja proteica pelo objeto. Ao manusear a máquina, o homem se identifica e troca libido com ela e, muitas vezes, coloca-a como superior. Desse modo, há uma inversão de papéis, em que o criador se torna submisso à criatura. Assim, a autoridade se transfere para as imagens propiciadas pelos novos recursos tecnológicos, e a máquina torna-se cada vez mais atraente e mais interessante frente ao ser humano e a sua realidade. O que ela possibilita através de seu mundo virtual, às vezes jamais poderá ser experimentado no real. Para Türcke (2010), virtual significa força ou possibilidade para o existente. E por se tratar de uma possibilidade já possui um grau de realidade e consciência. É como se a realidade virtual assumisse a forma de *pré-prazer*, conceito desenvolvido por Freud. Assim, não existe o prazer de fato, mas um apetite quanto à satisfação substitutiva. As tecnologias digitais seriam máquinas pré-prazerosas avançadas que possuem todos os recursos de um substituto do prazer. Porém, de acordo com Freud, se contentar com o pré-prazer ao invés do prazer, seria realizar uma inversão do caminho, que para o psicanalista seria o mesmo que perversão. Seguindo esta linha de pensamento Türcke (2010) alerta que a proximidade e a imediaticidade instituída pelas máquinas, como forma de superação de espaço e tempo, não pode ser confundida com “proximidade humana”, pois esta última só é possível ser construída a partir do convívio mútuo, da atenção, da troca e da identificação. Para isso, é necessário exatamente aquilo que as tecnologias desejam economizar ao máximo: o tempo. O mesmo acontece com a comunicação pela internet - ela foi intensificada e acelerada, porém a proximidade obtida



permanece na condição de sucedâneo. Enquanto se pode ir e vir no clicar de um mouse, sem que se sinta todas as preocupações, ansiedades, obrigações e dificuldades que acompanham os encontros pessoais e a vida comum, ela terá sempre um caráter superficial. Por isso, substituir de maneira intensa o virtual pelo real, transformando-o como algo primário, “é o mesmo que se desabituar de comer, pois viver de brisa é muito mais excitante”. (p. 291)

Porém, basta observar o tipo de relação que muitas pessoas estabelecem com os artefatos tecnológicos na atualidade para perceber que gradativamente esta substituição tem ocorrido: muitos adolescentes não conseguem mais existir fora das redes sociais, tornando-se adictos ao uso da imagem, vivendo o mundo real pelo olhar digital. E, pensando agora mais especificamente sobre este público, sabe-se que a adolescência é uma fase primordial para o estabelecimento da identidade e que a tecnologia digital tem uma participação fundamental neste processo. As imagens digitais se apresentam como regras corporais e comportamentais para esse público. Além disso, ao se ficar conectados por muitas horas, a interação coletiva (por meio do olhar, linguagem corporal e etc.) e fora das telas desses indivíduos se torna prejudicada. Dessa forma, a tecnologia digital, embora ofereça inúmeras formas de se relacionar, propicia um falso estreitamento coletivo que conseqüentemente resultará em maior individualismo e insensibilidade.

A partir dessa observação, torna-se necessário fazer a diferenciação entre o individualismo e a individualidade. O individualismo é a antítese do pensamento coletivo, é o impulso de sempre atender primeiramente as próprias necessidades. Já a individualidade diz respeito à subjetividade, particularidade e personalidade. Se se estudar como o pensamento individualista foi sendo constituído ao longo da história, pode-se destacar o período Iluminista como um marco importante. Pela ideia de liberdade, igualdade e fraternidade, o projeto burguês visava à individualização dos homens. Era necessário que as pessoas se desvinculassem da tradição e do coletivo para aceitar o novo sistema e romper com o passado. Era preciso que os indivíduos se desprendessem dos valores herdados da religião e de um todo social, alçando sua libertação mediante a individualização e do desprendimento do coletivo. De acordo com Adorno e Horkheimer, a lógica que estava por trás do pensamento de individualização era a dominação e opressão dos próprios seres humanos. Pois para se libertar da tradição, eles teriam que se identificar com o novo sistema, e essa identificação seria um instrumento de desindividuação, na qual a individualidade tenderia para a autodissolução, já que a lógica agora coincide com o sistema de grandes massas dominado pela indústria cultural. Neste sentido o Iluminismo foi uma armadilha para que os seres

humanos fossem dominados. Na busca por uma singularidade e libertação do coletivo, o homem moderno se tornou individualista, porém massificado pelo sistema.

Adorno caracteriza a indústria cultural como um atentado de violência à subjetividade do ser humano. As pessoas são mantidas presas sem que possam oferecer resistência ao que lhes é ofertado. Com a mera ilusão de liberdade de escolha, os indivíduos são domesticados e movidos pelo que estipula a grande indústria da cultura. Esta dominação se comparada ao fascismo é mais sutil e cruel, pois deixa o corpo livre, mas escraviza a alma. Nesse novo tipo de dominação cultural, o indivíduo não tem como escapar. Se optar por excluir-se ou se opuser ao sistema ideológico, será punido por sua impotência econômica e espiritual.

Por meio do princípio de que todas as necessidades apresentadas podem ser satisfeitas pela indústria cultural, o ser humano é transformado em objeto cabal do sistema e eterno consumidor da indústria que “lhe faz crer que o logro que ela oferece seria a satisfação, mas dá a entender, além disso, que ele teria, seja como for, de se arranjar com o que lhe é oferecido.” (ADORNO, 1985, p. 133). Só que os desejos suscitados pela indústria cultural nunca são satisfeitos, pois em virtude da apresentação de uma infinidade de possibilidades, aumentam também os números de objetos que devem ser consumidos. Afinal, para se ter algo, é necessário escolher e renunciar as outras opções de mercado. Esse movimento cria a sensação de que o indivíduo não está aproveitando ou não está em dia com as contínuas ofertas que inundam o mercado. E por não suportar a sensação da falta, ele procura acumular o maior número de mercadorias e estar o mais atualizado possível quanto à sensação do momento. As subjetividades contemporâneas vão sendo administradas para o consumo compulsivo em que a indústria cultural, de maneira astuta, procura prendê-las de acordo com a lei de seu próprio inconsciente.

