

INCLUSÃO DIGITAL E INDÚSTRIA CULTURAL NAS ESCOLAS: UM PARADOXO ANALISADO SOB A ÓTICA DA TEORIA CRÍTICA

Camila Perez da Silva *

Resumo: No Brasil, as políticas de inclusão digital aplicadas à escola, são frequentemente anunciadas como sinônimo de políticas de inclusão social. A problematização a respeito desta temática à luz da Teoria Crítica contribui para compreender em que medida, num país como o Brasil, marcado historicamente por fortes desigualdades econômicas e sociais, tais políticas podem, de fato, ser consideradas equivalentes.

Palavras-chave: Indústria cultural. Inclusão digital. TIC.

DIGITAL INCLUSION AND CULTURAL INDUSTRY AT THE SCHOOL: A PARADOX CONSIDERED UNDER THE CRITICAL THEORY PERSPECTIVE

Abstract: In Brazil, the digital inclusion policies applied to school are often advertised as synonymous with social inclusion policies. The questioning about this issue in the light of critical theory helps to understand, in a country like Brazil historically marked by strong economic and social inequalities, such policies may, in fact, be considered equivalent.

Keywords: Cultural industry. Digital inclusion. TIC.

Pensar os projetos de inclusão digital sob o viés da Teoria Crítica significa identificar maneiras de se esquivar dos impulsos que conduzem à apresentação de soluções paliativas e imediatistas, compreendendo, por meio da ambivalência analítica desta filosofia, as implicações das práticas de exclusão social e as possibilidades de transformação que envolve o processo educativo no Brasil.

Os pressupostos teóricos da filosofia crítica permitem revelar como ocorre a “admissão do domínio integral da sociedade administrada”, e, ao mesmo tempo, se vislumbram “formas de reação de resistência” como possibilidades reais de emancipação mediante a hegemonia global instalada (PUCCI; GOERGEN; FRANCO, 2007, p. 142).

Desta forma, a relação tecnopolítica com os meios de comunicação e a escola exige que alunos e professores desenvolvam um olhar crítico sobre esses meios e suas influências, até porque a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas tem provocado mudanças profundas não apenas na maneira de lecionar, mas, sobretudo, na própria relação professor e aluno, posto que os alunos se mostram muito mais interessados nas informações repassadas pelos instrumentos midiáticos disponíveis, do que pelo conhecimento mediado pelo professor em sala de aula, impelindo os profissionais do magistério a ressignificarem constantemente sua práxis educativa.

A luta pela inclusão digital necessita ser interpretada também como a luta contra a globalização hegemônica, principalmente se dela resultar a apropriação consciente por parte dos infoexcluídos das tecnologias da informação e comunicação na atual sociedade administrada (SILVEIRA, 2001).

Neste contexto, os pressupostos teóricos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer a respeito do conceito de indústria cultural, apresentado pela primeira vez na obra “Dialética do Esclarecimento” em 1947, permitem uma reflexão consistente acerca do processo de industrialização da cultura e os imperativos comerciais que impelem esse sistema, demonstrando como as produções culturais de massa, no contexto da produção industrial, apresentam as mesmas características dos outros produtos fabricados em massa, quais sejam: transformação em mercadoria, padronização, massificação e sua utilização em prol da legitimação ideológica das sociedades capitalistas (COHN, 1986).

A comunicação de massa, de acordo com esses autores, pressupõe a modulação de suas mensagens para uma figura virtual, estereotipada, anônima e homogênea, ajudando a criar “novos padrões culturais”. Por esse motivo, o rádio, a televisão, o cinema, a música e mais recentemente a internet devem ser interpretados como verdadeiras instituições sociais, responsáveis por sérios efeitos econômicos, políticos e, sobretudo, sócio-culturais (KELLNER, 2001).

