

AULA VIRTUAL E DEMOCRACIA: UMA PEDAGOGIA CRÍTICA NO CIBERESPAÇO

TCC3004

02/2006

Raquel de Almeida Moraes

Universidade de Brasília, e-mail: rachel@unb.br

Categoria: C: Métodos e Tecnologias

Setor: 3: Educação Universitária

Natureza: B: Projeto em Andamento

Resumo

O presente trabalho relata uma metodologia de formação de professores mediada por diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço desenvolvida por nós na pesquisa Aula Virtual e Democracia, com estudantes de graduação e pós-graduação na UnB desde 1999 até 2005. Nosso objetivo é desenvolver uma contra-hegemonia à educação bancária e padronizadora, onde o conhecimento é tido como mercadoria e os estudantes são vistos como sujeitos passivos, reduzindo-se a clientes. Em contrapartida à educação para o senso comum, do tipo bancária e padronizadora praticada pela indústria cultural e educacional capitalista, as tecnologias da informação e comunicação na educação - presencial e a distância - podem ser utilizadas não como "uma linguagem simplificada para ser usada pelas massas" (Tognolli), com "invariantes fixos, clichês prontos, tradução estereotipada de tudo" (Adorno), mas para dialogar como "intersubjetividades não-violentas", o que envolve reconhecer a diferença, a diferença total (Gur-Ze'ev), visando despertar a consciência do "quanto a que os homens são enganados de modo permanente" (Adorno).

Palavras-chave: Educação a Distância; Educação On line; Indústria Cultural; Pedagogia Crítica.

Introdução

O presente trabalho relata uma metodologia de formação de professores mediada por diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço desenvolvida por nós na pesquisa *Aula Virtual e Democracia* (MORAES, 2000, 2002), com estudantes de graduação e pós-graduação na UnB desde 1999 até 2005. Nosso objetivo é desenvolver um contraponto à educação bancária e padronizadora, onde o conhecimento é tido como mercadoria e os alunos são vistos como sujeitos passivos, reduzindo-se a clientes.

Para desenvolver este trabalho o texto foi dividido em três partes. Na primeira parte, sintetizamos os pressupostos teórico-metodológicos da metodologia em desenvolvimento. Na segunda, apresentamos a proposta em ação, destacando os seguintes critérios: flexibilidade; participação; informação; democracia; crítica; autonomia; criatividade. Por fim, concluímos reflexiva e criticamente seus principais resultados ressaltando a importância da metodologia do diálogo nos círculos digitais de cultura para a construção de uma pedagogia crítica.

Pressupostos teórico-metodológicos

Partindo do pressuposto que a realidade social é permeada por contradições, o presente tópico tem por objetivo desenvolver o argumento de que a relação entre a tecnologia e a educação não é neutra. Tanto pode veicular/engendrar a opressão como também o seu pólo oposto: a emancipação, sendo necessária uma educação para o diálogo, a crítica e a reflexão se queremos superar essa dicotomia, e não somente a educação para a empregabilidade, a competitividade e a inovação, como as grandes corporações educacionais têm feito propaganda.

Na perspectiva filosófica-política gramsciana, a educação tal como é desenvolvida pela escola tem uma função política claramente definida: formar os intelectuais de diversos níveis cujas funções na sociedade civil (organismos privados + Estado) são as de organizar a hegemonia, o “consenso espontâneo” da população. Esse “consenso” nasce do prestígio que a burguesia tem na sociedade e do aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos que “consentem”. Mas para ele, esse “senso comum” deve ser combatido em todas as frentes, inclusive na mídia.

Chomsky (2000) analisa a hegemonia (“consenso espontâneo” da população) como resultado da “fabricação do consenso”, o qual é realizado tanto pela mídia através da propaganda, como pela educação que realiza um processo que visa deseducar as pessoas, tornando-as crédulas.

