

**Educação e Comunicação: uma abordagem filosófica**

ZUIN, Antonio– UFSCar

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A gênese do processo educacional/formativo da civilização ocidental se confunde com o desenvolvimento das mediações técnicas que permitiram a sua comunicação e difusão. Os dois poemas fundadores não apenas da literatura, mas da Paidéia ocidental, ou seja, a *Ilíada* e a *Odisséia*, e que foram atribuídos à enigmática figura de Homero, eram cantados nos versos pelos aedos, os bardos de profissão, que os perpassavam através das gerações até que foram compilados por escrito entre fim do século IX e o início do VII antes de Cristo.

A *Ilíada* prima tanto pelo modelo de ideal formativo exposto na figura do herói Aquiles, o exemplo do guerreiro que se destaca pela coragem, força, equilíbrio e destreza das suas ações, quanto pela aproximação entre a língua e a mão, ou seja, os cuidados com o corpo e a oratória (Cambi, 1999, p.76). Já na *Odisséia*, a astúcia se origina justamente pela aparente rendição às leis mitológicas, que são alusivas ao processo de regulagem da própria natureza. Odisseu, o grande herói da epopéia, consegue ludibriar o mito porque se submete a ele. A lógica consiste na aparente rendição às normas da natureza, assimilando-a para poder logo em seguida negá-la com veemência. Se a sobrevivência dos mitos baseava-se na necessária repetição e cumprimento das normas contratuais, Odisseu consegue fazer cumprir o contrato, mas acrescenta novas artimanhas não previstas nas cláusulas originais. O encontro com ciclope Polifemo é paradigmático neste sentido. Para poder vencer o monstro de um só olho, que se alimenta de carne humana, o astuto Odisseu manipula os significados da palavra com o escopo de modificar o sentido do próprio objeto. Tal maleabilidade da linguagem é notória quando ele diz se chamar Oudeis (ninguém), sendo que Odisseu possui um som muito semelhante, são praticamente homófonos. Adorno e Horkheimer dizem que “a astúcia da autoconservação vive do processo que rege a relação entre a palavra e a coisa” (1986, p.65). É interessante notar que o vitorioso Odisseu não pode permanecer mimeticamente atrelado a essa identidade, pois corre o risco de ficar aprisionado ao natural. Sendo assim, quando está já

na sua embarcação, grita para o gigante que foi ele, Odisseu, o responsável pela sua decadência, e é quase morto por uma pedra arremessada por Polifemo. Tanto a natureza interna quanto a externa não se aquietam diante do progresso da racionalidade que se fundamenta, em muitas ocasiões, na humilhação de ambas.

Outro momento significativo da Paidéia grega refere-se à função pedagógica do teatro e das tragédias que eram representadas, tal como a do *Rei Édipo*, de Sófocles. Uma questão que intriga é a razão da existência da comiseração já observada por Aristóteles quando destacou o *Rei Édipo* como a mais bela de todas as formas de reconhecimento trágico, por provocar exatamente a confluência do terror com a piedade (Aristóteles, 1991, p.211). Ora, compadecemos-nos com Édipo porque seu drama é também nosso drama, seu sofrimento é também o nosso. É por isso que na Grécia antiga recrudesciu a busca por respostas a uma questão do tipo: “Qual é a responsabilidade dos deuses na forma como os homens agem?” São os esboços da construção da individualidade que vão sendo delineados. A magistral exposição do horror na peça trágica estimula a troca de experiências entre os envolvidos na trama, bem como o compartilhar da percepção de que os conflitos vividos por Édipo transcendem a sua própria figura e são expostos nos dilemas edipianos coletivos. É nesse sentido que a tragédia grega pode ser caracterizada como Paidéia, pois instiga o aprimoramento da comunicabilidade humana, das relações dialógicas e, portanto, da identificação de determinados parâmetros comportamentais coletivos. As festas teatrais gregas eram espaços nos quais as aporias entre o desejo e os interditos sociais podiam ser comunicadas e discutidas publicamente, engendrando, dessa forma, um alento para que a ambigüidade dos desejos pudesse ser assumida e repensada. Portanto, a tragédia como processo educacional/formativo promove a exposição e o debate coletivo das contradições que compõem o tecido social da condição humana.