Pela obtenção do prazer e a manutenção do recalque, a indústria cultural trabalha no sentido de manter a repetição sintomática. Desse modo, as pessoas entram em um completo processo de massificação, em que todos os seus impulsos mais íntimos são administrados para compulsão ao consumo. Com o quase total controle sobre o psiquismo do indivíduo, ela domina a função do compromisso entre o desejo e o que deve ser recalçado, ditando assim o que deve ou não ser desejado. Nesse movimento, o ego fica totalmente subjugado e perde seu poder de criticar a realidade. Através da indústria cultural e do isolamento socialmente construído por meio de retóricas que acentuam o individualismo, os indivíduos se tornam seres solitários e impotentes contra este sistema. Assim, o imperativo ideológico cultural

encontra o campo perfeito para continuar trabalhando no sentido de achatar toda individualidade e subjetividade humana e massificar uma multidão de pessoas isoladas.

Sofremos continuamente o achatamento da riqueza subjetiva, com o empobrecimento das trocas que somos capazes de efetuar com o outro; empobrecimento que nos deixa ainda mais perplexos na medida em que, abarrotados de mercadorias, estamos plenamente convencidos de nossa riqueza excepcional. (KEHL, 2004, p.80-81)

As tecnologias digitais, o capitalismo e o consumismo desmedido permitem uma aceitação de uma realidade distorcida, sem que seja tecido nenhum tipo de questionamento sobre ela. Platão, em seu livro *A República* (1999), discorre sobre a alegoria da caverna, em que algumas pessoas nascem e vivem acorrentadas numa caverna de costas para a entrada, de modo que não conseguem se mexer e nem enxergar nada além da parede do fundo que é iluminada pela luz gerada por uma fogueira. Nessa parede são projetadas sombras de estátuas representando pessoas, animais, plantas e objetos, mostrando cenas e situações do dia-a-dia. Os prisioneiros ficam dando nomes às imagens (sombras), analisando e julgando as situações. Platão (1999, p. 225) afirma que estas sombras seriam de outras pessoas, objetos e animais que viviam fora da caverna e eram projetados para dentro daquele “mundo” e vistas a vida inteira – pelas pessoas que lá habitavam – como formas verdadeiras e não sombras, uma vez que era a única realidade que conheciam. Assim, essas sombras passam a ser confundidas com a própria realidade e com a verdade, ou seja, passa-se a confundir o ser com o não ser. Apesar de aquilo ser apenas uma projeção do mundo real e uma distorção da realidade, as pessoas que estavam lá dentro não eram capazes de imaginar outra realidade. Nesse mito de Platão (1999, p. 226-227), quando um dos prisioneiros se libertasse da caverna, enfrentando primeiramente a luz do sol, que ofuscaria seus olhos, ele então passaria de fato a enxergar e conhecer a forma como as pessoas, animais e objetos eram de verdade. Contudo, segundo Platão (1999), se este prisioneiro que se “libertou” voltasse para a caverna e contasse o que viu do lado de fora aos demais, seria taxado como louco e acabaria sendo morto pelos habitantes da caverna, que não aceitaram a verdade que estaria por detrás das sombras (p.228).

No livro *A Caverna*, de José Saramago (2000), há uma leitura moderna da alegoria da caverna de Platão, dizendo que o que fora retratado anos antes de Cristo pelo filósofo grego se apresenta nos dias de hoje de maneira ainda mais intensa, pois as imagens que nos mostram substituem a realidade em si, invertendo valores e alienando as pessoas. A maioria das

imagens que são vistas pelos indivíduos não lhes tenta falar algo, mas vender algo – e o espetáculo que o mundo oferece ao homem é o mundo da desigualdade. Para Saramago, a caverna, como um local que impede o homem de pensar, pode definitivamente ser associada às telas e aos recursos digitais.

E nesta linha de investigação do pensamento platônico, seguem os seguintes questionamentos: como sair do campo das aparências e conhecer com profundidade a realidade? Como adquirir o conhecimento, se todo ele foi esvaziado do homem e agora se encontra armazenado em aparelhos eletrônicos digitais? No que diz respeito a estas perguntas, o pensamento dialético e o princípio de mediação podem se apresentar como uma alternativa.

A razão dialética segue o impulso de transcender a conexão natural e sua ofuscação que prossegue na compulsão subjetiva das regras lógicas, sem lhe impor sua dominação: sem vítima ou vingança. Mesmo sua própria essência veio a ser e é tão efêmera quanto à sociedade antagonística. Com certeza, o antagonismo tem tão pouco seus limites na sociedade quanto o sofrimento. Assim como a dialética não pode ser estendida até a natureza enquanto princípio universal de explicação, não se deve erigir um ao lado do outro os dois tipos de verdade, a verdade dialética intrassocial e uma outra que lhe é indiferente. A cisão orientada pela divisão das ciências entre ser social e ser extrasocial ilude quanto ao fato de que na história heterônoma é a cegueira natural que se perpetua. (ADORNO, 2009, p. 124)

De acordo com Adorno (2009, p. 133), a consciência subjetiva para a qual a contradição é insuportável vê-se diante de uma escolha desesperada. Ou bem ela precisa estilizar de maneira harmoniosa o curso do mundo que lhe é contrário e obedecer-lhe heteronomamente contra uma melhor inteligência, ou bem ela precisa se comportar com uma fidelidade espasmódica em relação a sua própria determinação, como se não houvesse nenhum curso do mundo, e parecer junto com ele. Em outras palavras, ou o indivíduo se esforça para sair da caverna, em busca da natureza verdadeira da realidade que o conduza ao processo de um conhecimento emancipatório de si e do outro, ou se mantém à sombra do conhecimento, submetido ao limitado mundo que a caverna lhe oferece, concebendo-o como única forma de se viver.

