

19. MOSCATELLI, Luigi. *Política da Repressão*, Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
20. NADER, Laura. "Forums for Justice: A Cross Cultural Perspective", *Journal of Social Issues*, v. 31, n° 3, 1975.
21. OLIVEIRA, Luciano. "Práticas Judiciárias em Comissariados de Polícia em Recife". A Instituição Policial, *Revista OAB/RJ*, n° 22, 1985.
22. _____. "Polícia e Classes Populares". *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, vol. 1, n° 1, 1985.
23. OLIVEIRA, Rosiska e OLIVEIRA, Miguel. "Pesquisa Social e Ação Educativa". *Pesquisa Participante*, São Paulo, Brasiliense, 1981.
24. PINHEIRO, Paulo Sérgio, "Violência e Cultura". *Direito, Cidadania e Participação*, São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
25. POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*, Rio de Janeiro, Graal, 1981.
26. REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*, São Paulo, Saraiva, 1978.
27. ROSA, F.A. de Miranda, *Sociologia do Direito*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
28. SALDANHA, Nelson. *Sociologia do Direito*, São Paulo, *Revista dos Tribunais*, 1980.
29. SOUTO, Cláudio. *Teoria Sociológica do Direito e Prática Forense*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris, 1978.
30. SOUTO, Cláudio e SOUTO, Solange. *Sociologia do Direito*, São Paulo, LTC/EDUSP, 1981.
31. THIOLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*, São Paulo, Polis, 1980.
32. TIMASCHEFF, N.S. "O que é 'Sociologia do Direito'?". Cláudio SOUTO e Joaquim FALCÃO (Orgs.), *Sociologia e Direito*, São Paulo, Pioneira, 1980.
33. TRUBEK, David. "Where the Action is: Critical Legal Studies and Empiricism". *Disputes Processing Research Program - working paper*, 10 Madison, 1983.

EDUCAR NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: DESAFIOS CONCEITUAIS, INTERROGAÇÕES ÉTICAS

Paulo C. Cunha Filho, Marcos Galindo, André M. Neves

Num artigo intitulado "Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa", o professor Arturo Merayo Pérez [2000], da Faculdade de Comunicação da Universidad Pontificia de Salamanca, defende que "a chave da inovação educativa está baseada na capacidade de adaptação às novas circunstâncias dos professores e em seu entusiasmo frente aos novos desafios" trazidos pelas tecnologias da informação e da comunicação. Enfático, Merayo Pérez garante:

"La nueva situación exige reinventar el concepto de educación a través de una nueva pedagogía en la que el criterio, la creatividad y la honradez serán más importantes que los conocimientos. El desarrollo de las actitudes resulta hoy más decisivo que nunca en la tarea de formación. Es preciso, por tanto, no reducir la Educación para la Comunicación a la mera educación para los medios, dado que otros aspectos resultan prioritarios y más decisivos para la formación del estudiante: la intercomunicación personal y la comunicación con el grupo son cuestiones básicas de la competencia comunicativa que debe caracterizar al alumno del siglo XXI."

O que está em discussão é se a educação poderá permanecer indiferente às transformações tecnológicas. Sobretudo indiferente à imensa quantidade de informação disponível e que se multiplica exponencialmente a cada instante¹. Qualquer observação mais atenta do fenômeno educacional mostra que, historicamente,

¹ O volume de publicações técnicas e científicas de um ano no final do século XX supera toda a produção impressa desde a origem dos tempos até o final da Segunda Guerra Mundial [Merayo Pérez, 2000].

absolutamente todos os projetos de ensino-aprendizagem levaram em consideração o contexto sócio-cultural aos quais estavam vinculados, aí incluindo a dimensão tecnológica.

A partir do fim do século XVIII, nas sociedades europeias, a educação passa a ser tomada como desafio social, como um componente do crescimento econômico, como base da organização nacional e como idéia central dos projetos de governo [Cf. DANIEL, 2003]. Pelo menos a partir deste momento, torna-se incontornável a relação estreita entre projetos educacionais e as expectativas sociais que incluem, evidentemente, a esfera tecnológica. Entramos, desde então, na era da edificação da escola não apenas como um espaço contido em si mesmo, voltado para o adestramento de crianças e jovens, mas de um campo de negociação social que devia, de todo modo, afetar e ser afetado pelo campo social em todas as suas dimensões: política, econômica, cultural e tecnológica.