E são tais contradições entre a razão e o desejo que se transformam no objeto do processo educacional/formativo por meio de sua aproximação com a própria filosofia. Para Jaeger, aquilo “que interessava a Sócrates era a eficácia do domínio exercido pelo Homem sobre si mesmo. Fundamentalmente, portanto, a autonomia moral no sentido socrático significaria a independência do homem em relação à parte animal de sua natureza”. (1995, p.551). O virtuoso é identificado, nos diálogos socrático-platônicos, como aquele que, ao deixar de ser escravo da “ditadura” dos sentidos e da paixão,

consegue se aproximar do conhecimento da verdade presente na essência do conceito. O estar ciente da própria ignorância é condição determinante para o bom desenvolvimento do processo educacional/formativo corporificado na dimensão irônica da maiêutica socrática.

De fato, se o foco da investigação dos diálogos socráticos for direcionado para a dimensão pedagógica da ironia, nota-se a importância de tal conceito, sobretudo quando sua dimensão emancipatória se destaca diante de sua dimensão instrumental, tal como pode ser vislumbrada nos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Trasímaco quando ambos refletem sobre a essência do conceito de justiça na *República*. (Platão, 1975). Kierkegaard observou que é justamente a maiêutica, cuja nuance é immanentemente irônica, aquela que permite a reflexão de que o fenômeno não é a essência. (1991). Através das relações dialógicas entre o mestre e o discípulo, observa-se a manutenção da tensão entre a palavra e a intenção velada que suscita novas formas de interpretação e de comunicação. Não é obra do acaso que a ironia anseia pela liberdade subjetiva, ou seja, aquela liberdade que anuncia a possibilidade da construção e da comunicação de novos inícios. E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que estes novos inícios são estimulados pelo preceptor que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções.

#### *O Capitalismo, a Educação e a Esperança da Universalização da Cidadania*

O incentivo ao processo de interpretação pessoal dos textos lidos tem o seu primeiro grande momento justamente na ocasião das reformas protestantes que “promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar a Bíblia, sem a mediação do clero”. (Manacorda, 1989: p.194). E foi no bojo de tais reformas que a palavra de Comênio encontrou eco, sobretudo na sua obra *Didática Magna* e seu sugestivo subtítulo: *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Nas transformações culturais do capitalismo incipiente, a participação cada vez mais ativa das massas na vida política se transforma do esteio social necessário para a difusão da

necessidade de que tais massas aprendessem a ler e escrever. No que diz respeito à obra de Comênio, é paradigmática a relação estabelecida entre as etapas da impressão de um livro e as do procedimento didático considerado adequado. O próprio Comênio engendrou uma metodologia pedagógica fundamentada no que ele denominou como *Didacografia*, uma espécie de termo híbrido que aproximaria a didática com a tipografia. Dito de outro modo, o melhor procedimento didático-pedagógico seria aquele que se esmerasse na precisão e elegância da arte tipográfica, de tal modo que seria “possível imprimir as ciências no espírito (dos alunos, A.Z) da mesma maneira que, externamente, é possível imprimi-las no papel com tinta”. (Comênio, 1985: p.457). A universalização do conhecimento tanto por meio dos livros quanto pela didática correta torna-se fundamental, uma vez que os alunos teriam que assimilar conhecimentos que seriam posteriormente exigidos nas relações de trabalho e também internalizar comportamentos afeitos a estas relações, tais como disciplina e pontualidade. No capítulo sobre disciplina escolar na *Didática Magna*, Comênio defende a substituição dos castigos físicos aplicados pelo mestre pelas punições psicológicas mais sutis, porém não menos eficazes:

“Se, porém, por vezes, é necessário espreitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Porque é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” (1985: p.403)

Comênio tinha plena consciência de que tal censura estava longe de ter um caráter meramente pueril. Decididamente, não se tratava de uma simples brincadeira, pois a humilhação era justificada em nome da busca da eficiência, a palavra de ordem do capitalismo incipiente e que ressoava tanto nas relações materiais de produção quanto na filosofia, principalmente no elogio do pensamento mecanicista. Um exemplo dessa busca pela eficiência é observado na defesa intransigente de Bacon de que o conhecimento humano fosse objetivado para a produção de algo útil para a humanidade, em detrimento da metafísica e do silogismo aristotélico. Ou então nas críticas de Descartes e Galileu com relação aos obstáculos impostos pelos conceitos pré-concebidos da Igreja Católica que travavam o progresso da razão e do conhecimento científico.