## SEÇÃO 4 – REORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

### 4.1. A educação escolar na perspectiva crítico – dialética.

Para iniciar esta discussão, ter-se-á como parâmetro o que os filósofos alemães tomaram como modelo educativo moderno: a ideia de *Bildung*. Para eles, a educação ocorre (ou deveria ocorrer) por meio de um processo de boa formação interna e do “espírito-objetivo”. Tratar-se-ia do sentido cultural *stricto sensu*. Uma formação que vai além do aperfeiçoamento intelectual em direção a um avanço espiritual e a uma transcendência cultural. Apesar de não ser possível traduzir o conceito *Bildung* para o português e nem para qualquer outra língua, sem que se perca a sua riqueza semântica, esse termo diz respeito a um processo de formação cultural na esfera subjetiva e prática, em que a apropriação do objeto se dá pela experiência e pela práxis. Para que esse processo ocorra, seria necessária uma alta capacidade reflexiva por parte do sujeito, por meio de um espírito a um só tempo crítico e sensível. A princípio, a palavra *Bildung* era utilizada junto ao termo *Erziehung*, que significa “educação” em alemão. Porém, a noção de *Bildung* vai além do conceito de educação, envolvendo um processo de formação mental, psíquica e espiritual, que pressupõe um desenvolvimento da independência, da liberdade e da autonomia individual e coletiva, se efetivando na emancipação humana.

Theodor W. Adorno apresenta, no texto “Teoria da Semicultura” (*Halbbildung*), elementos para uma proposta educacional a partir da tensão dialética entre duas problemáticas contemporâneas: 1) A forma como o capitalismo educa seus clientes (através da negação da formação); e 2) Como resgatar algo da *Bildung* nesse contexto de semiformação generalizada. É por meio do reconhecimento destes dois polos antagônicos da cultura, que, de um lado, a educação se volta à adaptação à vida real, e, de outro, se volta à autonomia do sujeito, que o autor constata a crítica para semiformação generalizada.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação repressiva. A formação cultural seria impotente e enganosa se ignorasse sua dimensão de adaptação e não preparasse os homens para a realidade. Por sua vez ela seria incompleta e falsa se limitasse a ajustar os homens à realidade e não desenvolvesse neles a desconfiança, a negatividade, a capacidade de resistência (ADORNO, 1996, p. 390).

Este filósofo propõe uma formação a partir de uma dimensão mais ampla, fazendo com que o indivíduo contemple todas as faces da cultura sem deixar-se paralisar ou mesmo vivê-las como categorias fixas, desenvolvendo assim a capacidade de desconfiar e de negar aquilo que lhe aparece como real e natural. Na proposta educacional conforme Adorno a concebe, não existe um nível intermediário no processo de formação, pois uma formação mediana seria o mesmo que a *semiformação*, o que para ele é mais perigosa do que a não formação.

A meia experiência não é o caminho para a experiência; a meia verdade não é parte da verdade, mas falsidade. Não há nas coisas do espírito um caminho aproximativo da verdade. O que é entendido pela metade não é um passo em direção à formação, mas seu inimigo mortal. Uma semicultura não é um passo para a cultura, mas um elemento fortuito fora de um processo de continuidade. (MAAR 1992, 186).

No não saber, o indivíduo tem noção da sua ignorância e possui um desejo ou uma predisposição em transcender essa realidade; já na semiformação existe uma ilusão de formação, em que o indivíduo se julga conhecedor – não se abrindo para outras possibilidades de saber. Ou seja, o perigo na semiformação é que, ao invés de instigar um aprofundamento da formação, propicia uma roupagem de conhecimento que não permite ao indivíduo ir além da superfície. Para Adorno, seu efeito acaba sendo como um veneno mortífero ao espírito, reificando a consciência e obscurecendo a possibilidade de conhecimento. É o caso de alguém que contempla uma obra de arte apenas por conhecer seu valor enquanto produto cultural, e não por conhecer sua história, o artista, sua expressão e sua essência.

A não cultura como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que desenvolvem naqueles que não são inteiramente domesticados – podia elevá-los a consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 1996, p. 397).

O conceito de semiformação foi explicitado por Adorno no texto *Teoria da semiformação* (1959), para explicar que, durante o avanço da modernidade, houve um processo de desenvolvimento da *Halbbildung* (semiformação), em que esta assumiu a forma disfarçada da *Bildung*. A *Halbbildung* está atrelada a indústria cultural, atuando como meio de reprodução e não de formação. Quando a cultura passou a ser compreendida como mercadoria, a apropriação subjetiva da cultura, característica fundamental da *Bildung*, passou

a ser submetida às necessidades do mercado. A diferença fundamental é que enquanto a *Bildung* carrega a ideia de humanização, a *Halbbildung* caminha na direção contrária, reproduzindo o processo de *reificação* da consciência, e submetendo o indivíduo ao todo social.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção-preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 1996, p.389)

A semiformação tem como característica promover a adaptação e, portanto, falta-lhe a dimensão da autonomia, que possibilitaria a emancipação. As tecnologias digitais no contexto escolar utilizadas apenas como instrumento multiplicador de informação, por meio da categoria única de adaptação, tende para um precioso exemplo de semiformação. A desvalorização da memorização e a supervalorização do aqui e agora resulta em uma fragmentação da realidade e na incapacidade de relacionar o passado com o presente, inviabilizando, assim, qualquer tentativa de superação social futura. As reformas escolares, que gradualmente tem feito desaparecer disciplinas como Filosofia, Arte e línguas originárias como o Latim e o Grego, não permitem que o indivíduo tenha acesso aos clássicos, ou seja, aquilo que possibilita uma visão histórica da sociedade. O estranhamento, a crítica e a dúvida produzidos por aquelas disciplinas cedem lugar à naturalidade e adaptação dessa realidade como sendo única forma de se viver.