Um dos principais fatores resultantes do conjunto de bens e mensagens vinculados pela indústria cultural é o intenso processo de consagração do fetiche da mercadoria, consequência do contínuo processo de inovação e “personalização das mercadorias”, mecanismos através dos quais os produtores disfarçam a “real utilidade” de seus produtos, conferindo-lhes assim um “novo” status cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Desta forma, o sistema publicitário, através de uma linguagem persuasiva contribui, sobremaneira, para a elaboração de todo um conjunto de mensagens, despontando como o principal veículo de propagação deste discurso ideológico na sociedade atual. Esse processo de substituição e inversão de valores se orienta em função de uma visão de mundo que considera as aparências e as imagens como sendo fatores centrais para a construção e composição dos cenários de atuação humana, na qual a distinção entre imagem e realidade tem sido gradativamente abolida pela reduplicação infinita de signos e simulações que enfatizam demasiadamente a ideia do “ter” em detrimento à do “ser” (BAUDRILLARD *apud* ADORNO, 1975). A essa inversão Adorno e Horkheimer chamaram fungibilidade

universal, demonstrando como o mecanismo da oferta e da procura aparentemente inofensivo e legítimo, deve ser entendido como um verdadeiro mecanismo de controle a favor dos dominantes, pois “tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem [...], e sob o [seu] imperativo a técnica converte-se em psicotécnica e procedimento de manipulação das pessoas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 153).

Em virtude dessas inversões provocadas pela indústria cultural, ocorre também, a refuncionalização do próprio princípio da publicidade na esfera pública. Afinal, neste sistema até as informações são comercializadas, e a opinião pública passa a adquirir “o mesmo *status* de mercadoria”, pois é “vista como algo a ser vendido com fins lucrativos” (BORGES; GOMES; JESUS, 2010, p. 131).

Segundo esses teóricos, portanto, os meios de “reprodutibilidade técnica” somente permitem a “reconstrução do mundo” à medida que dispensa interpretações. Neste sentido, a técnica e a tecnologia passam a ser interpretadas como mecanismos que exercem um imenso poder sobre a sociedade, uma vez que, na indústria cultural a racionalidade da técnica passa a identificar-se diretamente com a racionalidade do próprio domínio econômico: a indústria cultural age de forma a agregar a realidade social de maneira sistemática, atestando sua unidade na formação da política.

[...] o que a explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica é hoje a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A legitimidade da indústria cultural relaciona-se diretamente, portanto, ao contínuo processo de alienação de seus receptores, e não apenas no consentimento desses em relação à sua lógica, posto que, os produtos oferecidos por essa indústria, longe de considerar as necessidades específicas do público consumidor, fazem parte de uma lógica puramente econômica cujo objetivo é criar constantemente “necessidades desnecessárias”.

A manipulação por parte dos dirigentes desse sistema se apresenta, no entanto, como algo imperceptível para a grande maioria da “massa manipulada”, uma vez que os mecanismos ideológicos utilizados para disseminar “ideias

globalizadas” como modelos que “cimentam pela via da comunicação de massa novos hábitos culturais” têm como finalidade, a cristalização do consumo de bens materiais, muito embora, tudo seja feito como se estivesse ajudando a (re)criar e a dar sentido ao cotidiano das pessoas (MARKMAN, 2007, p. 29).

Assim, o aparente aspecto “democrático” deste sistema, no sentido de dar “voz ao povo” não passa de meros “mecanismos ideológicos”, cuja finalidade máxima é a constituição de uma comunicação de massa para as massas. O descaramento da pergunta retórica: “Mas o que é que as pessoas querem?” consiste, antes de qualquer coisa, em “dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes”. Mas, uma vez que este sistema tem como finalidade a tentativa de inibir a reflexividade sobre a condição existencial humana, com a “missão de desacostumá-las da subjetividade”, tal pressuposto torna-se inviável (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 135).