Tanto o racionalismo cartesiano quanto a perspectiva empírica de Bacon exaltaram a difusão do conhecimento como fundamento para uma maior participação dos indivíduos na condução de seus destinos. A discussão coletiva e a comunicação das diferentes opiniões sobre os mais variados assuntos eram consideradas a base da intervenção humana e de uma maior participação das massas nos assuntos que lhes interessavam.

Mas foi no iluminismo europeu que tal pretensão se apresentou como fato indelével da sociedade capitalista de produção. Vivemos numa época esclarecida? Não, vivemos numa época em processo de esclarecimento (*Aufklärung*). Esta foi a conclusão de Kant no clássico texto: *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*. No final do século XVIII, a esperança da existência de uma sociedade mais justa e igualitária ainda se conservava e impulsionava não só o pensamento filosófico a promover uma espécie de revolução no mundo das idéias, como também os alicerces do processo educacional/formativo em países tais como a França, a Inglaterra e a Alemanha. Não é obra do acaso a propagação no século XIX dos sistemas públicos de ensino por parte da França, Inglaterra e Alemanha. Para Cambi, “São os “iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mas responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico)”. (1991, p.336).

A possibilidade da universalização efetiva do conceito de cidadania se pautava no processo formativo de cada indivíduo. Theodor W. Adorno relaciona o conceito de formação (*Bildung*) com a ascensão da burguesia do seguinte modo: “O conceito de formação emancipou-se com a burguesia (...) Sua realização deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais (...) A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (Adorno, 1996: p.391). A lucidez da sociedade sempre esteve condicionada à lucidez do indivíduo no modo de produção capitalista, sobretudo no momento em que o capitalismo se apresentava como modo de produção revolucionário que iria solapar os privilégios feudais, tais como o princípio da hereditariedade. A personalidade “autônoma”, ou seja, a

personalidade capaz de discernir o momento em que deve agir do momento em que deve obedecer as regras era condição do contrato social que, portanto, necessitava da formação de verdadeiros cidadãos interventores, de sujeitos, filosoficamente falando. Seriam seres racionais os responsáveis pela perpetuação da liberdade garantida por uma sociedade racional. A veleidade da universalização do conceito e da práxis da cidadania reverberou por meio da força do pensamento pedagógico dos iluministas europeus.

É neste contexto histórico que a palavra emancipação se corporifica. O conceito de emancipação (Mündigkeit) sempre foi caro à filosofia e remete o pensamento à necessidade de se fazer o uso público da razão, tal como Kant asseverou no seu texto sobre o conceito de esclarecimento. É interessante observar que a palavra alemã Mündigkeit, se refere a Mund (boca), pois aquele que tem condições de comunicar seu pensamento publicamente tem chances de deixar de ser um indivíduo tutelado e, portanto, de ser menor. Para tanto, é fundamental que o indivíduo ilustrado tenha garantido a prerrogativa de fazer uso público de sua razão. Ou seja, ele deve se submeter às regras e leis que regem a sua participação em determinadas instituições sociais, tal como a Igreja, quando faz o uso privado da razão. Mas, na condição de cidadão do mundo, ele tem o direito e o dever de comunicar suas objeções a estas regras que se submete no plano privado, com a intenção de aprimorá-las. De acordo com Kant, o esclarecimento nada mais seria do que a emancipação do homem do seu estado de menoridade, estado este que deve às próprias ações humanas a sua origem e perpetuação (1985: p. 100-116). É sintomática a forma como o filósofo alemão estimula a utilização da Aufklärung. Ele apregoa efusivamente ouse saber: *Sapere aude!*. O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, através do uso público da razão, transformar-se num sujeito que se capacita a intervir na construção de sua própria cidadania e das regras sociais construídas mediante a sua participação. É neste sentido que a construção da cidadania se confunde com as nuances do processo educacional/formativo. No livro: *Sobre a Pedagogia*, Kant assevera que “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade”. (1996, p.34). Influenciado pelo *Emílio*, de Rousseau, Kant sabia que o incentivo ao desenvolvimento da consciência moral

precisaria ser amparado por um processo de disciplina consentida e não simplesmente imposta. Porém, a disciplina consentida não seria obtida simplesmente pela ameaça da coerção física, mas seria, antes de tudo, produto da participação daquele que sabe que o cumprimento das regras do contrato social é tarefa de todos os envolvidos na sua elaboração.