Adorno também aponta para a importância do resgate da autoridade. Em concordância com o pensamento de Freud, concebe a formação cultural e a autonomia do ego como algo que se fortalece através do princípio de identificação com a figura paterna (representação de autoridade) e com sua ruptura mediante o conflito. Dessa forma, é “pela integração aos valores culturais da tradição mediados pelo pai e pelo professor, ao mesmo tempo, pela reação à tradição e pela afirmação de novos valores, intermediados pelo social, pelo progresso, o jovem adquiria condições de se formar culturalmente”. (PUCCI, 2004, p. 2). O enfraquecimento da autoridade da figura paterna debilitou o processo formativo e, conseqüentemente, não promove as condições necessárias que o ego necessita para se tornar

autônomo. Os modelos a serem seguidos não são mais pais ou professores, e o ego enfraquecido se torna mais vulnerável ao sistema e aos modelos apresentados pela indústria cultural. As reformas escolares confluentes ao desenvolvimento do sistema, e não da formação do indivíduo, preconizam por meio da escola nova uma metodologia baseada na aprendizagem pelo próprio aluno. As tecnologias, por sua vez, em sintonia fina com as pedagogias que as respaldam, nos são apresentadas como meras ferramentas facilitadoras de uma aprendizagem “autônoma”. Em decorrência, é possível perceber a fragilidade e enfraquecimento da figura do professor, da autoridade cultural que respalda essa figura.

Hebert Marcuse, em a *Ideologia da Sociedade Industrial* (1964), a partir da ideia de *Bildung*, propõe uma educação na qual os ensinamentos escolares deveriam atingir níveis multidimensionais e os estudantes deveriam não só explorar toda riqueza teórica oferecida pela história e filosofia, como também deveriam ir ao encontro da realidade na comunidade. Para ele, a racionalidade da sociedade industrial está liquidando os elementos perturbadores do tempo e da memória. Nesse sentido, o reconhecimento ou mesmo a relação dos indivíduos com o passado agiria como um antídoto contra a funcionalização do pensamento, e isso possibilitaria certa transcendência de um universo fechado e único em direção a um universo histórico e multidimensional.

É através do confronto com a sociedade em questão, e não em conformidade a ela, que o pensamento crítico se torna consciência histórica. Só assim, através de uma pesquisa profunda a história real do homem pode encontrar o critério de verdade e falsidade, progresso e regressão. A mediação do passado com o presente descobre os fatores que fizeram os fatos, que determinaram o estilo de vida, que estabeleceram os senhores e os servos; projeta os limites e as alternativas (MARCUSE, 1973, p.104-105).

Já de acordo com o filósofo iluminista Immanuel Kant, a educação pode ser vista através do conceito de esclarecimento, em que o homem pode romper com a sua condição de minoridade e libertar-se da tutela de controles alheios e externos, submetendo-se assim, somente as suas próprias leis, regidas pela razão.

O esclarecimento é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado, a minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1974, p. 100).



Kant coloca o homem como culpado pela sua própria situação de minoridade, pois enquanto que para a maioria é conveniente à condição de menor, não precisando assumir suas responsabilidades para se tornarem senhores de si, outros se assumem como tutores e submetem a grande massa a sua vontade. O controle alheio torna-se tão dominante e naturalizado que impede o homem de executar seu potencial criativo e emancipatório. O conceito de tutela é caracterizado como uma situação de dependência na qual o indivíduo se submete, e, assim, pode-se enfatizar a relação em que as pessoas estabelecem com os objetivos de consumo, com ênfase nas tecnologias digitais. A substituição da memória cerebral pela memória tecnológica, por exemplo, fez com que todo conhecimento passível de ser adquirido pelo sujeito fosse transportado para aparelhos eletrônicos digitais, computadores ou até mesmo para dentro de minúsculos aparelhos mnemônicos chamados *pen drives*. Sendo assim, o conhecimento não está mais ao alcance do próprio sujeito, mas está volatilizado fora dele. Dessa forma, a tecnologia digital passa a ser não só um meio, mas também o fim. Não é mais o homem que controla a máquina, como ocorreu no início da Revolução Industrial, mas é a máquina que controla o homem. Talvez esse seja o maior exemplo da condição de minoridade humana contemporânea à qual os indivíduos estão submetidos.

Como saída desta situação, Kant propõe o aprimoramento contínuo da razão a fim de possibilitar ao ser humano libertar-se de sua condição de minoridade rumo à autonomia. Sendo o primeiro a definir o conceito de autonomia, fazendo com que esta palavra se torne fundamental em sua teoria, o autor concebe-a como o grito de independência da vontade contra todo objeto de consumo e desejo. Para se estabelecer esse conceito, é importante conhecer como ele era compreendido à época do Iluminismo. Para os iluministas, autonomia é a razão voltada para a ciência mediante a libertação da religião. Assim, o avanço da racionalidade científica possibilitaria por si só um aumento da autonomia. Porém, para Kant, esta lógica iluminista não era tão simples assim e levava à heteronomia, já que o avanço da ciência e técnica também poderia envolver interesses externos e relações de poder baseadas em interesses econômicos e políticos com o intuito de promover uma regulação social. Na autonomia, o indivíduo deve ser submetido a uma única lei que é a interna. Porém, essa lei interna deve ser universal e válida a todo ser racional. Esta dimensão moral da obra de Kant fez com que, embora iluminista, ele se afastasse até certo ponto do Iluminismo corrente de sua época.