Para Gramsci, assim como para Freire e Gur-Ze'ev, a política após a revolução Industrial e a Modernidade, e agora Pós-Modernidade, é marcada por conflitos de classe que se expressam objetivamente por meio da exclusão/opressão e subjetivamente por meio da ideologia, que distorce e falsifica a realidade, fazendo com que os dominados vejam como “natural” essa opressão. E a ideologia, como algo imaterial, permeia e direciona todas as esferas da sociedade, como a mídia e a educação.

Tendo por princípio a tese marxista de que a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante, Gramsci acrescentou à filosofia marxista o conceito de hegemonia.

A hegemonia expressa o consentimento das classes subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia. (MORAES, 2002a; FIORENTINI; MORAES, 2003)

Esse “consentimento espontâneo” que as pessoas têm acerca da existência de um sistema coercitivo na sociedade é transmitido/reforçado pela escola, a qual tem a tarefa de formar os intelectuais que manterão, reproduzirão e aperfeiçoarão o sistema de opressão sob o capitalismo. Os intelectuais que a escola produz são classificados como intelectuais orgânicos ou de mais alto nível: criadores das várias ciências, filosofia, arte, etc; e os de nível mais baixo: administradores e divulgadores da riqueza intelectual existente.

Para Gramsci, a escola na perspectiva transformadora teria o papel de formar os intelectuais que organizarão/formarão uma nova cultura, com o objetivo de contribuir com o processo de criação de uma outra hegemonia à hegemonia dominante, pois para ele é na “arena da consciência” que as elites utilizam os seus intelectuais orgânicos para manter a dominação. Sendo assim, é necessário que as consciências sejam libertadas da hegemonia burguesa e criem uma nova cultura com novos valores e, conseqüentemente, uma nova ordem social.

Tal como Marx e Gramsci, Freire (1987) tem como pressupostos a contradição opressores-oprimidos e a necessidade de sua superação. Para ele, a educação é um ato político. O capitalismo faz uma educação do tipo “bancária”, a qual representa “a inconciliação educador-educandos”. Como argumenta Freire (1987, p.62): “No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria a sua tarefa “.

Em Freire, a educação está inserida na sociedade, não sendo descolada ou reduzida em sua função capitalista de mero treinamento e ajustamento para o trabalho, devendo auxiliar o processo de transformação, de mudança. É por meio de um autêntico diálogo amoroso, crítico e reflexivo que se dá o processo de conscientização, o qual ocorre quando o homem, distanciando-se de seu mundo vivido, problematiza-o, decodificando-o criticamente no mesmo movimento da consciência, e se redescobre como sujeito instaurador do mundo e de sua experiência.

Assim, a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora freireana onde a educação, como ato político, é concebido como prática da liberdade, a superação da opressão só é possível mediante uma comunicação dialógica entre os professores, os sujeitos aprendizes e o mundo com o uso livre e libertador da palavra, caracterizada pelo amor, reflexão e ação, ou seja: a práxis.

Por outro lado, Gur-Ze'ev desenvolve uma pedagogia para a contra-educação, a saber: contra a educação “padronizadora” que o capitalismo realiza em nós mediante o uso da reflexão. A seu ver, a reflexão se coloca em contraste com o sentido costumeiro do termo, ao qual ele classifica como “reflexo”. Este contraste corresponde a uma distinção entre educação padronizadora e contra-educação, julgando que nos quadros de uma educação que tem como objetivo adaptar padronizando não cabe o termo “reflexão” mas apenas o de “reflexo”. Em contraste ao “reflexo”, a reflexão manifesta uma luta

do sujeito contra os efeitos do poder que governa a constituição de seu aparato conceitual, seu conhecimento, sua consciência e suas limitações e possibilidades de funcionamento. O reflexo re-apresenta o domínio hegemônico do auto-evidente e da violência produtora da ordem social e cultural. A reflexão, por contraste, visa à transcendência e representa um compromisso moral a respeito da alteridade, do Outro, cujas relações de poder em cada domínio de auto-evidência nos obriga à negligência, à destruição ou ao consumo. Para ele, ao contrário, a transcendência é uma utopia concreta e assim também é o sujeito quando em comunicação não-repressiva com o Outro.