### *Educação e Comunicação no Capitalismo Transnacional*

As promessas desfeitas são as que mais doem. E isto porque a esperança de dias melhores não tarda a se relevar assaz inócua diante do quadro de miserabilidade geral. De fato, as promessas de universalização da liberdade e da igualdade entre os cidadãos não foram cumpridas, uma vez que sua realização efetiva demandaria o próprio fim da sociedade capitalista de produção, cuja lógica do desenvolvimento e do progresso das forças produtivas necessita da reprodução das desigualdades sociais. Ao invés da universalização da cidadania o que se tem é a universalização da lógica do fetiche da mercadoria, sobretudo quando os rumos do capitalismo liberal enveredam para a sua fase monopolista. No transcorrer do modo de produção capitalista, a produção técnica, que é trabalho humano, deixa de ser assim considerada e se metamorfoseia numa espécie de sujeito, de interventor, na medida em que a produção científica se torna *a* menina dos olhos do capital. A revolução técnico-científica é emblemática para caracterizar o momento histórico do capitalismo no qual a tecnologia gradativamente se transforma num processo social, num *modus vivendi*, por assim dizer. Este *modus vivendi* se alastra e se impregna nas esferas mais íntimas, de tal maneira que os objetos produzidos parecem se assenhorear dos seus respectivos produtores. E são tais produtores que parecem se envergonhar diante da força e do poder dos produtos, cujo brilho ilumina tanto a pretensão da onipotência quanto a real debilidade de seus senhores. Günther Anders denominou este fenômeno como a *vergonha prometêutica*, numa alusão ao mito de Prometeu, uma vez que o ser humano se incomoda em “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (Anders, G. 2002, p.23).

O incômodo resultante desta condição de ser inferior e, o pior, inferior aos produtos que foram engendrados sob sua responsabilidade, é amainado principalmente por meio de uma espécie de ressentimento do criador em relação à criatura. A figura do ressentido é aquela que prima pela frustração de não possuir o objeto de desejo que precisa ser execrado exatamente por causa da impossibilidade de sua obtenção. Na verdade, o ressentido sabe em seu íntimo que anseia possuir aquilo que desdenha. No caso dos produtos tecnológicos, dos aparelhos perfeitos, no dizer de Günther Anders, a vergonha prometêutica é arrefecida por meio da formação reativa do ressentido que impinge aos produtos tecnológicos a pecha de serem os artífices da construção de uma sociedade que aparta ao invés de aproximar os seres humanos. Nietzsche foi um dos filósofos que melhor descreveu o sentido histórico do ressentimento. De acordo com o autor da *Genealogia da Moral*, os sacerdotes judeus encontram uma forma de vingança contra seus algozes que se mostrou assaz eficiente, a saber: a equação, construída pelos opressores, de que o bom equivale ao nobre, ao poderoso, ao belo e ao feliz, foi invertida ocorrendo a conhecida tresvaloração de valores, ou seja, a virtude passou a ser associada à feiúra, à miséria e ao sofrimento.

Passa a ter vida, portanto, a rebelião escrava na moral, pois toma forma “o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação” (Nietzsche, 1998:p.28). A vingança alcança o seu apogeu quando os homens do ressentimento conseguem fazer com que a hostilidade e a crueldade não possam ser mais exteriorizadas e se voltem para dentro do próprio homem. A internalização da agressividade representa, para o filósofo, não só a produção da má consciência como também a origem da mais sinistra doença da humanidade, ou seja, a masoquista necessidade que o homem tem de se autoflagelar. Os homens do ressentimento atingem seus objetivos por completo quando conseguem, segundo Nietzsche, introduzir na consciência dos felizes sua própria miséria, quando os fortes envergonham-se de seu próprio poder num mundo miserável.

