APRENDIZAGEM DE ADULTOS NA ERA DIGITAL E AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO

Clarisse Goulart Nunes [1]
Antônio Azambuja Miragem[2]

INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui uma experiência fundamental da existência humana, pela qual os sujeitos adquirem conhecimentos, desenvolvem capacidades e constroem interpretações acerca da realidade. Entretanto, aprender não representa exclusivamente receber informações, memorizar conteúdos ou reproduzir procedimentos. A formação intelectual pressupõe processos de compreensão, organização e transformação dos conhecimentos, permitindo que o indivíduo estabeleça relações entre o que já sabe e aquilo que passa a conhecer.

Na educação de adultos, essa compreensão apresenta desafios específicos. Diferentemente de uma concepção que identifica o aprendiz como sujeito desprovido de conhecimentos anteriores, o adulto participa dos processos formativos a partir de experiências acumuladas ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e social. Essas experiências influenciam a maneira pela qual interpreta os conteúdos, reconhece sua relevância e estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente construídos e as novas informações. Sendo que, a informação somente adquire significado educacional quando participa de um processo efetivo de assimilação conceitual.

Historicamente, os processos educativos foram organizados de diferentes maneiras, acompanhando as transformações sociais, culturais e econômicas. A consolidação da escola moderna favoreceu a sistematização e a transmissão dos conhecimentos, atribuindo ao professor a responsabilidade central pela seleção e apresentação dos conteúdos. Embora esse modelo tenha contribuído para ampliar o acesso

[1] Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, RS, Professora de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, RS. clarissegn@gmail.com
[2] Doutor em Ciências Biológicas: Fisiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, RS, Professor Titular do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, RS. antonio.miragem@iffar.edu.br.

ao conhecimento sistematizado, também consolidou práticas educativas marcadas pela passividade discente, pela memorização e pelo distanciamento entre conteúdos e experiências existenciais.

Ao longo do século XX, diferentes concepções pedagógicas passaram a questionar esse modelo. Paulo Freire (1987) desenvolveu uma crítica à educação bancária, defendendo uma formação dialógica e problematizadora. Malcolm Knowles (1973) sistematizou a andragogia, valorizando a experiência e a autodireção do estudante adulto. Posteriormente, Hase e Kenyon (2012) formularam a heutagogia, ampliando a responsabilidade do aprendiz sobre a definição dos objetivos e dos próprios percursos formativos. Essas perspectivas representam deslocamentos importantes na compreensão da participação do sujeito que aprende (aluno), mas introduzem uma questão que permanece insuficientemente resolvida: a ampliação da liberdade individual para escolher conteúdos e percursos de aprendizagem corresponde, necessariamente, ao desenvolvimento da autonomia intelectual?

Dentro da perspectiva do ambiente virtual, a abordagem de Pierre Lévy (1999) sobre a cibercultura permite compreender as possibilidades de ampliação da comunicação e da inteligência coletiva. Entretanto, sua abordagem pode ser tensionada pela crítica de Evgeny Morozov (2011), que questiona as concepções ciberutópicas de emancipação tecnológica, e de Jan van Dijk (2020), que evidencia a persistência das desigualdades nas condições de acesso e utilização das tecnologias digitais. Por fim, aproximamos a *Teoria Crítica da Escola de Frankfurt*, especialmente as contribuições de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), amplia essa discussão ao relacionar a circulação dos produtos culturais aos mecanismos de reprodução social, mercantilização e formação de sujeitos adaptados à lógica do consumo.

Diante desse cenário, estabelece-se o problema central da nossa investigação: *Há aprendizagem significativa de adultos na era digital, quando a busca por conhecimentos ocorre crescentemente em ambientes que estimulam o consumo fragmentado de informações e podem limitar o desenvolvimento da reflexão crítica?* Isto posto, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições e os limites da pedagogia, da andragogia e da heutagogia para a aprendizagem significativa de adultos na era digital, considerando suas implicações para a autonomia intelectual e a vulnerabilidade aos mecanismos de manipulação informacional.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com objetivos exploratórios e descritivos e orientação teórico-crítica. Sua dimensão bibliográfica fundamenta-se na análise de obras que discutem os processos cognitivos da aprendizagem, a educação de adultos, a autodeterminação, a cibercultura e as relações entre formação cultural e dominação social.