Neste sentido, as análises de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o processo de industrialização e mercantilização da cultura salientam a importância de interpretar os meios de comunicação de massa como verdadeiros mecanismos de controle social, fundamentais no que se refere tanto à formação da opinião pública, como à construção ou desconstrução das identidades sociais, ajudando assim a reproduzir e a perpetuar a lógica de dominação: afinal, as consequências do surgimento desta nova racionalidade – a racionalidade da indústria cultural – não se restringem apenas à “alienação dos homens em relação aos objetos dominados”, mas, principalmente à “coisificação do espírito” humano (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Por esse motivo, quando se pretende compreender as influências das tecnologias da informação e comunicação nas escolas, é importante ter claro como a indústria cultural, age como um poderoso instrumento político, com funções bastante específicas, tais como: referendar e reafirmar o *status quo*; ocupar completamente o espaço do lazer; ajudar a recompor a força de trabalho; promover uma confusão entre o circunstancial e o essencial; criar a ilusão da felicidade presente e, o principal, eliminar a dimensão crítica dos sujeitos. Afinal, tal sistema tem funcionado como “o braço direito do capitalismo moderno no processo de fragmentação do indivíduo” realizando assim, o controle da própria consciência individual num esquema de dominação composto por um mecanismo econômico de seleção, que obriga o “mundo inteiro” a passar pelo seu “filtro” (ADORNO; HORKHEIMER, p. 114-118).

Mediante tal contexto, faz-se necessário verificar quais iniciativas reflexivas acerca de uma temática tão complexa quanto esta, tem sido suscitada nas escolas. É possível afirmar que ocorre a problematização e/ou um trabalho de esclarecimento junto aos envolvidos neste processo, quando se pretende compreender as implicações do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação básica no Brasil?

Segundo Adorno (1995), a única maneira de questionar a lógica padronizadora desse sistema é através de uma atitude negativa e de oposição a tudo o que fosse tido como “simples” ou que “seduzisse” facilmente às massas. Desta forma, a única concretização efetiva de contestação da lógica desse sistema com vistas à emancipação – via escola, por exemplo – “consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.” (ADORNO, 1995, p. 183).

A resistência é uma questão central para a filosofia crítica, pois é através dela que é possível entender o grande paradoxo da sociedade contemporânea: se por um lado a humanidade atingiu um grau de desenvolvimento que lhe possibilitou realizar aquilo que um dia se idealizou como uma sociedade verdadeiramente humana; por outro lado, quanto mais esse desenvolvimento proporcionado pela expansão quantitativa e qualitativa da técnica aumenta, mais a humanidade se afasta desse objetivo. Por isso, as formas de opressão e dominação, em contraste direto com as forças de resistência, funcionam como verdadeiros instrumentos de mudança (HONNETH, 2003).

É neste sentido, que as TIC devem ser utilizadas nas escolas: como verdadeiras estratégias de resistência com o intuito de questionar discretamente, a lógica desse sistema. Afinal,

Quem resiste só pode sobreviver integrando-se. Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, ele passa a pertencer a ela assim como o participante da reforma agrária ao capitalismo. A rebeldia realista torna-se a marca registrada de quem tem uma nova ideia a trazer à atividade industrial. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Todavia, uma atitude negativa neste sentido, exigiria a utilização consciente dos recursos disponíveis em prol de uma educação verdadeiramente emancipadora, que mobilizasse conceitos, práticas e conteúdos de maneira esclarecedora, no

sentido mesmo proposto por Adorno, o que exige todo um conjunto de fatores que inclui desde a formação inicial dos profissionais do magistério até a ressignificação cotidiana de sua ação pedagógica com vistas a uma práxis educativa autêntica e autônoma.

Estamos, portanto, diante de um paradoxo: como tornar esse projeto emancipatório uma realidade, mediante o aumento constante das atribuições dos profissionais do magistério, que os obriga a assumirem funções para as quais nunca foram ou não se sentem preparados, mantendo-os alienados de si e do sistema no qual estão inseridos?

É certo que orientar as energias para uma educação emancipadora e/ou resistente representa um desafio para todos os envolvidos, sobretudo, no modelo educacional vigente. No entanto, tornar esse projeto realidade, mediante a rápida produção de conhecimentos e as constantes transformações do mundo globalizado – que a cada dia impede os profissionais do magistério de refletirem acerca do papel que desempenham – não é tarefa simples. Todavia,

[...] as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo [...] imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, justamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 1995, p. 185).

Assim, embora a inserção das TIC nas escolas contribua, num primeiro momento, para minimizar os problemas relacionados à exclusão digital, anunciá-las como sinônimo de políticas de inclusão social, pode se configurar em um perigoso paradoxo em virtude de toda a complexidade que as envolve. Ademais, as novas formas de subjetivação e constituição da identidade criadas em virtude do processo de inserção e do acesso às tecnologias da informação e comunicação nas escolas, demandam, dentre outras coisas, a própria ressignificação da função social da escola hoje.