No século XIX, todo esse projeto de compatibilização da educação com o mundo social, incluindo aí as suas esferas produtivas, se acelera com a construção da escola como espaço "republicano" - isto é, laico, democrático e liberal. Um projeto que vem de longe, desde o Renascimento e da Reforma mas que de fato se organiza no século XIX, provocando a queda da dominação absolutista das igrejas e dos poderosos, a consolidação da democracia e - para o que nos interessa diretamente neste ensaio - a inclusão do pensamento científico e tecnológico no campo de preocupações da formação de crianças e jovens, como mostra Daniel [2003]:

"Or voilà bien quel est l'enjeu de l'éducation pour la modernité : l'institution du peuple. Le XIXe siècle verra se constituer progressivement en des corps professionnels laïques les agents de cette institution-là, ceux que, justement, depuis le " projet " de Condorcet (1792), on appelle les instituteurs . Et l'éducation, parce qu'elle est

histoire en train de se faire, prend place au cœur du récit que l'époque moderne va confectionner sur elle-même et sur ses antécédents : prendre en considération l'éducation pour elle-même , ce serait, en quelque sorte, tenir l'un des 'fins mots' de l'histoire."

Assim, a partir da primeira metade do século XIX, é legítimo constatar uma conexão cada vez maior da educação com um projeto renovador e visando se incorporar aos processos de desenvolvimento e tratar, com toda liberdade, das transformações sociais. Esse projeto tinha como pressuposto ideológico a superação do projeto medieval (considerado obscurantista, dogmático, verbalista e autoritário). A educação passa a explicitar sua indissociabilidade dos fatos econômicos e culturais (e, portanto, tecnológicos).

Um dos aspectos mais claros desta associação entre educação e mundo produtivo está na organização do tempo, através de uma nova agenda baseada em currículos, programas e horários bem definidos². O tempo da educação é construído a partir de sua relação aos demais tempos sociais: do trabalho, do lazer, da família. Mas talvez a maior conquista da requalificação da educação foi a de demonstrar que - apesar das aparências - a educação sempre esteve estruturada a partir de uma base tecnológica.

A verdade é que a maioria dos elementos hoje encarados como "naturais" no processo educacional são, de fato, instrumentos de um projeto tecnológico muito bem definido. Da organização do tempo ao formato das construções, passando pela definição dos papéis de professores e alunos, tudo converge para um plano tecnológico caracterizado e implementado há séculos pelos atores

² É desde período a oficialização do relógio como um dos instrumentos mais importantes da vida escolar. É o relógio - instrumento tecnológico da sociedade industrial - que marca o início e o fim de todas as atividades agendadas: aquelas internas, do espaço escolar, mas igualmente a adequação do tempo da educação ao tempo do mundo produtivo.

do processo educacional. É curioso, no entanto, que instrumentos claramente tecnológicos como o quadro e os livros sejam considerados, por grande parte destes atores, como "naturais" ou "não-tecnológicos". E mais curioso ainda que outros instrumentos, como o computador e as redes telemáticas, sejam considerados estritamente tecnológicos e distantes do processo educacional. Assim, uma das angústias mais evidentes entre os estudiosos e usuários da Internet a educação deriva do seu caráter profundamente técnico. Ela teria uma lógica fundamentalmente técnica. Uma *tecno-lógica*.

Mas qual seria a profundidade desta dimensão? De acordo com Francastel, em primeiro lugar, o específico da ciência e da técnica é o conceito de progresso, inexoravelmente cumulativo. Esta acumulação vem se impondo de tal forma que, comparado ao progresso científico e tecnológico, todos os outros avanços humanos são duvidosos ou, na melhor das hipóteses, metáforas do primeiro. Segundo: a evolução tecno-científica nem sempre representou o progresso da mesma forma. No século XVIII, por exemplo, a ciência equivaleria preferencialmente ao progresso moral da burguesia (período das luzes). No século XIX, por sua vez, a ciência torna-se equivalente ao progresso da técnica, e se volta para a emancipação do proletariado.