O caráter exploratório decorre da investigação das possíveis relações entre a expansão dos ambientes digitais e os desafios da aprendizagem significativa, especialmente no que se refere à fragmentação informacional e à construção da autonomia intelectual. A dimensão descritiva compreende a caracterização dos fundamentos da pedagogia, da andragogia e da heutagogia, identificando suas diferentes concepções sobre o papel do professor, a participação do estudante e a organização do processo educativo.

A análise desenvolve-se mediante articulação conceitual entre quatro eixos: *i)* aprendizagem significativa e retenção de conhecimentos; *ii)* autonomia e mediação pedagógica; *iii)* cibercultura e desigualdade digital; *iv)* indústria cultural, semiformação e emancipação. O referencial principal é constituído pelas obras de Ausubel (2000), Freire (1987), Knowles (1973), Hase e Kenyon (2000), Blaschke (2012), Lévy (1999), Morozov (2011), Jan van Dijk (2020) e Adorno (1995, 1996), além de Adorno e Horkheimer (1985). Deste modo, trata-se de um ensaio de interpretação crítica, uma vez que as categorias analíticas propostas serão apresentadas como reflexões fundamentadas do diálogo entre os referenciais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como os adultos aprendem?

A compreensão da aprendizagem adulta exige distinguir os processos de exposição à informação, aquisição de conhecimentos e consolidação de significados. O acesso à informação representa uma condição inicial, mas não suficiente, para a aprendizagem. O sujeito pode ter contato com determinado conteúdo sem compreendê-lo adequadamente ou sem incorporá-lo de maneira duradoura à sua estrutura cognitiva.

Iniciamos apoiados na teoria de David Ausubel (2000), pela qual temos que a aprendizagem significativa resulta da interação entre novas ideias e conhecimentos relevantes previamente adquiridos. Esses conhecimentos anteriores constituem pontos de ancoragem que possibilitam a incorporação e a reorganização de significados. Essa perspectiva é especialmente importante na educação de adultos porque reconhece o papel da experiência acumulada, sem reduzir a aprendizagem à aplicação prática imediata. O adulto possui conhecimentos anteriores, mas esses conhecimentos podem apresentar diferentes graus de organização, consistência e validade. A experiência pode favorecer a aprendizagem quando estabelece relações adequadas com os novos conteúdos. Entretanto, também pode dificultá-la quando sustenta interpretações equivocadas ou resistentes à revisão.

Ausubel, ainda, distingue a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica a partir das relações estabelecidas entre o novo conteúdo e a estrutura cognitiva existente. Na aprendizagem mecânica, a aquisição ocorre predominantemente por associações literais ou arbitrárias. O estudante memoriza informações, mas não necessariamente compreende suas relações conceituais. Na aprendizagem significativa, o conteúdo é incorporado mediante relações substantivas, possibilitando a diferenciação e a reorganização dos conhecimentos. Um adulto pode assistir a uma sequência de vídeos sobre determinado tema, memorizar expressões e reproduzir explicações sem desenvolver compreensão suficiente para relacionar os conceitos ou utilizá-los em situações diferentes. Ainda, é necessário considerar que a teoria de Ausubel não estabelece equivalência entre aprendizagem por recepção e aprendizagem mecânica. Um conteúdo apresentado pelo professor pode ser assimilado significativamente, assim como uma atividade autônoma pode resultar em memorização superficial. Consequentemente, a participação ativa e a liberdade de escolha não representam critérios suficientes para avaliar a qualidade da aprendizagem.

A aquisição inicial de uma informação não corresponde necessariamente à sua retenção. O processo de aprendizagem exige condições que favoreçam a integração progressiva de conceitos, a diferenciação entre ideias e a utilização dos conhecimentos em situações novas. A consolidação não deve ser reduzida à repetição literal dos conteúdos. Envolve a reorganização das relações conceituais e a construção de estruturas cognitivas que permitam compreender conhecimentos posteriores. Essa dimensão

temporal entra em tensão com determinadas características dos ambientes digitais, nos quais a informação recém-apresentada é rapidamente substituída por outra. Entretanto, o problema não consiste na brevidade de um recurso educacional em si, mas na ausência de processos pedagógicos que articulem os conteúdos em uma sequência intelectual consistente. A aprendizagem significativa exige distinguir a rapidez do acesso à informação do tempo necessário à apropriação do conhecimento.