Em oposição a essas teses, Potashnik e Capper, em documento do Banco Mundial intitulado *Distance education: growth and diversity*, colocam que a Educação a Distância e as novas tecnologias são forças econômicas que para terem sucesso precisam ser acompanhadas de alguns cuidados. (MORAES, TOGNOLLI, AUGUSTO, 2004)

No caso dos países em desenvolvimento, onde há um contingente imenso de professores com pouco ou subtreinamento, eles avaliam que a educação a distância é para ser usada para treiná-los de modo mais eficaz, com baixos custos e visando aumentar a qualidade dos cursos com novos insumos tecnológicos. Mas nem todas as tecnologias são adequadas para todos os países nem para todos os níveis de ensino ou treinamento. E concluem o documento afirmando que para o próprio Banco Mundial, a diretriz estratégica é ter a sua própria plataforma, a EducationNet (EdNet), com o intuito de capacitar tomadores de decisão, especialistas educacionais e investidores. Para isso, desde 1998 o Banco planejava uma série de workshops nos países-clientes para se formar uma capacitação global em *e-learning*.

Contextualizando a problemática, temos as análises de Leher (2004) sobre o Banco Mundial e a política educacional para o Brasil e a América Latina afirmando que:

Os países do Norte exportarão conhecimento escolar, como ocorre hoje com as patentes! Essa ofensiva, presente também na agenda do ALCA, tem como meta edificar um mercado educacional ultramar, sacramentando a heteronomia cultural. Mas o pré-requisito é converter, no plano do imaginário social, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, empreendedorismo, produtividade, profissionalização por competências, etc.

Assim, no momento em que a educação e o conhecimento convertem-se em forças materiais e é atribuído valor simbólico à educação, o capitalismo globalizado na sua fase pós 1990 a coloca como valor de troca dentro da lógica da teoria do capital humano e cria uma nova mística iluminista. E essa ultravalorização da educação como capital humano serve, como bem assinala Batista (2002), a dois propósitos que se conjugam: como valor simbólico à educação o qual, conseqüentemente, anima o mercado educacional.

Os "empresários do ensino virtual", segundo Batista, unem-se a grandes corporações como a Disney e a Times Warner e escondem suas identidades na figura de consórcios com feições nacionais e até internacionais com propósitos pseudo-educativos, mas que são meramente mercantilistas. Em vista disso, poderíamos deduzir que o ensino virtual sofre a influência daquilo que Freire conceitua como educação bancária e Gur-Ze'ev de educação padronizadora. Neste tipo de educação há a ênfase no interesse

privatista, o qual não está comprometido com a distribuição da riqueza e nem na transcendência do eu e do Outro, mas sim com a concentração e acumulação do Capital e na alienação do ser humano mediado pelas sofisticadas tecnologias de informação e comunicação. Mas por trás desses conglomerados educacionais está o Capital, agora globalizado, formando seus intelectuais orgânicos em escala planetária. Como diriam Gramsci e Lanni (2003), o Príncipe ganhou olhos nos satélites e mais uma fonte de lucro através da educação, agora transformada em mercadoria.

Para Kellner (2001), as tecnologias da mídia e do computador estão criando profundas mudanças sociais e que exaltam ao extremo os benefícios da supervia informacional, onde se supõe que os indivíduos consigam dados e entretenimento a seu dispor, insiram-se em novas comunidades virtuais e até mesmo criem novas identidades. Contudo, ele argumenta, sua realidade enquanto integrante das mais avançadas forças de produção cria uma nova sociedade capitalista global, a qual pode reforçar as relações capitalistas de produção e hegemonia. Mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, essas tecnologias também contêm potencial para democratizar, humanizar e transformar as desigualdades existentes no domínio de classe, raça e gênero.