Essa situação evolui até o estado atual, onde a independência da ciência em relação à técnica se transformou numa interdependência. Não há mais ciência sem a visão imediata (ou mesmo anterior) de uma aplicação técnica. A tecnicização da ciência se acompanha de uma cientifização de todo tipo de saber. Ciência e técnica não se sustentam mais sem vinculação à produção industrial. Esta produção industrial (vista aqui como um sistema envolvendo a comunicação, a publicidade, a organização do "tempo livre" - lazer, turismo etc.) exige a inovação permanente

e neste sentido se fala, por exemplo, na universidade integrada ao setor produtivo, algo impensável até o início do século XVIII.

Percebe-se ainda a consolidação de um complexo *ciência-tecnologia-segurança-gestão pública*. É este complexo que determina, em última instância, a ideologia do sistema que, por sua vez, solicita a proliferação das técnicas de origem científica e a objetivação do mundo. Neste quadro se coloca a questão da sociedade industrial e planetária, da qual a Internet poderia ser o registro mais visível e mais eficiente. Trata-se, a um só tempo, de um sistema distribuído e distribuidor de informação, comunicação, design, e de venda, compra, assim como é - em si mesmo - um complexo científico-tecnológico. A Internet é ao mesmo tempo objeto e metáfora da sociedade pós-industrial. Como mediador de "valores" (econômico-financeiros e comportamentais), a Internet atua como elemento de ligação e troca, mas dentro de uma perspectiva calculada de acesso e disponibilidade.

A este respeito, o *Programa Sociedade da Informação*, do Ministério da Ciência & Tecnologia, produziu recentemente, com a contribuição de dezenas de especialistas, um documento que pretende influir no futuro do Brasil. Concebido para preparar um novo estágio de evolução da Internet e suas aplicações no País, o documento apontará ações governamentais e privadas visando garantir aos brasileiros serviços avançados de comunicação e informação. Faz parte do Plano Plurianual 2000-2004, com investimentos previstos de R\$ 3,4 bilhões, em quatro anos. Entre os que participam do programa, uma preocupação tem se afirmado: reduzir as desigualdades sociais e regionais do País, disseminando o uso do computador e criando condições para que o maior número de brasileiros possa acessar a Internet. Isso explica a importância do Grupo de Trabalho que se dedicou a discutir a Educação no programa, pois é claro que a futura proposta deve apontar novos modos de educar para incluir socialmente. Só assim

o Programa seria muito mais do que um mero projeto para a sociedade, seria uma verdadeira proposta de sociedade. Nesta perspectiva, a atração exercida pelas novas tecnologias indica um risco: se as tecnologias de informação e comunicação não servirem para a democratização da educação, para tornar transparentes ações de governo, para mobilizar os cidadãos, o Brasil terá fracassado.

No que se refere à educação, o gargalo brasileiro é a infra-estrutura nas instituições de ensino, ou seja, o provimento de computadores e de conectividade em rede para escolas e universidades. Isso é caro. Para se ter uma idéia, nos Estados Unidos, estimativas apontam que a conexão de todas as escolas públicas demanda US\$30 bilhões, sem contar despesas de manutenção. É muito. Mesmo para os americanos, que gastam US\$242 bilhões por ano com escolas públicas. Imagine o quanto é caro para o Brasil que gasta anualmente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em todos os programas educacionais de governo, apenas R\$ 43,3 bilhões (dados de 1997). Além do baixo investimento, no Brasil os equipamentos são mais caros e - nossa desgraça maior - não vemos o setor privado realmente envolvido no financiamento de causas educacionais. Isso explica porque a maioria das escolas brasileiras não está ainda conectada à Internet. De acordo com o censo escolar do MEC (1999), apenas 6.030 escolas de ensino fundamental (3,3% do total) possuíam acesso à rede mundial de computadores, das quais 67% são particulares. Há conexão para alunos de apenas 1.954 das 165.000 escolas públicas brasileiras. E a presença de equipamentos é proporcionalmente maior no sul e sudeste. No Nordeste os índices são ainda mais cruéis.