A tríade da aprendizagem: pedagogia, andragogia e heutagogia

A *pedagogia* constitui um campo de investigação dedicado aos fundamentos, às finalidades e às práticas da educação. Embora sua origem etimológica esteja associada à condução da criança, sua constituição histórica ultrapassa essa referência, abrangendo diferentes concepções de formação humana. Porém, há substancial embasamento para uma crítica ao distanciamento da realidade existencial. Na organização tradicional do ensino, particularmente nas práticas transmissivas, o professor assume a responsabilidade pela definição dos conteúdos, dos procedimentos e dos critérios de avaliação. O estudante ocupa uma posição predominantemente receptiva, sendo frequentemente avaliado pela capacidade de reproduzir os conhecimentos apresentados.

A crítica de Paulo Freire oferece fundamentos para compreender essa contradição. Em Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), foi caracterizada a *educação bancária* como um modelo no qual os conteúdos são transmitidos sem que os sujeitos participem efetivamente de sua problematização. Neste contexto, a aprendizagem passa a ser identificada com a recepção de informações, enquanto as experiências e contradições concretas da existência humana permanecem secundárias. Sintetiza a centralidade da participação e da reflexão ao afirmar: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). A crítica à educação bancária não deve conduzir à rejeição do ensino sistematizado ou à desvalorização da autoridade intelectual do professor. A realidade vivida constitui ponto de partida para a aprendizagem, mas não deve estabelecer seus limites. O professor apresenta conhecimentos que o estudante ainda não domina e oferece instrumentos para superar interpretações exclusivamente provenientes do senso comum.

Por outro lado, a *andragogia*, sistematizada por Malcolm Knowles, representa uma tentativa de reconhecer características específicas da aprendizagem de adultos. Na obra *The Adult Learner: A Neglected Species* (KNOWLES, 1973) diferencia sua abordagem a partir de quatro pressupostos: 1) mudanças no autoconceito do estudante; 2) importância da experiência; 3) prontidão para aprender; e 4) orientação da aprendizagem. A abordagem valoriza a *autodireção* e reconhece que os adultos tendem a relacionar a aprendizagem às necessidades e aos problemas encontrados em suas atividades sociais e profissionais. O professor frequentemente assume a função de facilitador, auxiliando o estudante na identificação de necessidades, organização de atividades e avaliação de resultados.

Porém, a maturidade cronológica e a experiência profissional não asseguram, necessariamente, autonomia intelectual. Um indivíduo pode apresentar elevada experiência prática e, simultaneamente, demonstrar dificuldades para avaliar a confiabilidade de informações, interpretar argumentos complexos ou identificar pressupostos ideológicos. Assim, a aprendizagem orientada à resolução de problemas concretos possui relevância, sem esgotar as finalidades da formação humanistica. Uma educação exclusivamente funcional corre o risco de subordinar a aprendizagem às exigências imediatas do trabalho e da vida cotidiana. Isso eleva o risco do sujeito social se tornar-se incapaz de questionar as condições sociais que produzem esses problemas.

Já na *heutagogia*, a proposta é que o estudante seja o arquiteto do processo de aprendizagem. A proposta capitaneada por Stewart Hase e Chris Kenyon nos anos 2000, amplia os pressupostos da andragogia ao defender a aprendizagem *autodeterminada* (HASE e KENYON, 2000). Nessa perspectiva, o estudante assume maior responsabilidade pela escolha dos recursos e procedimentos, e também pela definição dos objetivos e pela avaliação do próprio processo formativo. E assim, a dimensão do desenvolvimento da autonomia, das capacidades do estudante e das possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas tecnologias digitais se integraliza. É necessário reconhecer que a heutagogia não se limita à escolha aleatória de conteúdos. Seus fundamentos incluem metacognição, reflexão e aprendizagem de circuito duplo, na qual o estudante pode revisar os próprios pressupostos (BLASCHKE, 2012).

