

Educação Popular e novas tecnologias

Popular Education and new technologies

TELMO ADAMS*
DANILO R. STRECK**



RESUMO – O artigo aborda as mudanças da Educação Popular no que se refere à sua contribuição para a formação da cidadania, com atenção especial aos meios de comunicação digital. A base conceitual é fornecida pelas reflexões sobre Educação Popular e sobre as novas tecnologias no campo da educação. Argumenta-se que cabe à Educação Popular o papel de vigilância crítica no uso das novas tecnologias que, sob o manto da neutralidade, se colocam como promotoras das novas utopias sociais. São identificados algumas tendências e desafios em relação à interação da Educação Popular com as tecnologias digitais e os impactos destas últimas na educação em geral.

Descritores – Educação Popular; tecnologias digitais; América Latina.

ABSTRACT – The article analyzes the changes in popular education in terms of its contribution for citizen education, with special emphasis on the digital means of communication. The conceptual framework is taken from the reflections on popular education and on the new technologies in the field of education. It is argued that popular education has the role of critical vigilance in the use of new technologies which, in the name of neutrality, present themselves as new social utopias. There are identified some tendencies and challenges regarding the interaction between popular education and the digital technologies, and their impact on education in general.

Keywords – Popular education; digital technologies; Latin America.

A Educação Popular se pauta pela contribuição na formação de uma cidadania comprometida com um desenvolvimento fundado na justiça social. Desde a década de 1990, contudo, a globalização neoliberal e as reformas políticas geraram a necessidade de um movimento de ressignificação ou refundamentação frente ao contexto de profundas mudanças culturais, associadas com a explosão das novas tecnologias da informação e comunicação – NTIC¹ – que influenciam de forma crescente a totalidade dos espaços da vida. A Educação Popular foi profundamente impactada e busca compreender as transformações em curso desafiando-se a contribuir no enfrentamento aos novos desafios que pesam sobre grande parte da população dos nossos países de América Latina que fica esquecida pelo modelo econômico vigente. Nosso objetivo é avaliar essas mudanças e analisar as condições de inovação pedagógica

e social das práticas sociais identificadas como Educação Popular.

O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) tem se dedicado, desde a década de 1990, à identificação e compreensão de novos paradigmas emancipadores presentes nos processos de trabalho desenvolvidos por Centros de Educação Popular no continente. O conceito “emancipador” é usado com o sentido aproximado de “alternativo”, expressão da década de 1970 e 80 (GUTIÉRREZ PÉREZ e PRIETO CASTILLO, 1991). A construção de paradigmas alternativos, de emancipação, assume como eixo central utopias de transformação social, processo que tem se complexificado na relação com o contraditório ciberespaço (SANTOS, 2006).

As últimas duas décadas abrangem grandes mudanças no campo político, social e cultural na América Latina:

* Dr. em Educação, vínculo de pesquisa pós-doutorado junior – CNPq-PDJ com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Professor da Unilasalle, Canoas, RS, BR. *E-mail:* adams.telmo@gmail.com

** Dr. em Educação, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, São Leopoldo, RS, BR. *E-mail:* dstreck@unisinis.br
Artigo recebido em: outubro/2009. Aprovado em: dezembro/2009.

a queda do muro de Berlim (1989), a crise vivida pelos movimentos sociais populares e, com eles, a educação; o “triunfo” do neoliberalismo e reformas do Estado, que incidiram fortemente nas políticas e nas práticas educativas no decorrer dos anos 1990. Nesse contexto, a utilização do potencial tecnológico produz profundas mudanças socioculturais, contribuindo nos deslocamentos que repercutem nas compreensões e práticas educativas. De acordo com Streck e Eggert (2000), hoje podem ser destacados deslocamentos do campo político ao econômico através da crescente valorização das condições e possibilidades de produção da existência; da cultura para as culturas com reconhecimento da diversidade no lugar do enquadramento monocultural; da história à valorização das experiências do cotidiano não como meros acidentes dentro da grande marcha histórica de emancipação. Relacionado ao tema das tecnologias, fica visível igualmente um outro deslocamento que hoje acompanha as pessoas por toda vida: da “cronologia da educação formal para a cronologia da vida profissional” (DOWBOR, 2009), em função da relação com a informação e o conhecimento que exige uma crescente aprendizagem permanente.