Atualmente, a relação fetichizada com a produção tecnológica não se limita a uma reação de euforia dos “fortes”<sup>1</sup> que se consideram um tipo de *Deus ex Machina*, mas

---

<sup>1</sup> É no auge da chamada revolução técnico-científica que Adorno relaciona as vidas tecnificadas com um processo psicossocial de contínua dessensibilização, a ponto de um dos entrevistados da



também se encontra na vingança imaginária daqueles que repudiam utilizar quaisquer mediações tecnológicas, pois acreditam que elas sempre distanciam as pessoas, ao invés de poder contribuir para aproximá-las. Em ambas as situações se desconsidera o fato de que as mediações tecnológicas são frutos do trabalho humano e, como tais, passíveis de ser usadas com os mais variados objetivos. Ao criticar o processo de fetichização da técnica, que promove as condições para a reprodução de um processo social hegemonicamente controlado pela razão instrumental, Marcuse observou que

“A técnica impede o desenvolvimento individual apenas quando está presa a um aparato social que perpetua a escassez (...) Por este motivo, todos os programas de caráter antitecnológico, toda a propaganda a favor de uma revolução antiindustrial servem apenas àqueles que vêem as necessidades humanas como um subproduto da utilização da técnica. Os inimigos da técnica prontamente se aliam à tecnocracia terrorista” (1999: p.101).

Os inimigos da técnica se tornam simpatizantes de uma sociedade tecnocrática totalitária na medida em que, ao rechaçar a medição técnica, também anulam o seu potencial libertador. Se os produtos da técnica possibilitam mitigar o esgotamento físico e mental que são decorrentes das atividades que compõem o trabalho humano, aqueles que repelem o desenvolvimento da técnica contribuem para a reprodução da sua própria submissão e jogam, por assim dizer, a criança juntamente com a água suja do banho. Mas isso não significa que se deva abrandar a crítica da utilização ufanista e inconseqüente da técnica que parece predominar nos dias atuais. Na fase transnacional do modo de produção capitalista, torna-se cada mais atual a asserção de Marcuse de que o embotamento da individualidade ocorre num contexto social no qual a racionalidade instrumental se unidimensionaliza para todas as relações sociais. Atualmente, há uma pressão (que também é uma compulsão) para emitir, sendo que tal pressão se torna a força de sucção do capitalismo sob condições microeletrônicas. As forças produtivas atuais revitalizam a máxima do filósofo Berkeley de que o ser dos objetos é *ser percebido*. Só que hoje tal percepção acontece na relação espaço-temporal determinada pela velocidade da comunicação *on line*. O campo de atuação do computador não se restringe apenas ao de um instrumento de trabalho, mas se metamorfoseia num aparelho

---

pesquisa sobre a personalidade autoritária, feita nos Estados Unidos da América na década de quarenta do século vinte, afirmar que tinha uma boa auto-estima, pois gostava de belos equipamentos.

que possibilita a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si (Türcke, C. 2002, p.43). A expressão coloquial: “estou conectado” retrata a lei fundamental de uma nova ontologia: quem não se conecta não é percebido e, portanto, não existe. Para Türcke:

E tal como a força de integração do mercado nunca foi apenas uma força econômica ou nunca apenas determinou a possibilidade de se ter ou não emprego, mas sempre determinou o ser aceito ou rejeitado e, portanto, ser ou não ser, essa pressão ontológica, sob as condições gerais da pressão para emitir, se transformou numa forma estética, ao mesmo tempo em que o estético recebe, como nunca ocorreu anteriormente, um peso ontológico. E isso também se conecta ao *ser é ser percebido*. Assim se expressa a ontologia paradoxal dos tempos microeletrônicos: uma existência sem a presença eletrônica é um *aqui e agora* sem um *aí*, ou seja, trata-se de uma não existência viva (2002: p. 64).

São patentes os efeitos das transformações estéticas, ou melhor, das novas formas de percepção que são estimuladas na medida em que os indivíduos não só se acostumam, como também exigem o contato com choques imagéticos numa frequência cada vez maior. As pontas dos dedos, os movimentos oculares e até mesmo a postura corporal são “atados” a equipamentos microeletrônicos, de tal modo que se realiza uma espécie de exploração da capacidade de concentração. Neste contexto, as fronteiras entre as atividades do trabalho e do tempo livre se tornam quase que indiscerníveis. Tanto no uso do computador no trabalho, quanto no seu emprego na residência particular, a concentração, canalizada para uma determinada informação, é logo em seguida triturada por meio de incontáveis repetições na forma de *links*, de tal modo que “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (Türcke, C. 2002: p. 273).