Tabela 1 — Comparação crítico-analítica entre *pedagogia, andragogia* e *heutagogia*

Dimensão	Pedagogia	Andragogia	Heutagogia
Fundamento	Ensino orientado e estruturado.	Aprendizagem orientada às experiências e necessidades do adulto.	Aprendizagem autodeterminada.
Referenciais	Ausubel; Freire, na perspectiva crítica.	Knowles (1973).	Hase e Kenyon (2000); Blaschke (2012).
Papel do aprendiz	Participante de um processo estruturado, podendo exercer protagonismo ativo.	Sujeito autodirigido, com experiência prévia relevante.	Sujeito que participa da definição dos objetivos e processos de aprendizagem.
Papel do educador	Organizador, mediador e problematizador.	Facilitador e orientador.	Facilitador, interlocutor e apoiador da reflexão.
Organização do conhecimento	Sequência e integração conceitual orientadas.	Problemas, experiências e aplicações práticas.	Percursos flexíveis, investigação e reflexão sobre pressupostos.
Potencial para a formação crítica	Fundamentação conceitual e problematização da realidade.	Reflexão sobre experiências e resolução de problemas.	Autorreflexão, revisão de pressupostos e autonomia intelectual.
Riscos e limites	Pode assumir caráter transmissivo e favorecer passividade.	Pode presumir autonomia crítica não desenvolvida.	Pode confundir liberdade de escolha com emancipação.
Desafios nas redes sociais	Evitar aprendizagem fragmentada e descontextualizada.	Avaliar fontes, discursos e interesses que orientam as escolhas.	Reconhecer a influência de algoritmos e condicionamentos sociotécnicos.
Contribuição à aprendizagem significativa	Estruturação e integração dos conhecimentos.	Articulação entre novos conhecimentos e experiências.	Aprofundamento reflexivo e reorganização dos próprios referenciais.
Síntese crítica	Orientação pedagógica não implica passividade.	Autodireção não garante pensamento crítico.	Autodeterminação não equivale necessariamente à emancipação.

Fonte: elaboração própria, com base em Ausubel (2000), Freire (1987), Knowles (1973), Hase e Kenyon (2000), Blaschke (2012) e Adorno (1995, 1996).

Entretanto, emerge uma contradição quando a autodeterminação é tratada como uma capacidade previamente constituída. O estudante somente poderá determinar conscientemente aquilo que precisa aprender quando possuir conhecimentos suficientes para identificar suas próprias lacunas formativas. *Como o sujeito pode determinar*

integralmente o próprio percurso de conhecimento quando desconhece a organização conceitual daquilo que pretende aprender?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Romantização da heutagogia digital: crítica à autonomia

O processo educativo pressupõe uma relação na qual os participantes não possuem necessariamente o mesmo domínio dos conhecimentos envolvidos. A responsabilidade do professor decorre, em parte, de experiência intelectual construída mediante estudo, investigação e sistematização de conhecimentos. Essa diferença não representa superioridade humana ou moral do educador, tampouco justifica relações autoritárias. Constitui uma assimetria relativa ao objeto de conhecimento, que fundamenta a responsabilidade pedagógica. Isso não significa que o estudante jamais possa alcançar ou superar intelectualmente seu professor: tal possibilidade constitui uma finalidade legítima da formação. O estudante pode não reconhecer a importância de um conteúdo justamente porque ainda desconhece as relações conceituais que lhe conferem significado. A mediação docente não constitui, necessariamente, limitação da autonomia; pode representar a condição de seu desenvolvimento.

As contribuições de Blaschke (2012) apresentam importância particularmente relevante para a aproximação entre heutagogia, aprendizagem ao longo da vida e ambientes digitais. A autora reconhece nas tecnologias da Web 2.0 possibilidades de participação, colaboração e criação de conteúdos pelos estudantes. Entretanto, a possibilidade técnica de acessar conteúdos não implica domínio conceitual. A liberdade para escolher materiais não garante autonomia intelectual. A participação em comunidades digitais não assegura que o estudante esteja desenvolvendo conhecimentos significativos (BLASCHKE, 2012).

A crítica aqui apresentada denomina a romantização do ensino digital a tendência de interpretar as possibilidades tecnológicas de autodeterminação como se constituíssem condições suficientes para a aprendizagem. Trata-se de categoria crítica proposta neste artigo, e não de expressão utilizada por Blaschke para caracterizar sua própria teoria. A autora reconhece a importância da reflexão e da metacognição; a objeção refere-se à

insuficiência de uma análise centrada nas possibilidades pedagógicas das tecnologias para compreender as determinações sociais e econômicas que condicionam seu funcionamento. A autonomia intelectual deveria constituir resultado de um processo formativo. Entretanto, quando o sujeito é reconhecido como responsável por determinar integralmente aquilo que deseja aprender, corre-se o risco de pressupor capacidades que ainda não foram desenvolvidas. A identificação das próprias necessidades formativas exige critérios de avaliação do conhecimento. Sem essa compreensão, a escolha tende a ser orientada por interesses imediatos, familiaridade com determinados assuntos ou estímulos externos. A liberdade formal de seleção pode coexistir com dependência intelectual.