De acordo com o citado estudo do MCT, com tecnologias de informação e comunicação, muitas questões educacionais podem ser otimizadas: resolução de problemas matemáticos complexos, produção de textos, pesquisa e organização de informações, simulação e realidade virtual, trabalho em grupo. E, sobretudo, educação a distância - que pode aumentar a oferta de cursos de qualidade em áreas distantes, sem oportunidade local de educação, flexibilizando tempo, espaço e processos pedagógicos. Além destes, outros desafios se apresentam num horizonte muito próximo, como o aparecimento de novas profissões, a necessidade de introduzir conhecimentos de novas tecnologias na formação de professores (licenciaturas), a urgência de formar, cada vez mais e mais rápido, especialistas pós-graduados em tecnologias de informação e comunicação. Diante destes grandes desafios, o Programa Sociedade da Informação aponta as grandes prioridades: aumentar drasticamente o nível de alfabetização digital, qualificar novos profissionais de nível técnico e superior nas áreas das novas tecnologias, fazer uso em grande escala de novas formas de educação a distância.

Não é pequena a perplexidade de algumas pessoas diante da expansão dos projetos de educação a distância no Brasil. Várias universidades, entre elas as maiores do Nordeste, já oferecem cursos semipresenciais e não-presenciais. Mudanças assim quase sempre assustam, apesar das óbvias vantagens para a economia regional, pela facilidade de integrar, via EAD, o sistema educacional aos *clusters* de desenvolvimento. Nesta perspectiva, é fundamental conhecer o teor de um relatório do governo americano sobre o tema ("*Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98*"), divulgado no final de 1999. O relatório começa citando especialistas em educação, para quem nos próximos 30 anos o atual modelo universitário não passará de

um “defunto”. Até os menos radicais, que acreditam na sobrevivência do sistema, sabem que haverá mudanças. Produzido pelo *National Center for Education Statistics*, o relatório mostra que a EAD está solidamente implantada nas instituições de ensino superior dos EUA, com cursos que usam Internet, videoconferência, televisão, rádio e impressos. Cinco pontos do relatório merecem destaque:

1. Dos 1.601 “colleges”, universidades e outras instituições de nível superior (como escolas de enfermagem, por exemplo) rastreados, 34% já ofereciam EAD em 1997 e outras 20% estavam planejando cursos semelhantes num prazo de três anos. Isto significa que, nesse exato momento, mais da metade das instituições americanas de nível superior aderiram à EAD.
2. Comparado a um levantamento anterior (1994-1995), o novo relatório americano revela que o número de cursos usando tecnologias de EAD passou de 25 mil para 52 mil, mais do que dobrando a oferta.
3. A demanda também cresceu e se em 94/95 havia cerca de 700 mil estudantes universitários aprendendo via EAD nos EUA, agora eles passam de 1,6 milhão de alunos.
4. O grosso da oferta de EAD vem das universidades públicas, que estão conseguindo assim ampliar seu compromisso de expandir o ensino superior para trabalhadores, para adultos e para programas comunitários. 78% das universidades públicas americanas já oferecem cursos superiores a distância, contra 19% das privadas.

5. A tecnologia de EAD preferida nas universidades americanas, segundo o relatório, é a Internet, usada por 82% delas. Em seguida vem a videoconferência (usada em 61% delas).

São dados que estão sendo discutidos no Brasil pelas instituições que já começaram ou vão começar em breve a usar modelos de EAD. E mesmo reconhecendo diferenças profundas entre o Brasil e os EUA, o relatório americano nos interessa, sobretudo porque aponta para o declínio do preconceito contra as diversas formas de EAD, cada vez mais incorporadas às instituições tradicionais de ensino superior. Ainda estamos longe da Pennsylvania State University, cuja qualidade está acima de qualquer suspeita nos EUA, e que oferece atualmente 400 cursos a estudantes que não podem ou - como seus próprios dirigentes dizem sem drama - não querem freqüentar classes tradicionais no campus. Só na Penn State, 200 novos cursos a distância estão em preparação para os próximos quatro anos.