Os homens, enquanto indivíduos, e mesmo povos inteiros maus se dão conta de que, enquanto perseguem propósitos particulares, cada qual buscando seu

próprio proveito e frequentemente uns contra os outros, seguem inadvertidamente, como um fio condutor, o propósito da natureza, que lhes é desconhecido, e trabalham para sua realização. (KANT, 1986, p.10)

A proposta educativa para o desenvolvimento desta autonomia nos alunos é descrita por Kant na obra *Sobre a pedagogia* (1996). Para ele, a educação deve apoiar-se em princípios e estar conectada com a experiência, não sendo puramente mecânica e racional. Sua abordagem educacional propõe a união entre o plano teórico e prático, junto à razão e a experiência, cuja metodologia seja baseada na disciplina e na liberdade. Segundo o autor, é pela disciplina que se pode impedir a manifestação da nossa animalidade, e aprender a guiar a vontade pela razão, alcançando assim a autonomia e a liberdade. Na visão dualista antropológica de Kant, o homem é ao mesmo tempo racional e irracional, assim a disciplina teria o papel de converter toda animalidade e egoísmo em humanidade, fazendo com que o homem consiga pensar por si, através de suas próprias leis internas. Essa liberdade de pensamento impediria qualquer coerção externa que proponha a heteronomia. Seria como uma espécie de identificador contra toda proposta alienante e dominadora.

A disciplina submete o homem as leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força (coerção) das próprias leis. Assim as crianças são mandadas cedo a escola, não para aí aprenderem alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (...). Assim é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão (KANT, 1996, p.12-13).

Existe uma linha tênue entre a disciplina que gera a submissão e a disciplina que contribui para a liberdade. Entretanto, o responsável por essa diferenciação será o tipo de instrução e a forma como ela será trabalhada na escola. Logo, a disciplina atrelada a um conteúdo amplo, crítico e dialético da realidade promove a liberdade e a autonomia. Na lógica kantiana, também são importantes o cultivo da memória e condições concretas e estruturais para a promoção de uma educação de qualidade, que propicie o desenvolvimento pleno da capacidade de pensar e agir de acordo com a razão.

Quanto ao idealismo hegeliano, também é possível abstrair princípios importantes para se pensar a educação escolar. Muito embora esse autor não tenha trabalhado explicitamente o tema se debruçando sobre suas problemáticas, é visível sua preocupação e suas contribuições para a área. Uma prática pedagógica pensada a partir de Hegel parte de uma noção de homem vinculada a uma época e a conceitos particulares do filósofo. Hegel tratou a educação a partir do Romantismo alemão, que expressa seu interesse pelo espírito e natureza, assim como pela

noção de Iluminismo – que buscava popularizar o saber e a razão. Esse filósofo apontou para uma formação que vislumbresse a totalidade e a dialética. Para ele, a realidade é resultado da alienação, da mediação e do trabalho. Assim, a apreensão da realidade se dá mediante um processo não determinado de um vir a ser que nunca se esgota; já o saber é adquirido através da oposição dialética entre a certeza do sujeito e a verdade do objeto. Na *Fenomenologia do Espírito*, mais especificamente no capítulo intitulado “Consciência-de-si”, Hegel aponta a mediação do trabalho como fundamento principal na formação. Para o filósofo alemão, é na própria relação com o trabalho que o indivíduo encontra condições de pensar formativamente sobre ele, e por meio do agir formativo é que o indivíduo transcende sua própria singularidade, constituída como consciência-de-si. Logo, o autor admite a necessidade de se viver no mundo objetivo, mas nos atribui a responsabilidade de negá-lo continuamente.

O trabalho, ao contrário, é desejo refreado, um desvanecer contido, ou seja, o trabalho forma. A relação negativa para com o objeto torna-se a forma do mesmo e algo permanente, porque justamente o objeto tem independência para o trabalhador. Esse meio-termo negativo ou agir formativo é, ao mesmo tempo, a singularidade, ou o puro ser-para-si da consciência, que agora no trabalho se transfere para fora de si no elemento do permanecer, a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma (HEGEL, 1997, p.132-133).

Portanto, é por intermédio da mediação com o trabalho que o indivíduo adquire todo embasamento para se pensar sobre sua própria subjetividade, que acaba sendo objetivada em prol dos produtos a serem gerados.

Em relação ao papel atribuído a escola, o autor coloca-a como responsável pela passagem da subjetividade imediata (em si, individual, sem mediação) para a subjetividade mediada (civilizada, educada), desenvolvendo no indivíduo comportamentos e virtudes sociais.