Não podemos deixar passar despercebida a ação das redes sociais. De fato, elas não apresentam os conteúdos de maneira neutra, do contrário são fortemente intencionais e brutalmente direcionados. A circulação das informações é influenciada por mecanismos de recomendação, publicidade, hierarquias de visibilidade e estratégias de engajamento. Neste caso, o estudante pode perceber-se como sujeito autônomo porque seleciona livremente conteúdos, mas suas escolhas ocorrem em um ambiente previamente organizado por interesses que nem sempre correspondem às finalidades educativas. A autonomia operacional pode, assim, coexistir com heteronomia intelectual. Nos ambientes digitais, a aprendizagem pode ser convertida em experiência de aquisição sucessiva de conteúdos. O estudante escolhe cursos, acompanha especialistas, salva publicações e participa de comunidades virtuais, mas essas atividades não asseguram aprofundamento.

A autodeterminação efetiva pressupõe formação anterior, critérios epistemológicos, reflexão crítica e condições materiais adequadas. Sem esses elementos, a autonomia declarada corre o risco de transformar-se em aparência de emancipação.

Cibercultura, ciberutopismo e desigualdade

Cibercultura, conceito apresentado por Pierre Lévy (1999) analisa transformações culturais associadas à expansão, à época, do ciberespaço. Sua perspectiva destaca

possibilidades de comunicação, participação e construção coletiva dos conhecimentos, identificando nas redes digitais condições para novas formas de organização das experiências humanas. A inteligência coletiva representa uma categoria fundamental de seu pensamento. A interconexão dos indivíduos possibilita ampliar a circulação de saberes e favorecer processos colaborativos. Entretanto, o autor também reconhece contradições na inclusão tecnológica. Em sua discussão sobre inclusão e exclusão no ciberespaço, o autor afirma: "Cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos" (LÉVY, 1999, p. 245). A passagem demonstra o reconhecimento de contradições entre inovação tecnológica e inclusão social. A questão crítica não consiste em acusar Lévy de desconhecer a desigualdade digital, mas em problematizar a suficiência da expectativa de ampliação progressiva das possibilidades coletivas. A expansão das conexões pode coexistir com formas persistentes de desigualdade, controle e manipulação. Neste sentido, Evgeny Morozov (2011) em sua obra *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*, nos oferece um contraponto à interpretação otimista das possibilidades emancipatórias da internet. Morozov questiona o ciberutopismo, entendido como a crença de que a expansão da comunicação digital favorece, por sua própria natureza, a liberdade e a democratização. Sua análise demonstra que tecnologias digitais também podem ser utilizadas para vigilância, propaganda, manipulação e fortalecimento de estruturas autoritárias. As mesmas tecnologias que permitem comunicação e participação podem favorecer mecanismos de controle (MOROZOV, 2011).

Aplicada à aprendizagem, essa crítica evidencia que ambientes digitais não constituem espaços necessariamente favoráveis à autodeterminação. A autonomia do estudante depende também da capacidade de reconhecer interesses e mecanismos que organizam a circulação das informações. As desigualdades manifestam-se também nas competências necessárias à utilização das tecnologias, nas oportunidades de uso e nos resultados obtidos. Dois estudantes podem acessar a mesma plataforma, mas apresentar condições profundamente diferentes de aprendizagem. Um pode dispor de equipamentos adequados, tempo para estudo e domínio dos procedimentos de pesquisa; outro pode enfrentar limitações materiais, sobrecarga de trabalho e ausência de conhecimentos prévios. Portanto, a igualdade formal de acesso não elimina a desigualdade real de apropriação. A transferência da responsabilidade pelo processo formativo ao estudante

pode ampliar desigualdades quando não acompanhada de condições adequadas de mediação e apoio.