Kellner, por sua vez, estava fundamentado na seguinte teoria de Marcuse (1999, p. 73-74) acerca da tecnologia:

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento como a abolição do trabalho árduo.

Gur-Ze'ev (2000) analisa que apesar do Ciberespaço ser uma máquina de prazer pós-moderna que visa à reprodução da dominação capitalista em sua fase globalizada e auto-controlada, há ainda a possibilidade do imprevisível e do incontrolável. Essa possibilidade faz com que os sujeitos ressuscitem o que é esquecido ou desconstruído na Rede: o eros, a reflexão, a transcendência e a ética em um diálogo historicamente situado. Contudo, para ele (2000): “a realização do Espírito crítico não está garantida, dado que o “sujeito assim como o diálogo, não são, hoje mais do que uma Utopia”.

Neste sentido pensa Paul Virilio (1985):

Debemos saber que las nuevas tecnologías de conocimiento sólo promoverían la democracia si, y solamente si, nos oponemos desde el principio a la caricatura de la sociedad global que es tramada para nosotros desde las grandes empresas multinacionales lanzándose a sí mismas, en una marcha peligrosa, a las autopistas de la información”.

Em nível individual, Tognolli (2001, p. 85) teoriza que uma sociedade que se “relacione só por palavras fixas e códigos de acesso em vez da mediação e dos acontecimentos sociais, gerarão indivíduos que falarão e pensarão por clichês - ou falarão e pensarão significantes sem significados”. O que antes era pensamento cede lugar ao não-pensamento, à automação. Para ele, chavão de linguagem, clichê, é antes de tudo, programação. Sua hipótese é que os computadores podem absorver palavras-chave e incentivar a cultura do superficialismo. Apoiado nos argumentos de Eugene Provenzo, Tognolli argumenta que já temos as palavras simplificadas, os *newspeaks*, algo próximo à linguagem da nova Oceania, do romance 1984 de George Orwell, “uma linguagem simplificada para ser usada pelas massas”. (op. cit., p. 177). E este

processo de palavras-chave e clichês pode ser apenas uma parte disso: temos uma linguagem simplificada para as pessoas consumirem, o que pode tornar a cultura de massa ainda mais superficial.

A idéia da subordinação do indivíduo, do ser humano à técnica, também é salientada por Lazarte (2000, p. 47), que questiona essa visão, não como um neoludita, “mas invertendo a ordem, pensando em primeiro lugar no ser humano e seus problemas e, a partir daí, em como a tecnologia pode contribuir para resolvê-los.”

A utilização das tecnologias da informação e comunicação, como a informática, tem sido reacionária e conservadora para a grande maioria da população, haja vista o desemprego tecnológico e o descompromisso dos educadores com a democracia (entre outros). De acordo com Adorno e Horkheimer (1994), a técnica está inserida na lógica da racionalidade técnica, da dominação. Para eles, é difícil escapar dessa racionalidade instrumental, técnica, onde os meios estão acima dos fins.

Estamos de acordo com Adorno (apud. Pucci, 1995, p. 27) quando coloca que “a seqüência automatizada de operações padronizadas, a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais, a tendência à uniformização, os invariantes fixos, os clichês prontos” gera uma visão estereotipada de tudo.

Analisando a sociedade da informação e da exclusão digital, Marques de Melo (2003, p.157-159) argumenta que: “é urgente reduzir o déficit cultural. Não adianta saldar a dívida *social*, zerar a dívida educacional, ou seja, dar diploma para essa gente toda, e ao mesmo tempo baratear as telecomunicações, se permanecer o déficit cultural.”

E para reduzir esse déficit cultural, pensamos que a escola pode ter um papel democrático, sobretudo por trabalhar no campo dos valores, no intuito de levar, além da informação, - como sugere Marques de Melo, a crítica como conquista da emancipação. E para que isso ocorra o despertar da consciência é fundamental. Tal como salienta Adorno (1995, p. 183) quando explicita o papel emancipador da educação:

(...)tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.