A escola é, portanto a esfera mediadora que faz passar o homem do círculo familiar para o mundo, das relações naturais do sentimento e da inclinação para o elemento da coisa. Isto é, na escola começa a atividade da criança a receber, no essencial e de forma radical, um significado sério, na medida em que deixa de estar ao critério do arbítrio e do acaso, do prazer e da inclinação do momento; aprende a determinar o seu agir segundo uma finalidade e segundo regras; cessa de valer pela sua pessoa imediata e começa a valer por aquilo que realiza, a conquistar para si um mérito. Na família, a criança tem de agir corretamente no sentido da obediência pessoal e do amor; na escola tem de se comportar segundo o sentido do dever e de uma lei, por causa de uma ordem meramente formal, fazer isto e abster-se daquilo que de outro modo poderia bem ser permitido ao singular. Ao ser ensinado em comunidade com muitos, aprende a atender aos outros, a ter confiança em

outros homens que de início lhe são estranhos, a ganhar confiança em si mesmo, mas sua relação com eles, e, deste modo, a iniciar-se na formação e na prática das virtudes sociais. (HEGEL, 1994, p. 64)

De acordo com Almeida (2007), essa mediação funciona da seguinte forma: o aluno representa a compreensão imediata das suas experiências cotidianas, e o professor representa (ou deveria representar) a compreensão mediata (baseada em sua formação, conhecimento sistemático e pensamento teórico) desse cotidiano. Nesse sentido, o aluno é aquele que vai para a escola com uma compreensão de mundo calcada em suas experiências, e o professor é aquele que possibilitará, por meio de uma mediação competente, que este aluno transcenda o plano da experiência para pensar sobre ela de maneira teórica, reflexiva e histórica. Sendo assim, é somente por essa tensão dialética mediadora que o aluno consegue negar (questionar, criticar, pensar e suspender) seu cotidiano e adquirir a superação do imediato. Em virtude dessa superação que é ao mesmo tempo negação e suspensão possibilitada pela atividade do pensamento, torna-se possível criar novas possibilidades de experiências humanas. No entanto, para haver aprendizagem no sentido dialético de “superação” é de fundamental importância uma relação direta e presencial entre seres humanos. Sendo assim, a prerrogativa defendida pela Escola Nova mediante as pedagogias do “aprender a aprender”, colocando este processo como algo individual, se torna falível.

O conhecimento presente na mediação se caracteriza por uma relação entre seres humanos (...). O conhecimento é um processo histórico e ao mesmo tempo social, meu e dos outros, já que enquanto homem sou eu e outro. Não há pensamentos ou ações isoladas, bem como não há homem isolado, uma vez que o conhecimento é sempre resultante na mediação realizada entre sujeitos. (OLIVEIRA, 2007, p.37)

A mediação é o resultado da ação entre professor e alunos que estabelecem uma relação frente ao conhecimento. O conhecimento em si, não é passível de mediação, mas é o resultado que se sucede dessa relação (professor-aluno). Ainda nesta perspectiva, além de não ser possível aprender sozinho, nenhum recurso tecnológico é capaz de substituir ou possibilitar a tensão dialética, necessária para a aquisição do conhecimento. A partir disso, vê-se ainda que as novas modalidades de ensino – como a educação à distância, que surgem como instrumentos estratégicos para expandir o acesso à educação –, apresentam-se como mediadores, porém incapazes de promover uma mediação no sentido de superação, uma vez que, nesses casos, a tensão dialética entre o aluno e a máquina fica prejudicada. A mediação

capaz de produzir conhecimento se dá entre a tensão dialética entre seres ou, senão, pela relação ativa do sujeito que transforma o objeto (natureza), e não o seu contrário.

Assim, a mediação, sob o ponto de vista materialista histórico-dialético, torna-se a peça chave para se repensar novas políticas pedagógicas. O processo educativo é constituído de mediações e, portanto, pensar em educação significa refletir como promover uma mediação, baseada na não identificação com os objetos. Para José Luis Vieira de Almeida (2003), uma nova proposta escolar deve ter uma abordagem focada na mediação e na relação pedagógica que emerge a tensão dialética entre o professor e o aluno e o ensino e a aprendizagem. A escola que falta é aquela em que o professor saiba o que é ensinar, e, de fato, ensine. E que os alunos saibam o que é aprender e, de fato, aprendam e adquiram a capacidade de fazer relações entre os conceitos, e que a partir deles, tenham uma noção ampla e dialética da sociedade e da natureza. Ainda nas palavras de Almeida (2003), o único caminho possível para essa educação transformadora seria mediante a superação efetiva da educação burguesa (que se põe a serviço exclusivo do capital), pois, como o processo de escolarização e aprendizagem está a serviço da dominação e não da emancipação, os indivíduos vão sendo treinados simplesmente para acompanharem o ritmo acelerado da sociedade mutável e dinâmica, inebriados num turbilhão de imagens e de ideias, todas descartáveis. Para esse fim, a informação se mostra mais viável que a formação, e o conhecimento provisório mais útil que o consistente. Tanto os recursos tecnológicos quanto as pedagogias contemporâneas possibilitam exatamente o que o sistema pretende alcançar e manter – o aprender por aprender para melhor se adaptar, e não o aprender para transformar.

De acordo com Saviani (1977, p. 11), o trabalho educativo é (ou deveria ser) o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. E é sob essa perspectiva que o princípio de mediação retoma os princípios desta humanidade perdida. Todas essas colocações aqui realizadas deixam transparecer que tudo o que se mostrou do conceito, como o que se viu do ideário do Esclarecimento (Kant) e da concepção de *Bildung* mobilizada pelos teóricos frankfurtianos, pressupõe a necessidade de uma formação integral substantiva, que atue de maneira ampla sob o indivíduo. E mesmo que esse ideal se coloque como utopia nos dias de hoje, à luz desses pensadores é possível encontrar elementos para se provocar algo novo dentro da sala de aula.

“(…) a apropriação do conhecimento como a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar é a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2006, p. 98).