Teoria crítica: indústria cultural, *semiformação* e manipulação

Adorno e Horkheimer, em Dialética do esclarecimento, analisam a transformação da cultura em mercadoria e os mecanismos pelos quais produtos culturais integram processos de padronização e reprodução social. A circulação de conteúdos não ocorre independentemente das relações econômicas e políticas que estruturam sua produção. A cultura, quando subordinada à lógica mercadológica, pode perder parte de seu potencial de reflexão e transformação, convertendo-se em instrumento de adaptação. Essa perspectiva permite investigar a crescente mercantilização da aprendizagem digital (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Nos ambientes digitais organizados para a circulação comercial de informações, o conteúdo educativo pode ser apresentado como produto destinado à satisfação imediata do consumidor. A qualidade do conhecimento passa a competir com critérios de atratividade, popularidade e retenção da atenção. Considerando que, enquanto a aprendizagem significativa exige integração conceitual, continuidade e disposição para o trabalho intelectual, a lógica do consumo pode estimular a sucessão de conteúdos sem aprofundamento correspondente. Conhecer corre o risco de ser confundido com estar informado.

O conceito de semiformação, desenvolvido por Adorno em Teoria da semicultura, não corresponde simplesmente à ausência de conhecimentos ou à escolarização incompleta. Trata-se de condição social na qual a apropriação da cultura perde parte de sua capacidade formativa e passa a reproduzir relações de adaptação, reificação e alienação. O indivíduo acumula informações, expressões especializadas e certificações, mas não necessariamente desenvolve compreensão crítica dos conhecimentos adquiridos. Na aprendizagem digital, o estudante pode acompanhar debates, reproduzir conceitos e manifestar opiniões sobre assuntos complexos sem possuir formação suficiente para reconhecer os fundamentos das posições apresentadas. Por fim, a *semiformação* não representa apenas problema de quantidade insuficiente de conhecimentos, mas de qualidade da relação estabelecida com a cultura (ADORNO, 1995).

O adulto curioso: da disposição para aprender à dispersão

Propõe-se uma categoria interpretativa, denominada *adulto curioso informacional,* para compreender uma relação com conteúdos digitais em que o sujeito apresenta interesse frequente por novos temas, mas não desenvolve, na mesma proporção, processos de aprofundamento e integração conceitual. A expressão, obviamente, não descreve todos os adultos, tampouco caracteriza condição necessária da heutagogia. É preciso distingui-la da curiosidade epistemológica, que mobiliza a investigação sistemática. A *curiosidade informacional dispersiva* caracteriza-se pela satisfação momentânea diante das novidades, seguida de rápido deslocamento da atenção para outros conteúdos.

O aluno que trazemos ao centro do debate neste trabalho, procura respostas, mas não necessariamente investiga os problemas que as originaram; acumula informações, mas não estabelece relações consistentes; acompanha especialistas, mas nem sempre possui condições para avaliar seus argumentos. A curiosidade inicia a possibilidade de aprender, mas somente o aprofundamento transforma a informação em conhecimento significativo. Cabe aqui a aproximação com o fetichismo da mercadoria, com origem em Karl Marx (MARX, 2013).

O conceito marxiano de fetichismo da mercadoria permite, por analogia, compreender a atribuição de valor formativo à simples aquisição de recursos educacionais. A posse de um curso ou certificado não equivale à apropriação de seu conteúdo. Denomina-se aqui fetichismo da informação a atribuição aos conteúdos e recursos educacionais de valor formativo que não depende necessariamente do trabalho intelectual realizado pelo estudante. O conceito é uma interpretação derivada da crítica marxiana à mercadoria, não formulação textual de Marx. Entretanto, cabe reforçar que o desejo de obter novas informações pode sobrepor-se à disposição para compreender as já disponíveis. No entanto, a busca frequente por conteúdos não caracteriza automaticamente compulsão psicológica ou vício adquirido; a crítica dirige-se aos mecanismos culturais que estimulam aquisição incessante sem aprofundamento correspondente.

Em Educação e emancipação, Adorno (1995) questiona a formação reduzida à transmissão de conteúdos e à adaptação às exigências sociais existentes. No ensaio Educação após Auschwitz, afirma: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). A formação emancipatória exige reconhecer mecanismos sociais que condicionam escolhas, valores e comportamentos. O estudante autônomo não é apenas aquele que seleciona conteúdos, mas quem compreende os critérios de validade das informações, identifica interesses presentes em sua circulação e sustenta interpretações fundamentadas. Portanto, a aprendizagem autodeterminada somente realiza seu potencial emancipatório quando a autonomia ultrapassa a dimensão operacional e envolve capacidade de autorreflexão. O acesso ampliado à informação não elimina a possibilidade de que indivíduos sejam influenciados por narrativas enganosas ou conteúdos sem fundamentação. As redes sociais combinam circulação informacional, interação, recomendações automatizadas e interesses econômicos. Assim, o problema da aprendizagem ultrapassa a capacidade de identificar conteúdos falsos: é necessário compreender as condições que fazem determinadas informações parecer relevantes e confiáveis.