O que acontece no ensino superior americano espalha-se pelo nível médio. Há pouco tempo, por exemplo, a Hancock High School, da cidade de Kiln, no Mississippi, utilizou US\$ 2,1 milhões em recursos públicos estaduais destinados à área tecnológica e em recursos do orçamento da escola local (o que, pasmem, incluiu a emissão de um título especial no mercado financeiro) para equipar todos seus estudantes com computadores portáteis (*notebooks*). Por que? Porque o Mississippi está classificado em último lugar entre os 50 estados dos EUA no que se refere à quantidade de dinheiro investido por estudante, e uma em cada três crianças de lá vive na pobreza. Por meio da disponibilização dos 1.150 *notebooks* a seus estudantes e professores, os administradores da escola do Mississippi e o governo local acreditam que a economia da região vai se expandir: os estudantes poderão acessar cursos a distância

(sobretudo cursos de atualização tecnológica) e se qualificar para empregos modernos em vez de continuarem dependentes das madeiras e cassinos que ainda hoje caracterizam a região.

Uma das características mais marcantes da sociedade tecnológica é que as pessoas vivem cada vez mais (e trabalham cada vez mais) num mundo onde as tecnologias da informação e as competências profissionais mudam com extrema rapidez. Isto significa que há muita demanda por soluções de atualização no próprio ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, os estudantes mais jovens estão sentindo dificuldades para seguir os horários regulares nas universidades. Ou simplesmente não querem segui-los. Durante muito tempo, a universidade simplesmente ignorou o problema de quem não podia estar no campus ou o desejo de quem acreditava poder estudar de outra maneira. O vice-presidente da Penn State, James H. Ryan, gosta de contar a seguinte história:

"Muitos dos nossos estudantes iniciam suas aulas às 10:30 da noite. Depois que colocam seus filhos para dormir, dizem: 'OK, agora eu estou pronto para aprender estatística aplicada'".

Toda essa questão, no entanto, está vinculada à forma de adesão das estruturas educacionais aos novos padrões tecnológicos da sociedade contemporânea. Assim como o processo educacional acabou contaminado pelas tecnologias da sociedade industrial, ele será igualmente integrado aos padrões da sociedade tecnológica. E, nesta perspectiva, todo o foco gira em torno do papel da educação e de sua relação com a tríade informação-conhecimento-saber.

Para usar uma série metafórica, digamos que a informação é um instrumento; o conhecimento é uma mina; o saber é o ouro que se encontra sem garimpar. Em princípio, não é possível "manter" o

saber. Quer dizer: não é possível preservá-lo imobilizado dentro de um aparato tecnológico, qualquer que seja. Isso só pode ser feito com a informação, passível de ser arquivada numa biblioteca ou num museu, por exemplo. Para que a informação resulte em conhecimento ela deve ser disponibilizada, compartilhada, comunicada - o que nem sempre é fácil ou possível. Finalmente o saber é um produto da operação de tratamento do conhecimento pelo sujeito. Nesta lógica, todo instrumento que tende a disponibilizar informações é capaz de produzir conhecimento e, na aventura do sujeito, tornar-se saber. Assim é com a hipermídia: instrumento informativo que trabalha matérias expressivas diferentes (som, imagem, texto) que, compartilhadas, podem gerar conhecimento e, processadas pelo sujeito, devir saber.

Durante os anos 80, falou-se muito na possibilidade da informática estar colaborando para a formação de uma sociedade baseada no espírito cartesiano, através de seus sistemas algoritmizados. Os usuários estariam obrigados a pensar de maneira ordenada para dominar o computador e acabariam influenciados por este modelo cognitivo. Hoje já se considera a hipermídia como um sistema que se aproxima da estrutura aparentemente desordenada do pensamento humano, o que nos levaria a um caminho inverso daquele discutido anteriormente. Mas o problema visivelmente não reside no fato da informática estimular esta ou aquela forma de pensamento, e sim na necessidade de se exteriorizar tal ordem cognitiva. A construção de modelos reduzidos da realidade em função de explicitar uma ordem cognitiva não parece mais capaz de nos ajudar a conhecer o mundo onde vivemos.