No grande desafio de remar na contracorrente, tanto a escola como o professor devem ser constantemente desafiados a provocar em seus alunos questionamentos históricos que possibilitem uma apreensão dialética da realidade. Adorno, no ensaio “Teoria da Semiformação”, deixa claro que: “(…) estamos sob o domínio do anacronismo em que é preciso agarrar-se com firmeza à formação, depois que a sociedade já a privou de sua base. (...) A única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura (*Bildung*) é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.”. Autorreflexão, esta, que só é possível, quando mediada pelos seres dispostos a enfrentar e reconhecer a contradição dialética da existência e da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida uma análise histórica sobre o papel que a prática escolar desempenha em nossa sociedade. Nessa perspectiva, a investigação buscou mostrar que a educação surge como uma necessidade social, plenamente alinhada aos interesses políticos de cada época. Dessa forma, a pesquisa acentuou o caráter ideológico da educação, que diante de uma lógica capitalista, trabalha para internalizar nos indivíduos valores do sistema de produção e reprodução social. As pedagogias contemporâneas de base construtivista, por sua vez, passam a contribuir junto ao sistema para que as escolas se tornem cada vez mais uma prestadora de serviço ao sabor do mercado, em que o produto oferecido se reduz ao preparo dos alunos para uma adaptabilidade ao consumo e subordinação à lógica do sistema. Alinhada ainda, a estes mesmos interesses, estão também as tecnologias digitais, que sob a máscara da modernização invadem as escolas, com a promessa de facilitar o conhecimento e promover uma aprendizagem mais rápida e dinâmica. Nesse sentido, a categoria de mediação assume centralidade no trabalho, uma vez que é a partir dela que buscamos compreender a forma como as tecnologias digitais são introduzidas nas escolas e quais os impactos desses recursos no processo de formação. Abarcando o conceito por um diálogo que passa por Hegel, posteriormente por Marx até chegar a Adorno, compreendemos a importância de estudar o processo de mediação como um elemento fundamental para se pensar o homem e suas possibilidades de vir a ser.

De acordo com Adorno, as mediações que o homem realiza, podem ser pela identidade ou não identidade com o objeto. Mas a mediação que Adorno concebe como capaz de produzir um conhecimento a favor da emancipação é baseada na não identificação, na qual a superação não é unilateral nem excludente, ao mesmo tempo em que não se deixa diluir no objeto. Esse tipo de mediação difere da concepção de mediação proposta por Hegel, cujo princípio se baseia na identificação e na possibilidade de abarcar o objeto no seu todo. Segundo o pensamento crítico, o princípio de identificação transforma o sujeito e o objeto em algo idêntico e totalizado, conduzindo a alienação e submissão à lógica do sistema. Em que pese que quando negamos este princípio, somos capazes de ver o que se esconde por trás dos conceitos e objetos. A atividade mediadora implica um movimento dialético, em que o tipo de mediação define substancialmente o tipo de conhecimento – quando realizada sob o princípio de identificação com o objeto, colabora para uma (de) formação baseada no capital, ou como diria Adorno, para uma semiformação /*Halbbildung*; já o processo de mediação

baseado na não identificação, promove o resgate de uma “formação cultural” enquanto *Bildung*. Conforme a compreensão do conceito sob a perspectiva da Teoria Crítica de Adorno, constata-se que as tecnologias digitais devem ser pensadas a partir da tensão entre o sujeito e o objeto, e por aquilo que não se consegue abarcar deste último. As tecnologias digitais carregam em si uma constelação de significados e sentidos, sobre os quais não somos capazes de ter domínio. Entender as tecnologias digitais em sua constelação é reconhecer todo o processo que ela acumula em si e não ter a pretensão de dominar os recursos digitais em sua totalidade. O processo de mediação entre o indivíduo e a máquina, deve ser baseado no princípio da não identificação com o objeto, de forma que este possa ser pensado criticamente pelo indivíduo. E para que isso aconteça, é ressaltada a importância da relação dialética entre a figura do professor e do aluno, assim como a recuperação do papel da escola.

Conforme fomos explorando o conceito mediação, percebemos que apesar dele ser amplamente discutido entre pedagogos e educadores de forma geral, existem poucos estudos que o abordam numa perspectiva materialista histórico-dialética. Mais raros ainda, são estudos sobre o conceito pelo olhar da teoria crítica. Neste sentido, este estudo possui um aspecto inovador, embora tímido diante do que ainda poderá vir a ser explorado (tanto teórico como empiricamente). Esperamos que todo o conteúdo aqui exposto contribua de maneira qualitativa para a ampliação de um debate entre pesquisadores e pessoas que atuam direta e indiretamente na área da educação, com foco em uma transformação na prática escolar, concebendo-a como um espaço de formação a favor da humanidade e não do capital.

Para Chauí (2003), formação significa promover no aluno uma relação com o tempo, ou seja, introduzir no aluno, o passado de sua cultura, despertando-o para questões que este passado engendra para o presente (pág.12). Baseado nesta mesma linha de raciocínio, este estudo também buscou fazer apontamentos que possibilitam uma reflexão sobre novas práticas educativas, que possam resgatar a importância de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. A educação escolar tem o papel de promover uma mediação entre o indivíduo e sua natureza histórica, de forma que os alunos se apropriem de tal conhecimento e superem suas experiências imediatas. Nesse sentido, tanto o conhecimento filosófico quanto o científico e tecnológico são imprescindíveis, porém sua apropriação deve ultrapassar as barreiras da mera reprodução e adaptação social.