Conhecimento adquirido ou consumo de informações?

Temos aqui uma contradição entre possibilidades tecnológicas de aprendizagem e mecanismos sociais que organizam a experiência digital. As plataformas ampliam o acesso a conhecimentos, mas sua circulação pode ser condicionada por mercantilização, fragmentação e competição pela atenção.

A pedagogia transmissiva pode comprometer a relação entre conteúdo e experiência. A andragogia valoriza a experiência e a autodireção, mas pode pressupor capacidades intelectuais ainda não desenvolvidas. A heutagogia amplia a autodeterminação, mas enfrenta dificuldades quando exercida em ambientes marcados por desigualdade e interesses comerciais. Essas abordagens não constituem modelos necessariamente excludentes ou etapas lineares de evolução pedagógica. A aprendizagem significativa pode ocorrer em diferentes organizações educativas, desde que existam condições de integração substantiva dos conhecimentos. A construção de percurso

formativo exige reconhecer conhecimentos fundamentais, estabelecer relações e avaliar critérios de validade. Essas competências precisam ser desenvolvidas. A mediação do professor pode constituir condição para a autonomia progressiva, não sua negação.

Quadro 1 – Articulação teórica entre os autores e a relação com a aprendizagem na era digital

Autor e obra	Contribuição teórica	Relação com a aprendizagem adulta em uma sociedade digital
Ausubel (2000)	Aprendizagem significativa e integração cognitiva.	O acesso à informação não garante compreensão ou assimilação conceitual.
Freire (1987)	Educação problematizadora, diálogo e práxis.	O pensamento crítico requer problematizar os discursos e a realidade.
Knowles (1973)	Experiência e aprendizagem autodirigida do adulto.	Autodireção não assegura avaliação crítica de fontes e conteúdos.
Hase e Kenyon (2000)	Heutagogia e aprendizagem autodeterminada.	A escolha do percurso de aprendizagem não equivale à emancipação.
Blaschke (2012)	Reflexão, aprendizagem de ciclo duplo e tecnologias digitais.	Autodeterminação envolve rever pressupostos da própria aprendizagem.
Lévy (1999)	Cibercultura, inteligência coletiva e colaboração.	A conectividade amplia possibilidades de aprendizagem em rede.
Morozov (2011)	Crítica ao otimismo tecnológico e ao determinismo digital.	As redes também possibilitam manipulação, vigilância e controle.
van Dijk (2020)	Sociedade em rede, poder e desigualdades digitais.	Acesso tecnológico não elimina desigualdades de competências.
Adorno (1995)	Educação para emancipação e autorreflexão.	Autonomia requer reconhecer os condicionamentos das escolhas.
Adorno (1996)	Semiformação e crítica à apropriação superficial da cultura.	Consumo fragmentado pode gerar aparência de conhecimento.
Adorno e Horkheimer (1985)	Indústria cultural e contradições do esclarecimento.	Progresso técnico pode coexistir com padronização e dominação.
Marx (2013)	Fetichismo da mercadoria e relações sociais de produção.	Oferece fundamento para analisar a mercantilização do conhecimento.

Fonte: elaboração própria, com base nos autores citados. As relações com as redes sociais constituem interpretação crítico-analítica da pesquisa.

Resgatando, a teoria de Ausubel demonstrou que aprendizagem significativa depende de integração conceitual. Enquanto Adorno evidencia que formação humana exige reflexão sobre fundamentos e finalidades do conhecimento. A articulação entre ambos permite pensarmos uma educação de adultos que desenvolva capacidades