Para que a inclusão digital via escola, aconteça em sua plenitude, sobretudo num país como o Brasil, marcado historicamente por fortes desigualdades econômicas e sociais, faz-se necessária a integração entre três pilares básicos: tecnologias da informação e comunicação, renda e educação (SILVA FILHO, 2003).

Todavia, no contexto da sociedade brasileira, é possível afirmar que esta

inter-relação se concretiza? Estariam os conceitos de inclusão social e inclusão digitais efetivamente interligados em seus propósitos? A principal questão, portanto,

[...] reside em como lidar com a exclusão digital existente no país, como o Brasil, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo. É certo que a pobreza e o analfabetismo se constituem em problemas que precisam ser sanados com urgência. Mesmo assim, não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre incluídos e excluídos tende a aumentar. (LEMOS, 2007, p. 16).

O acesso à informação, portanto, ao mesmo tempo em que é considerado um importante instrumento de aprendizado, poder e interação, representa também uma perigosa fonte de desintegração, exclusão social e pobreza, especialmente quando esse acesso não ocorre de maneira uniforme provocando uma pseudoinclusão através da “marginalização informacional” (MATTELART, 2002).

Assim, compreender as permanências e modificações das estruturas educativas em tempos da ditadura da tecnologia (TRABA, 1977) são fundamentais quando se pretende identificar os possíveis riscos de projetos cujo foco é a inclusão digital nas escolas, e como tais projetos corroboram ou não para a intensificação do processo de segregação entre aqueles que têm o monopólio do pensamento e da transformação da informação em conhecimento, e os que se encontram excluídos desse processo.

Notas

* Camila Perez da Silva é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), licenciatura em pedagogia pela Uninove, filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora-coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Carlos. E-mail: camilaperez25@gmail.com

Referências

ADORNO, T. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2004.

_____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Teoria da Semicultura. **Revista Educação e Sociedade**: n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1985.
- BORGES, B. I.; GOMES, L. R.; JESUS, O. F. (orgs.) **Direito e democracia em Habermas**: pressupostos e temas em debate. São Paulo: Xamã, 2010.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- CONH, G. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.
- DURÃO, F.; ZUIN A.; VAZ, A. F. (orgs.) **A Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GARCIA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2001.
- LEMOS, A. (org.). **Cidade digital**: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: Edufba, 2007.
- LEO MAAR, W. Adorno: Semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Dossiê Adorno e a Educação. São Paulo, v. 24. n. 83, 2003.
- MARKMAN, R. **Música e simbolização-Manguebeat**: contracultura em versão cabocla. São Paulo: Annablume, 2007.
- MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MOURAES, A. L. **Sobre a anulação da individualidade e a possibilidade de resistência em Adorno e Horkheimer**. Dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2004.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.
- OLIVEIRA, A. S. Inclusão digital. In: MERCADO, L.P. L. (org.). **Experiências com**

tecnologias de informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2006.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

PINHEIRO, M. M. K. **Observatório da Inclusão Digital: descrição e avaliação dos indicadores adotados nos programas governamentais de infoinclusão. VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação.** Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT5--008.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

PUCCI, B.; GOERGEN, P.; FRANCO, R. **Dialética Negativa, Estética e Educação.** São Paulo: Alinea, 2007.

PUCCI, B. Indústria Cultural e Educação. In VAIDERGORN, J. & BERTONI, L. M. (orgs.). **Indústria Cultural e Educação: ensaios, pesquisas, formação.** Araraquara: JM Editora Ltda, 2003.

_____. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, F. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano III, Maringá, PR, n. 24, maio de 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>> Acesso em 05 de maio de 2014.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão Digital: a miséria da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TRABA, M. **Duas décadas vulneráveis nas artes plásticas latino-americanas 1950 -1970.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZUIN, A. A. S. **A indústria cultural e educação: o novo canto da sereia.** Campinas: Autores Associados/FAPESP, 1999.

Recebido em: outubro de 2013.

Aprovado em: fevereiro de 2014.