Esses deslocamentos, por sua vez, estão relacionados com a busca de novos paradigmas emancipatórios (cf. TORRES C., 2009) e com as repercussões desencadeadas pelos seguintes fatores: 1) o contexto dos desafios impostos pelas transformações no panorama da globalização neoliberal e resistências de movimentos populares e culturais alternativos, destacando-se a emergência de governos democráticos e progressistas em alguns países, nos anos recentes; 2) o esgotamento ou crise das concepções teórico-críticas que orientaram o pensamento e ação da esquerda social, bem como a política mundial e latino-americana; 3) as reincidentes crises econômicas e financeiras do capitalismo, cujas consequências são o crescente empobrecimento e degradação da vida de 2/3 da humanidade; 4) a necessidade de incorporar e construir novas alternativas de explicação e compreensão das realidades emergentes.

Os paradigmas emancipatórios são entendidos como o conjunto de explicações políticas, teóricas e éticas alternativas ao “pensamento e modelo único” (neoliberalismo). Tal perspectiva funde-se com os objetivos da Educação Popular que, por sua vez, caracteriza-se pela estreita relação e apoio aos movimentos e organizações populares. O surgimento dos chamados novos paradigmas emancipatórios geraram o movimento de ressignificação ou refundamentação da Educação Popular. Nesse processo verificamos a emergência dos “novos movimentos sociais” voltados à luta pelos direitos humanos, reivindicações de mulheres e jovens ou ações de defesa de identidades culturais. Desde meados da década

de 1990, a América Latina assiste a uma reativação de lutas sociais, sobressaindo-se as do Movimento Indígena Zapatista e os Levantes Indígenas, na Bolívia e Equador, o Movimento dos Sem Terra, no Brasil, e outros. Tais movimentos são portadores de valores sociais fundantes e têm se constituído um desafio para a Educação Popular. Como sujeitos educativos, eles contribuem na construção ou afirmação de paradigmas emancipatórios através do exercício de novas formas de poder, pela emergência de valores, como a participação, a dignidade e a autonomia.

Mas foi, sobretudo, nas duas últimas décadas que ocorreram profundas mudanças na relação do movimento da Educação Popular com o Estado. Se durante o período das ditaduras militares as práticas educativas assumiam um caráter de resistência, quando não de clandestinidade, hoje são comuns alianças com órgãos do Estado – ou, no caso da assunção ao poder, de governos de esquerda – a própria Educação Popular, de alguma maneira, penetrando os espaços das organizações governamentais.

O impacto dessas mudanças precisa ser melhor compreendido. Por um lado, estas mudanças podem significar uma acomodação ao sistema e a absorção pela lógica hegemônica de poder com fortes traços patriarcais e patrimonialistas. Por outro lado, o exercício do poder também revelou experiências que tiveram e continuam tendo importantes impactos no avanço democrático em nível mundial. Uma dessas experiências é a do orçamento participativo (AVRITZER e NAVARRO, 2003), ensaiado já nos anos 1980 em administrações de caráter popular, mas que ganhou uma formatação mais definida na Prefeitura Municipal de Porto Alegre a partir de 1989. Outra experiência destacada é o Fórum Social Mundial (STRECK, 2004), que traduz, em nível internacional, reivindicações que fazem parte da história da Educação Popular.

O presente artigo caracteriza-se como ensaio para compreender, em meio a essa conjuntura, basicamente questões como: a) De que maneira as práticas educativas identificadas como Educação Popular têm interagido com essas mudanças e inovações na sociedade latino-americana nas últimas duas décadas? b) Em que medida as NTIC incidem na produção das condições estruturais na atual sociedade e se constituem mediações pedagógicas que contribuem na construção de novos paradigmas emancipadores, seja no campo da educação, organização social, bem como em relação ao projeto de sociedade? c) Quais são as tendências e as contradições do espaço eletrônico, nas suas potencialidades e limites, em vista de um desenvolvimento com justiça social?

Inicialmente, situando a Educação Popular no movimento de ressignificação, procedemos a uma análise do diálogo ocorrido com novas correntes do pensamento crítico. Em seguida tencionaremos a relação entre tecno-

logias digitais e mediações pedagógicas emancipadoras, de modo especial para as classes hoje marginalizadas, buscando apontar tendências e desafios relacionados ao impacto e utilização desses meios tecnológicos.