Porém, a característica da não linearidade não é exclusiva do denominado hipertexto, pois **quantas vezes**, ao nos depararmos com um livro instigante, não retrocedemos na leitura com a intenção de relacionar uma frase anterior com o acontecimento decisivo da história lida? Será que também não *navegamos*, para usar um termo associado ao hipertexto, quando atentamos para a leitura do chamado livro convencional? (Türcke, 2005: p.137). O fato é que toda navegação precisa, em determinados momentos, de um porto seguro, o que neste caso significa a presença de um

tempo para que os agentes educacionais possam refletir sobre os conhecimentos assimilados. E isto vale tanto para informações obtidas pelos chamados instrumentos convencionais de leitura quanto para o hipertexto. Mas a produção do conhecimento na sociedade atual se destaca pela substituição alucinante do conteúdo formativo, ao mesmo tempo em que os indivíduos se tornam cada vez mais substituíveis em seus postos de trabalho.

Se o próprio modo de produção capitalista pode ser identificado como uma gigantesca máquina que vicia o indivíduo a consumir cada vez mais, ou então no desejo de fazê-lo, nos dias hodiernos parece prevalecer o vício de consumo incessante de choques audiovisuais. Este fenômeno gera a seguinte aporia: a superexcitação dos nossos sentidos recrudescer o processo de dessensibilização, pois os estímulos necessitam ser cada vez mais potentes para que nossa atenção seja seduzida e deslocada para algum acontecimento espetacular, de tal modo que a frialdade decorrente adquire a condição de *forma de percepção* da realidade. (Gruschka, 1994).

Além disso, não é fortuita a compulsão de verificarmos, num intervalo de tempo cada vez menor, se somos “observados” por novas mensagens que abastecem a caixa de e-mails. O sortilégio do computador parece ser bem mais poderoso do que nossa capacidade de controlar o impulso de nos “conectarmos” a outras pessoas que já o fizeram. Uma existência não eletrônica adquire a dimensão de uma não existência viva, o que produz o recrudescimento da sensação de angústia na sociedade cujas produções imagéticas adquirem a conotação de não apenas *representar* o real, mas de serem *as* produtoras da realidade. Diante deste quadro, é irônico imaginar o que diria Platão de um período da história humana cujas relações de produção legitimam tal poder à imagem, uma vez que o filósofo ateniense criticou as imagens das produções artísticas como cópias mal feitas das formas ideais dos conceitos de justiça e honestidade, por exemplo.

As dezenas de séculos que nos separam das considerações de Platão testemunham o poder que a imagem adquire na indústria cultural do capitalismo transnacional. Daí a relevância da televisão como mediação técnica que se torna “parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significados e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida”(Fischer, 2001: p.15). E é nesta sociedade que se

realizam os novos avatares do processo educacional/formativo, os quais são representados pelo conjunto de técnicas audiovisuais empregadas na denominada Educação a Distância (EaD). Ostenta uma visibilidade muito maior o programa de governo que anuncia a compra de milhares de aparelhos de televisão e computadores que serão distribuídos nas escolas públicas do que os investimentos deste mesmo governo na capacitação e nos salários dos docentes destas escolas. A lógica de espetacularização da esfera da educação não pode ser restrita ao nosso país, pois se trata de um fenômeno presente em vários outros países do mundo, do mesmo modo que cresce o número de investimentos concernentes à EaD.

De forma geral, a EaD é definida como um processo educacional/formativo que não implica na presença física de um professor, cujas relações com os alunos passam a ser mediadas por meio de aparatos técnico-eletrônicos, por exemplo. O principal escopo é o de propiciar um ambiente no qual ocorra a chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos amealhados. Contudo, a imagem de tal aluno não parece corresponder àquilo que efetivamente ocorre, pois pesquisas realizadas com estudantes de vários tipos de experiência de EaD mostraram que eles tendem a realizar uma aprendizagem passiva, “digerindo” pacotes instrucionais e “regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação”. (Belloni, 1999, p.40).

Observações como estas podem contribuir para a disseminação do raciocínio equivocado de que não se deveria mais investir recursos para a realização de projetos de EaD, de tal modo que haveria o risco de se legitimar o raciocínio dos inimigos da técnica, tal como foram identificados por Marcuse. Mas a utilização cega de tais recursos técnicos não pode ser desacompanhada da crítica que denuncia o outro lado de seu processo de fetichização. Se em toda produção técnica se encontram as contraditórias relações sociais que a engendraram, então isto significa que os próprios recursos da EaD podem e devem ser empregados para produzir as tensões que favoreçam o desenvolvimento de críticas à racionalidade instrumental e, portanto, ao processo de padronização do pensamento. Adorno, ao considerar tal ambigüidade da técnica, observou o seguinte:

Se a técnica moderna proporcionou, finalmente, a prosperidade ou a ruína, isto não se limita à ação do técnico ou da própria técnica em si, mas sim do uso que a sociedade faz dela. Este uso não é algo restrito à aplicação do bom ou mau desejo, pois depende das estruturas sociais objetivas. (Adorno, 1986: p.316).