A hipermídia constitui-se como o resultado de um processo que leva à elaboração de novos sistemas de registro de conhecimentos mais atrelados à realidade. A grande dificuldade estaria na

incapacidade de algumas pessoas em conviver com a ordem implícita (ou a aparente desordem) da realidade. O debate sobre a questão virtual muitas vezes se dá na perspectiva de ganhos e perdas. O que lucramos com a virtualidade? O que perdemos? Em primeiro lugar, já perdemos dentes, garras e pêlos em função da transformação que impomos aos objetos com os quais temos contato. É claro que tivemos perdas nesta evolução. Mas quem duvida dos benefícios que obtivemos? A desmaterialização dos objetos não representaria, também, um novo estágio no processo contínuo de adaptações que a humanidade vem construindo em um caminho de fuga dos mecanismos de seleção natural? Gradualmente, nossa descendência perderá sim a oportunidade de realizar experiências tácteis permanentes. Mas não tanto como consequência da informatização; sobretudo devido ao esgotamento de recursos naturais. E, nesta ótica, a informática com seus objetos virtuais, poderia também ser vista como mais uma tentativa do homem em superar esta situação de desconforto da luta entre a cultura e a natureza.

As pesquisas com equipamentos que simulam sensações tácteis nos mostram esta intencionalidade posta em prática. Na pior das hipóteses, não será necessário em breve derrubar florestas para produzir tanto papel. É óbvio: nem tudo são flores do ciclo natural-artificial de evolução do ser humano. Como nunca foi. A intuição nos leva a ponderar o seguinte: o virtual é um elemento do real mesmo quando não tem nada a ver com a realidade. O real, por sua vez, comporta o virtual.

Como toda tecnologia, a era digital potencializa o desenvolvimento intelectual do homem. Como toda tecnologia, ela pode também ser empregada para instaurar a barbárie. Não é possível analisar o fenômeno da desmaterialização como uma fatalidade que impediria o homem de se afirmar. Sobretudo porque, de fato, o desenvolvimento intelectual não se

instrumentaliza, isto é, não pode ser submetido a esta ou aquela tecnologia. Seria um preconceito inaceitável acreditar, por exemplo, que crianças que foram educadas em sociedades altamente tecnológicas fossem mais ou menos desenvolvidas intelectualmente do que as que cresceram em sociedades não-tecnológicas.

Há séculos, uma gradual separação entre tarefas manuais e intelectuais marca a trajetória do humano. Esta separação representou, em muitos casos, a possibilidade de crescimento intelectual e, em muitos outros, uma regressão. Além do mais, como vimos acima, não foi a tecnologia digital que desmaterializou os objetos. Muito antes dela, aplicações do pensamento abstrato serviram para que arquitetos desenhassem prédios antes de construí-los, ou que mecânicos redefinissem peças de um motor antes de moldá-las. A desmaterialização é, em si, parte fundamental do pensamento humano e a própria escrita - que desmaterializa a casa ao escrever o significante "casa" - faz parte deste tipo de relação do homem com o mundo.

O embrutecimento possível não está na aplicação do imaterial e sim no abandono radical das coisas concretas. Imaginar um sujeito cuja relação com o mundo se dê apenas na dimensão virtual (sem atualização) é vislumbrar a quebra de seu elo com o real - algo terrível a se tratar como qualquer patologia mental de igual gravidade. Mas se, ao invés disto, imaginarmos um sujeito apto a ampliar sua relação com o imaterial e aproveitar-se dela para criar um mundo melhor, retornamos ao sistema da esperança. Muitos dos que acusam atualmente a tecnologia digital de ser nefasta - por basear-se na imaterialidade - são pessoas que há muito cortaram seus vínculos com a realidade, guardando-se protegidos numa relação meramente intelectual com o mundo. Outros são materialistas convictos, incapazes de descobrir, no que é metafísico, alternativas para um mundo sem exclusões.

Finalmente, há os que temem - com justa razão - o estabelecimento de relações egocêntricas intermediadas apenas pelas estruturas difusas do ciberespaço. Os dois primeiros grupos de críticos estão raciocinando em bases preconceituosas. O terceiro grupo tem tido o papel de alertar contra todo fascínio e toda ingenuidade.