Portanto, sem a pretensão de acreditar que a educação, por si só, é capaz de mudar toda realidade, mas com a expectativa de que ela é um canal em potencial para um novo modelo de formação, este trabalho procurou mostrar os limites da educação escolar nesta



sociedade, assim como as questões que envolvem o uso da tecnologia no processo de formação. Apresentar os limites, contudo, não significa anular a possibilidade de superação. Partindo do princípio dialético de Adorno, as tecnologias digitais e o papel da educação escolar, ao mesmo tempo em que apresentam limitações e conduzem à alienação, em favor do sistema, também são capazes, pelo tipo de mediação que se estabelece, de produzir as condições materiais para uma superação. Promover o conhecimento crítico do sistema na sala de aula pode gerar o antídoto contra *semiformação* e permitir novas expressões de organização social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 56, 1996.

\_\_\_\_\_. *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALMEIDA, J. L. V. *A superação da escola burguesa: eis a utopia!* 2003. Disponível em: <[http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z\\_luis/eis\\_a\\_utopia.pdf](http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/eis_a_utopia.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: uma abordagem histórica com ênfase no ensino*. 2009. Disponível em: <[www.hottopos.com/notand\\_lib\\_13/jluis.pdf](http://www.hottopos.com/notand_lib_13/jluis.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: uma questão histórica. In: IV Circuito Prograd – Pró-Reitoria de Graduação: As disciplinas de seu curso estão integradas?, São Paulo, 1996. *Anais...* São Paulo: Unesp, 1996.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade no ensino: problema metodológico ou questão histórica? (abordagem ontológica). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 1, n. 2, 11p. 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/442/321>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, E. M.; ARNONI, M. E. B. *Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_; GRUBISICH, T. M. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Rev. Lusófona de Educação*, n. 17, p. 65-74. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=ALMEIDA,+JOSE+LUIS+VIEIRA+DE>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ALVES, R. Tecnologia e humanização. In: \_\_\_\_\_. *O enigma da religião*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1988.

AMARAL, M. N. C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L.; OLIVEIRA, P. C. S. *Inclusão digital: Polêmica contemporânea*. Salvador: Edufba, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Educação em questão).

CAAR, N. *A geração superficial – o que a internet está fazendo com nossos cérebros*. Tradução de M. G. F. Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz & Terra, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

\_\_\_\_\_. As manifestações de junho de 2013 em São Paulo. *Revista Teoria e Debate*, São Paulo, n. 113, 26 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/nacional/manifestacoes-de-junho-de-2013-na-cidade-de-sao-paulo?page=full>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

DARCOLETO, C. A. S. *Educação e mediação: Limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria de mediação em István Mészáros*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. *Vida e Educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 106-179. (Coleção Os Pensadores).

DUARTE, N. *Vigotsky e o “Aprender a aprender” – críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

GHIRALDELLI, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUIZZO, E. *Internet: o que é, o que oferece, como conectar-se*. São Paulo: Ática, 1999.

HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HEGEL, G. W. F. *A Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de Orlando Victorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Discursos sobre Educação*. Tradução de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

HOLANDA, F. U. X. *Do liberalismo ao neoliberalismo – o itinerário de uma cosmovisão impenitente*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

KANT, I. Resposta a pergunta: Que é esclarecimento? In: *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KEHL, M. R. A Juventude como Sintoma da Cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_; BUCCI, E. *Videologias: ensaios sobre a televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.

LUHMAN, N. *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2005.

MAAR, W. L. Lukács, Adorno e o problema da Formação. *Lua Nova*, São Paulo, n. 27, p. 171-200, 1992.

MADRID, D. M. *Do mito da caverna de Platão às “novas prisões” do conhecimento enfrentadas na pós-modernidade: a necessidade da libertação*. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=00ec53c4682d36f5>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

MARQUES, M. O. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1. (Coleção Os Economistas).

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco da história. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 57, p. 15-27, 1993.

MORI, C. K. *Políticas Públicas para a Inclusão Digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período de 2000-2010*. 2011. 351p. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOVAES, H.; DAGNINO, R. O fetiche da tecnologia. *ORG & DEMO*, Marília, v. 5, n. 2, p.189-210, 2004.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *Sobre a pedagogia* (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática. 1992.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

PUCCI, B. *A escola e a semi formação mediada pelas novas tecnologias*. Piracicaba: PPGE/UNIMEP, 2004. (CD-Rom do Congresso Internacional Teoria Crítica e Educação).

\_\_\_\_\_; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdUFSCar, 1998.

REIS FILHO, C. *Educação e ilusão liberal: origens da Escola Pública Paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paideia*, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993.

ROUANET, S. P. *Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, M. L. *História da Educação Brasileira – a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SARAMAGO, J. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do ‘longo século XX’ brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

SNYDERS, G. A educação tradicional. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1996.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TRINDADE, G. C. Sociedade e educação escolar: o debate das teorias pedagógicas contemporâneas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2009.

TÜRCKE, C. O Belo irresolvido: Kant e a tirania do relativismo na arte. In: CÉRON, I. P.; REIS, P. (Orgs.). *Kant – crítica e estética na modernidade*. São Paulo: Ed. Senac/SP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Filosofia do sonho*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

\_\_\_\_\_. *Sociedade excitada*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Máquina de distração. *Revista Filosofia. Portal Ciência & Vida*. Disponível em: <<http://psiquecienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/53/artigo192215-1.asp>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

ZAPPAROLI, I. D. *Entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0452.pdf>>. Acesso em: 28/02/2015

## LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 58.023, de 21 de março de 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F5268212878819818458>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 6.300, Portaria n. 522/MEC, de dezembro de 2007. Dispõe do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 6.424, de abril de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 7.243, de julho de 2010, Lei n. 12.249. Dispõe do Programa um computador por aluno – PROUCA e do Regime de aquisição de computadores para uso educacional – RECOMPE. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasLei12249.jsp>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial Lei n. 12.249, de junho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 80. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DELORS, J. *Relatório para a UNESCO – Um tesouro a descobrir*, Brasília: UNESCO Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.