cognitivas e críticas, sem confundir conceitos distintos. A avaliação da aprendizagem não pode limitar-se ao número de atividades, conteúdos acessados ou certificados adquiridos. É necessário investigar compreensão efetiva, retenção de significados, capacidade de argumentação e mobilização do conhecimento em situações diferentes. Assim, a ausência de reflexão crítica pode comprometer a qualidade da educação, mas essa afirmação é inferência teórica, não demonstração empírica de queda generalizada. A magnitude do fenômeno requer investigações específicas com estudantes adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou criticamente pedagogia, andragogia e heutagogia e suas implicações para aprendizagem significativa de adultos na era digital, autonomia intelectual e mecanismos de manipulação informacional. Permitiu compreender que a aprendizagem significativa não decorre de simples exposição a informações, mas exige integração substantiva entre conhecimentos novos e anteriores. A aquisição do conhecimento pressupõe condições de compreensão, organização e retenção. A experiência acumulada pelo estudante adulto constitui recurso formativo, mas não garantia de aprendizagem significativa.

A análise da pedagogia, da andragogia e da heutagogia demonstrou que a valorização da participação discente é relevante, mas maior liberdade de escolha não assegura, isoladamente, autonomia intelectual. A pedagogia transmissiva pode distanciar conteúdos da experiência; a andragogia pode limitar-se às necessidades práticas; e a heutagogia enfrenta contradições quando pressupõe capacidades de autodeterminação ainda não desenvolvidas. A crítica à romantização da heutagogia digital evidencia que a autonomia não pode ser compreendida independentemente das condições cognitivas, pedagógicas e sociais do estudante. Lévy, confrontado com Morozov e van Dijk, demonstra que a ampliação das redes não assegura por si só igualdade educacional ou emancipação.

Pelas vias da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt relacionamos a circulação de informações à lógica de uma indústria cultural. Aqui, a aprendizagem pode transformar-se em consumo e o estudante pode atribuir valor formativo à aquisição de conteúdos e certificados, sem apropriação correspondente. Culminamos numa curiosidade

informacional dispersiva, a qual busca caracterizar a procura permanente por novidades que não conduz necessariamente ao aprofundamento. Contudo, a curiosidade epistemológica é indispensável. O problema está na sua redução à satisfação momentânea. A aprendizagem real e consolidada exige sustentar a atenção, compreender conceitos, estabelecer relações e revisar interpretações, além de um aprofundamento que exige continuidade e disposição para enfrentar dificuldades intelectuais.

A perspectiva de Adorno reconhece que a educação precisa ultrapassar a adaptação funcional e favorecer autorreflexão crítica. Aprendizagem significativa e emancipação não são equivalentes, mas podem integrar um projeto comprometido com formação integral. Ausubel esclarece condições cognitivas de aquisição e retenção; Adorno questiona condições sociais que podem converter conhecimento em bem consumido sem reflexão. Daí que o professor permanece fundamental como mediador, não porque deva controlar permanentemente a aprendizagem, mas porque sua experiência intelectual possibilita apresentar conhecimentos que ultrapassam o horizonte imediato do estudante. A autonomia é resultado progressivo da formação, e não condição universal presumida.

Concluímos, então, que a aprendizagem concreta em adultos permanece possível na era digital, mas pode ser comprometida quando acesso à informação substitui compreensão, autonomia se reduz à liberdade de consumo e curiosidade permanece dispersa. A relação entre superficialidade informacional e qualidade educacional precisa ser investigada empiricamente, mas a análise evidencia a importância da reflexão crítica para reduzir a vulnerabilidade à manipulação. E assim, o maior desafio contemporâneo está em aceitar as tecnologias, a fim de superar a crença de que produzem, por si mesmas, aprendizagem e emancipação. A educação realiza sua finalidade formativa quando o aluno desenvolver condições intelectuais suficientemente autônomas para compreender também aquilo que ainda não sabia que precisava conhecer.

Palavras-chave: Conhecimento; Aprendizagem significativa; Andragogia; Heutagogia; Educação de adultos; Teoria Crítica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388–411, 1996.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. DOI: 10.1007/978-94-015-9454-7.

BLASCHKE, Lisa Marie. Heutagogy and lifelong learning: a review of heutagogical practice and self-determined learning. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 13, n. 1, p. 56–71, 2012. DOI: 10.19173/irrodl.v13i1.1076.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HASE, Stewart; KENYON, Chris. From andragogy to heutagogy. **UltiBASE In-Site**, 2000.

KNOWLES, Malcolm S. **The adult learner: a neglected species.** Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOROZOV, Evgeny. **The net delusion: the dark side of internet freedom.** New York: PublicAffairs, 2011.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The digital divide.** Cambridge: Polity Press, 2020.