A Universidade Federal de Pernambuco tem procurado se qualificar para pesquisar e explorar novas tecnologias da informação e comunicação no processo educacional. Preparou-se em resposta às novas exigências da sociedade, que deseja uma Universidade capaz de criar novas estratégias de ensino-aprendizagem e de construir o conhecimento dialogicamente. Nos últimos anos, no quadro do Virtus, Laboratório de Hipermídia da instituição, desenvolvemos plataformas de educação que consideram a necessidade de mudar - são ferramentas da terceira geração da EAD, privilegiando o uso intensivo de redes de comunicação e de tecnologias da informação e formando grupos de estudo interligados a qualquer tempo e lugar. Por estar qualificada do ponto de vista tecnológico e acadêmico, a UFPE passou a uma segunda etapa, visando incrementar ainda mais suas aplicações de tecnologia digital aplicada à educação. Neste contexto, a principal novidade é a criação do próprio Laboratório de Hipermídia, que funciona no prédio da Biblioteca Central da UFPE. Lá, estão funcionando uma sala de aula experimental, modular, conectada à web e equipada para videoconferência, além de ambientes para a produção de materiais e a pesquisa de projetos digitais. Essa infra-estrutura dotou a UFPE de um conjunto de equipamentos e espaços destinados reunir a massa crítica tanto em tecnologias digitais quanto em educação.

Mas a implantação física do Virtus vem sendo acompanhada por diversas outras ações importantes, sem as quais o investimento em obras e máquinas perderiam o sentido. Sob a coordenação da Pró-

reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, iniciamos a formatação dos primeiros cursos completos à distância da UFPE. Nos próximos anos, a UFPE deverá oferecer diversos cursos completos no padrão semipresencial. Como não haveria sentido também investir em infra-estrutura e em novos cursos esquecendo os recursos humanos, a UFPE iniciou também o *CiberC@mpus*, projeto coordenado pela Pró-reitoria Acadêmica que visa difundir estas tecnologias entre os docentes. O *CiberC@mpus* já capacitou dezenas de docentes de diversos departamentos e resultará na montagem de novas disciplinas on-line. Finalmente, com o apoio da Pró-reitoria de Extensão, a UFPE está aprofundando parcerias importantes, sobretudo com o Governo de Pernambuco, a CHESF e o SEBRAE - com os quais temos projetos específicos de educação de base digital. Essas medidas permitirão que a UFPE enfrente o maior desafio da sociedade contemporânea: derrubar as fronteiras físicas das salas de aula tradicionais, descentralizando a informação e democratizando ainda mais a educação.

Referências

MERAYO PÉREZ, Arturo [2000] - *Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa*. Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación, Huelva, marzo, 2000, num. 14, pp. 35-42.

DANIEL, Hameline [2003] - *L'Histoire de l'Éducation*. Anneau des Ressources Francophones de l'Éducation, Genève. In [http://www.arfe-cursus.com/educ5, htm](http://www.arfe-cursus.com/educ5.htm).

A DEMOCRATIZAÇÃO DAS INDICAÇÕES PARA O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL DO BRASIL

Martonio Mont'Alverne Barreto Lima

I

Uma das mais nocivas conseqüências que a globalização traz para o debate político é a quase intolerância absoluta para com a representação política¹. Nesse sentido, as eleições e parlamentos são compreendidos como instituições que, quando não atrapalham, são cada vez mais caros, inoperantes, e, por isso, devem ser repensados. Do ponto de vista imediato, não deixam os defensores da globalização e da radicalidade do mercado livre de ter razão: eleições custam muito dinheiro e a origem deste nem sempre é democraticamente transparente; os representantes do povo despendem dias - semanas, às vezes - em infundáveis votações e articulações que em nada satisfazem as exigências de rapidez do capital que gira o mundo em questão de segundos; e obrigam, os representantes políticos, os governos, a longas explicações - e perda de tempo, logo, de dinheiro - para o povo. Do ponto de vista da teoria da democracia, claro, esses argumentos da globalização e do mercado livre não ultrapassam os limites de um acanhado esboço do realismo cínico².

Se as eleições e os parlamentos possuem inimigos, esses não são somente globalização e livre mercado. O descredenciamento dos parlamentos, em especial daqueles que governam, ou seja, os do sistema parlamentarista, cresce cotidianamente, encontrando

¹Devo um agradecimento especial ao Prof. Friedrich Müller: com ele discuti pela primeira vez o tema da democratização do Supremo Tribunal Federal brasileiro, e dessa surgiu a idéia de se repensar a forma de acesso àquele tribunal. Entre as alternativas, o Prof. Muller lembrou a de eleições diretas.

²A expressão é de Hannah Arendt, reutilizada adequadamente por Robert Fine em: *Crimes Against Humanity* - Hannah Arendt and the Nuremberg Debates, pp. 299 e ss.