É verdade que a trituração da concentração proporcionada pela miríade de *links* que podem ser acessados encontra seu lastro objetivo na sociedade que se notabiliza pela fragmentação não só do pensamento como também das próprias relações humanas. Ora, mas isto significa que, aprioristicamente, as informações obtidas não possam suscitar reflexões críticas por parte dos agentes educacionais? A relação espaço-temporal desenvolvida entre os agentes educacionais que utilizam as mediações técnicas da EaD necessita ser *sempre* realizada de maneira fragmentada, de tal modo que os alunos não tenham outra alternativa a não ser “regurgitar” os conhecimentos “digeridos” às pressas?

O espírito de nosso tempo não pode se tornar absoluto a ponto de impingir a universalização do pensamento e das relações fragmentadas, bem como da lógica da espetacularização, como as condições exclusivas de subsistência e de convívio. E se a consciência da forma como tal universalização ocorre não é suficiente para poder obstaculizá-la a contento, tal processo de conscientização é fundamental para que se produza um clima cultural propício à contestação do atual estado de coisas. Questionar a inutilidade do conhecimento implica, mais do que nunca, na recuperação de sua própria utilidade. Seguindo esta linha de raciocínio, a comunicação secundária (não presencial), proporcionada pelo aparato instrumental não pode se tornar prioritária em relação à primária (presencial), **mas sim reforçá-la**, pois toda comunicação mediada pelos recursos técnicos se nutre da comunicação direta e permanece a ela referida. Até mesmo nas cartas de amor de Kafka, um indivíduo que tinha dificuldades terríveis de relacionamento, há este apelo incomensurável pela aproximação com o outro. (Türcke, 1999: p.71). Evidentemente, esta reflexão questiona os procedimentos daqueles programas de EaD que se alicerçam na hegemonia quase que total dos meios técnicos, a ponto da comunicação presencial tornar-se apenas um acessório. Exatamente na contestação de tal hegemonia pulsa a seguinte consideração: os prazeres e desprazeres das relações presenciais entre os agentes educacionais clamam pelas fricções entre os sentidos que

espicaçam o desenvolvimento dos julgamentos morais. E a construção de tais julgamentos reverbera na ponderação crítica do que significa a aprendizagem autônoma.

### *Conclusão*

Antes de se pensar num aprendente autônomo que se transforma numa espécie de gerenciador do próprio conhecimento, fato este que por si só ilustra a tendência dos recursos técnicos da EaD como se fossem, filosoficamente falando, absolutos, talvez fosse mais profícuo se tal processo de autonomia fosse construído com o professor que emprega estes mesmos recursos técnicos no cotidiano escolar. Nesta perspectiva de análise, torna-se figura determinante, no processo educacional/formativo, o preceptor que organiza e discute com seus alunos os conhecimentos que lhes foram apresentados por outros mestres que se fizeram presentes por meio da não presença física. O processo de autodisciplina do aluno, base da construção de sua autonomia e de sua passagem de *discente* para *ciente*, tem grandes chances de ocorrer caso ele tenha consciência da força de sua intervenção nas temáticas estudadas. A autoridade pedagógica pode contribuir para que isto ocorra, pois se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem consciência de que sua superioridade é contingencial ao portar em si sua superação. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do professor se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem. O Zarathustra, de Nietzsche (2005, p.105), numa passagem primorosa, assim provoca seus sequazes: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E por que não quereis arrancar folhas da minha coroa?”.