Além de Adorno, Freire (1987, p.78) também concebia que a mudança se dá a partir do campo da consciência e, mais precisamente, da linguagem. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar”.

Portanto, em contrapartida à educação para o senso comum, do tipo bancária e padronizadora praticada pela indústria cultural e educacional, julgamos que as tecnologias da informação, da comunicação e da educação - presencial e a distância - devem ser utilizadas não como “uma linguagem simplificada para ser usada pelas massas” (Tognolli, 2001), com “invariantes fixos, clichês prontos, tradução estereotipada de tudo” (Adorno, apud. Pucci, 1995), mas para dialogar como “intersubjetividades não-violentas”, o que envolve reconhecer a diferença, a diferença total (Gur-Ze'ev, 2001), visando despertar a consciência do “quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (Adorno, 1995).

A proposta em ação

Utilizando as plataformas digitais da UnB Virtual (Universidade de Brasília, Brasil), TelEduc (Unicamp, Brasil), Moodle (Martin Dougiamas, Austrália), os estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB têm vivenciado desde 1999, nas disciplinas sob a condução desta docente-pesquisadora, diálogos temáticos nos fóruns, chats, etc, a partir dos conteúdos presentes nas ementas oficiais.

Nessas plataformas também elaboram seus trabalhos acadêmicos (artigos, seminários, dissertações, etc) com o auxílio do professor e auxiliares de ensino (monitores, mestrandos, tutor, formador) ao mesmo tempo em que compartilham com os demais colegas o resultado desse esforço, resultando numa aprendizagem colaborativa, em rede, democrática e transparente.

Ao longo desses seis anos, estudantes, professor e auxiliares têm experimentado uma maior flexibilidade nos tempos e espaços do que na aula tradicional, criando uma atmosfera de maior liberdade e conseqüentemente maior intimidade, propícia à construção coletiva do saber e da vivência de processos democráticos.

Quanto à interatividade, os alunos têm experimentado a permuta dos papéis e têm sido, ao mesmo tempo, docentes e alunos nos círculos digitais de cultura nos fóruns, lista de discussão, bate-papo, etc, o que lhes têm facultado serem mais críticos, autônomos e criativos.

Ao contrário do modelo comportamentalista, manipulador e bancário de ensino (que não pressupõe a interatividade e participação e sim a repetição, a imitação de tarefas), a metodologia por nós desenvolvida pressupõe como eixo norteador a informação e a participação como fundamento do exercício da democracia.

Quanto à democracia, Giovanni Sartori (2001, p.108) conceitua que:

Ao pé da letra, democracia quer dizer "poder do povo", isto é, soberania e governo do povo (demos). Na verdade, ninguém contesta que este seja o princípio da legitimidade que constitui a democracia. O problema, porém, sempre foi como e em que medida transferir este poder das bases para a cúpula do sistema do poder constituído.

E para que efetivamente o povo participe na cúpula do poder, Sartori argumenta que é preciso voltar à noção de opinião pública e a questão da informação.

O termo "massa" aqui utilizado é referenciado nas pesquisas de Hanna Arendt (UnB, 1982, p. 14), onde a filósofa argumenta que:

Na verdade, as massas se desenvolveram a partir dos fragmentos de uma sociedade altamente atomizada, cuja estrutura competitiva, e a solidão daí resultante, só é limitada pela circunstância de pertencer a uma classe. A principal característica do homem de massa não é a brutalidade ou o atraso mental, mas o isolamento e ausência de relações sociais normais. Estas massas provêm de uma sociedade de classes cravadas de cisões que fortalecem o sentimento nacionalista: é pois, natural que em seu desespero inicial se tenham inclinado por um nacionalismo particularmente violento.

Frente a isso, um dos aspectos mais importantes, a nosso ver, é a mudança na práxis educativa: ao invés de uma educação para a massa está sendo construída uma educação para a conscientização dos sujeitos por meio dos círculos de cultura. E aproveitando a existência do ciberespaço,

estimulando a crítica por meio de perguntas instigadoras. Como bem diz Gramsci (1991, p. 146):

Quando existe essa faculdade crítica, a história não é mais um livro de novelas, nem a biografia um romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar dos argumentos.

A educação a distância mediatizada pela informática, na metodologia desenvolvida nesses seis anos de docência dialógica, faz com que os alunos sejam "obrigados" a aprender a aprender, aprender a inventar e estimulados a trabalhar em equipe: a ter uma atitude criadora, colaborativa e autônoma, coincidente com o que defende Castoriadis (1990, p. 156):

O objetivo da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito - aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar". [...] Mas assim como essas interpretações, as matérias ensinadas devem ser consideradas como degraus ou pontos de apoio servindo não só para tornar o ensino de uma quantidade crescente de matérias, mas desenvolver as capacidades da criança de aprender a aprender, descobrir e inventar.

Ademais, para Piaget (1994), a moral autônoma passa da fase heterônoma e egocêntrica para a autônoma quando o sujeito desloca toda a atenção de si mesmo para valorar de modo mais equânime o semelhante, o *Outro*, como explicita Gur-Ze'ev. Isso é a base, a nosso ver, da democracia. Como é uma qualidade, torna-se quase impossível de ser quantificada. Contudo, podemos perceber sua existência pelas atitudes manifestadas durante os debates, geralmente onde os egos se inflamam e todos querem ter "a razão" sozinhos. Frente a isso, entendemos que o ambiente pedagógico-virtual que estamos desenvolvendo propicia a expansão dessa qualidade. Por fim, trabalhar numa perspectiva dialógica e conscientizadora implica que:

[...] a compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado" (FREIRE, 2000, p. 104)

Conclusão

Partindo do pressuposto de que a tecnologia na educação não é neutra mas contraditória, podendo ensejar tanto o diálogo como o "velho" autoritarismo, com roupagem nova, cibernética, hipertextual, podemos ter uma educação a distância usando a Internet que trabalhe na perspectiva emancipadora, libertadora, realmente dialógica, como também na perspectiva reprodutora, opressora do capitalismo. Contudo, não é essa dialética a que está sendo veiculada pela mídia. Ao contrário, disseminam-se as idéias de que as novas tecnologias favorecem a comunicação para todos, promovendo a interatividade e a democracia.

Em vista disso torna-se um desafio desenvolver uma metodologia de formação de professores mediada pelos diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço tal como nos propomos com essa pesquisa. Implica criar uma

força contrária à tendência hegemônica dominante. Em suma, é considerar a docência numa perspectiva emancipadora, o que implica que devemos *ser um guia amigável (Gramsci)*, em função de uma pedagogia *criadora-autônoma (Castoriadis)*, *amorosa-dialógica (Freire)* e *reflexiva (Gur-Ze'ev)*, que é o fundamento da democracia, com uma concepção de *técnica* que ultrapassa os ditames tecnicistas (*Kellner*) e que comporta um *dever heterogêneo, onde o respeito ao diferente* deve estar presente em uma pedagogia realmente crítica.

Com isso, poderemos contribuir com o movimento histórico que busca desmistificar o domínio da racionalidade técnica/instrumental mediante outra práxis cultural e educacional onde a tecnologia é usada para combater a exclusão, incluindo outros atores com vistas a uma maior solidariedade cosmopolita em busca de uma contra-hegemonia à hegemonia capitalista dominante.