Ora, a máxima liberdade não seria aquela exercida com limites consentidos por todos os envolvidos na sua elaboração, tal como o iluminismo europeu propôs a construção do conceito de cidadania? Neste caso, as cores da tensa relação entre o indivíduo e o modelo que ocupa o posto de ideal de ego podem adquirir outras tonalidades. Se o modelo, no caso o professor, é um elemento relevante para a construção da identidade do aluno que se sente estimulado a superá-lo, o próprio mestre precisa deixar de se aferrar ao gosto de se sentir o centro das atenções e perceber que, ao ensinar,

uma parte de si “morre” para que possa renascer mediada na intervenção do aluno. Mas, para que isto ocorra, é preciso vicejar uma relação espaço-temporal que permita a aproximação e o distanciamento do aluno em relação ao mestre, na medida em que aquele desenvolve sua individualidade por meio da identificação e da contestação do modelo de professor que lhe é apresentado. E isto é possível de ocorrer até mesmo na sociedade cujas imagens dos modelos de identificação dos adolescentes travam uma luta titânica para ter uma sobrevivida maior antes de serem inevitavelmente pulverizadas por outras mais sedutoras.

A veicidade de que os recursos técnicos da EaD sejam utilizados para que os alunos adquiram a autonomia que os capacitem a ser gestores do processo de aprendizagem não pode dirimir a relevância do professor neste processo, cuja vivacidade é central para que se realize o seu processo de “eliminação”. E tal vivacidade pode e deve ser impulsionada pela técnica nas suas mais variadas formas. Portanto, a mesma mediação técnica que permite fazer com que milhões de pessoas se “conectem” pode também ser utilizada para que estas mesmas pessoas, na medida do possível, se comuniquem, pois ela contém o potencial de contribuir para suscitar a aproximação efetiva, ao invés ser usada para o incremento da solidão. Os indivíduos que hoje se “conectam” mas que não conseguem se comunicar são mônadas de uma sociedade cujas relações de produção invertem a lógica do imperativo categórico kantiano, pois ao invés do incentivo ao uso público da razão ocorre a privatização pública e notória da razão, na forma de um programa de destruição metódica dos coletivos, para usar uma expressão de Pierre Bourdieu (1998, p.137).

Ver e dizer o outro sem mutilá-lo, eis a promessa de libertação que se encontra ainda imanente à técnica da comunicação, na condição de produção humana que verdadeiramente é, mesmo que sejamos cotidianamente compelidos a nos entregar ao sortilégio do fetiche da euforia ou do ressentimento em relação aos meios técnicos.

## **Referências Bibliográficas**

ADORNO, Theodor W. “Teoria da semicultura”, tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In *Educação e sociedade*, Campinas: editora Papyrus, 1996. (ano XVII, n.56, p. 388-412, dezembro).

ADORNO, Theodor W. “Über Technik und Humanismus”. In *Gesammelte Schriften 20*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.

ADORNO, Theodor. W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*, tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.

ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen I*, München: C. H. Beck, 2002.

ARISTÓTELES. “Poética”, tradução de Eudoro de Souza. In: *ARISTÓTELES, volume 2*, São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*, Campinas: Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, tradução de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*, tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: editora da UNESP, 1999.

COMENIO, João A. *Didáctica Magna*, tradução de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, 1985.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRUSCKA, Andreas. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*, Wetzlar: Büsche der Pandora, 1994.

JAEGER, Werner. *Paidéia*, tradução de Artur Parreira, São Paulo: Cortez, 1995.

KANT, Immanuel . “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: *Textos seletos*, edição bilíngue, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: editora Vozes, 1985. 181 p..

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, tradução de Francisco Cook Fontanela, Piracicaba: editora da UNIMEP, 1996.

KIERKEGAARD, Soren, A. *O Conceito de Ironia: constantemente referido a Sócrates*, tradução de Álvaro Valls, Petrópolis: Vozes, 1991.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação*, tradução de Gaetano lo Mônico, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.



MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, Guerra e Fascismo*, São Paulo: editora da Unesp, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*, Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*, tradução de Mário da Silva, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.105.

PLATÃO. *A República*, Sintra, Portugal: editora Europa-América, 1975.

SÓFLOCLES. *Rei Édipo, Antígone e Prometeu Acorrentado*, tradução de J.B. Mello e Souza, Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

TÜRCKE, Christoph. „Prazeres Preliminares, Virtualidade e Expropriação“. In: Duarte, Rodrigo & Figueiredo, Virgínia (orgs.) *As Luzes da Arte*, Belo Horizonte: Ópera Prima, 1999.

TÜRCKE, Christoph. *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*, München: C.H. Beck, 2002.

TÜRCKE, Christoph. *Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie der Schrift*, München: C. H. Beck, 2005.