Depois disso quem sabe um dia haverá - como sonha a poetisa Murray - uma Terra flutuando leve, muito mais leve... E então os homens, como também sonhava Marx, serão livres. Livres do *sentimento de posse* que aliena todos os sentimentos físicos e morais reduzindo tudo e todos à mercadoria. Oxalá ele tenha razão quando pensou que: "A essência humana devia cair nessa miséria absoluta para fazer nascer de si própria a sua riqueza interior." (Marx apud MORAES, 2002b, p.93)

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1994.
- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. *Curso de introdução ao pensamento político brasileiro*. Brasília, DF: Editora da UnB, 1982.
- BATISTA, W.. Educação a Distância e o Refinamento da Exclusão Social. *Revista Conecta*. 4ª Edição, 2002
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do Labirinto III: O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHESNEAUX, J. *Modernidade-mundo*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1995.
- CHOMSKY, N. *Chomsky on Miseducation*. (Critical Perspectives Series). NewYork, USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Org.) *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- FREIRE, P. & SHOR, M. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.
- _____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 8a. Ed., 1991.
- GUR-ZE'EV, I. Critical Education in Cyberspace? Australia, *Educational Philosophy and Theory*, Volume 32, Number 2, Issue Jul 2000. (Traduzido por Newton Ramos-de-Oliveira.) É Possível uma Educação Crítica no Ciberespaço? *Revista on-line Pedagogia*, 2000 .
- GUR-ZE'EV, I. ; MASSCHELEIN, J. ; BLAKE, N. Reflexo, Reflexão e Contra-Educação. *Revista Eletrônica Outras Palavras*, v. 2, n. 2, outono de 2002. São Carlos, SP, out. 2002.

- LAZARTE, L. Ecologia cognitiva na sociedade da informação Revista *Ciência da Informação*. Volume 29, número 2, 2000, p.43-51.
- LEHER, R. *REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA: PROTAGONISMO DO BANCO MUNDIAL E DAS LUTAS ANTINEOLIBERAIS*. [Doc. Eletrônico: <http://www.lpp-uerj.net/olped/noticias/ref.univ_rleher.doc>] Acesso de 2004
- IANNI, O . O príncipe eletrônico.In: *Enigmas da Modernidade-mundo*. R.J.:Civilização Brasileira. 2003.
- KELLNER, D.A *Cultura da Mídia*. Bauru, São Paulo: E. S. C. 2000.
- _____. Novas tecnologias: novas alfabetizações. (Reconstruindo a educação para o novo milênio) Traduzido por Newton Ramos-de-Oliveira. Revista Eletrônica *Outras Palavras*. vol. 1, n. 1, Set. 2001.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, Guerra Fascismo*.São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- MARX, K. *Textos*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- MELO, J. M. *Jornalismo Brasileiro*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MORAES, R. A. Uma filosofia da educação para a universidade virtual. In: *Anais do I Congresso Latino Americano de Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: ABE 2000, p. 173-188.
- _____. Mídia e Educação. In: PEDROSO, L A.; BERTONI, L. M. (Org.) *Indústria Cultural e Educação (reflexões críticas)*. Araraquara, SP: Unesp, JM Editora, 2002a, v. 1. p. 91-102.
- _____. *Rumos da Informática Educativa no Brasil*. Brasília: Plano, 2002b.
- MORAES, R. A.; MONIZ, L V. Linguagem da WEB no CEAD/UnB Virtual. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003d, v. 1, p. 293-310.
- MORAES, R. A; TOGNOLLI, C. J; AUGUSTO, U.J. Tecnologia, ética e formação de professores: o caso do PROFORMAÇÃO. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO*, 2004, Piracicaba. Anais do Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação.13 a 17 de setembro de 2004. São Paulo: CNPq, FAPESP, Unimep, UFSCar, Unesp-Araraquara, 2004. CD-ROM.
- POTASHNIK, M. , CAPPER, J. Distance education: growth and diversity. . World Bank. *Finance & Development / March 1998*, p. 42-45.
- PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995.
- PIAGET, J. *O julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Ed. Summus, 1994.
- SARTORI, G. *Homo Videns. Televisão e Pós Pensamento*. São Paulo: Editora EDUSC, 2001.
- TOGNOLLI, C. J. *A Sociedade dos Chavões. Presença e lugar- comum na comunicação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- VIRILIO, P. *Velocidad e información. ¡Alarma en el ciberespacio!* . Este artículo apareció en Le monde diplomatique en Agosto de 1995.