DIÁLOGOS COM NOVAS CORRENTES DO PENSAMENTO CRÍTICO

As complexas realidades em transformação exigiram uma volta às fontes, às origens dos sentidos referenciais da Educação Popular, na busca constante para (re)encontrar sua contribuição histórica nos processos de emancipação social e humana. A partir da década de 1980, a formação humana, tendencialmente nos espaços escolares, cedeu lugar ao tecnicismo. Por um lado, a compreensão de formação integral emancipadora, apesar da ideologização ou politização, foi constantemente cultivada em práticas e concepções de Educação Popular (JARA H., 2006; MEJÍA J., 2006). Em vez da mera transmissão pragmática de conteúdos, ela buscou proporcionar, das mais variadas formas, “a produção do conhecimento, a defesa de uma educação para a liberdade, precondição da vida democrática, a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização” (BRANDÃO, 2003, p. 213). Priorizando grupos excluídos da escola, perseguiu a defesa da educação criativa e participativa como um ato de diálogo, comprometida com as exigências éticas de qualidade de vida. Em resumo, o compromisso da Educação Popular, na atual crise² civilizacional, continua sendo o de contribuir no processo de transformação social, desde o lugar e ótica das classes marginalizadas e oprimidas, incluindo a dimensão subjetiva, social, cultural, política e econômica.

A partir dessa prática e compreensão teórica, reafirma-se uma concepção de educação que não apenas tem uma dimensão política, mas que é ela mesma, essencialmente, política. “A educação está sempre a serviço de uma visão de mundo e de *homo*, e de um sistema de organização e desenvolvimento da sociedade” (ARRUDA, 2003, p. 242). Em consequência, se não há saber neutro, não há ciência neutra e não há pesquisa neutra, ela é sempre política. Toda “educação é um processo inserido nas totalidades concretas das comunidades humanas, historicamente determinadas e, portanto, em relação dialética com o contexto sócio-histórico” (OLIVEIRA, M.A., 1997, p. 221). Pelo seu caráter dialético, ela é condicionada, mas, também, condicionante, porque pode contribuir para a articulação e a difusão de uma nova concepção de mundo. Tal fato pode ser verificado historicamente. As exigências da produção industrial desencadearam um modelo instrucional de venda e consumo submetendo-se às leis mercadológicas como efetividade, facilitação, moda, atração, flexibilidade, e assim por diante

(GUTIÉRREZ PÉREZ e PRIETO CASTILLO, 1991). E, evidentemente, a cópia de modelos de fora (países do Norte) tem sido um agravante na adoção de sistemas de ensino coniventes e, ao mesmo tempo, reprodutores dos valores de competitividade e lucratividade colocados pelo mercado hegemônico.

Por outro lado, há uma riqueza de experiências pedagógicas inovadoras do ponto de vista social. No mapa mundial de formulação de paradigmas pedagógicos³ da modernidade, Mejía Jiménez (2006) identifica o alemão, o francês, o saxão e o latino-americano. Para ele, este último tem seu fundamento na tradição da Educação Popular, com destaque à contribuição de Paulo Freire. Diferencia-se dos demais, exatamente, pela ênfase na compreensão de educação entrelaçada com a opção ética de transformar as condições de existência das pessoas excluídas da escola e segregadas socialmente. Com esse pressuposto, a educação – e, sobretudo, a popular – pode intervir como força ética e política para produzir saberes, assumindo um projeto com intencionalidade emancipadora, com vistas a contribuir na transformação das condições subjetivas (limites das pessoas) e condições objetivas (injustiças e desigualdades em nossa sociedade), mantendo acesa a utopia da transformação social.

Em oposição às concepções metafísicas, diferentes correntes do marxismo, sobretudo o materialismo histórico, alimentaram as práticas e discursos alternativos. A perspectiva dialética contribuiu para compreender os fatos sociais como totalidades históricas em permanente processo de transformação. Não obstante essa preferência pelo método dialético, em muitos casos, o marxismo circulante passou a ser o de cunho estruturalista, levando a concepções lineares ou deterministas. Ao mesmo tempo, no interior do próprio movimento, houve questionamentos às leituras reducionistas do marxismo. Esta postura adquiriu maior visibilidade e reconhecimento por ocasião da “queda do muro de Berlim” e fatos relacionados ao processo de afirmação do capitalismo neoliberal. De acordo com Torres (2009), com estes acontecimentos os limites do materialismo marxista como fonte exclusiva do pensamento crítico e das utopias sociais e políticas ficaram mais evidenciados. Por outro lado, a última grande crise do capitalismo (2008-2009) renova a necessidade de clarear e afirmar paradigmas emancipatórios como base para avançar na construção de formas contra-hegemônicas de organização social em lugar das monoculturas do mercado insustentável que privatiza os lucros e exige da sociedade a socialização dos prejuízos.

Contraopondo-se a leituras pós-modernas, de autores como Foucault, Deleuze, Guattari e Derrida, que igualmente questionam o poder e o capitalismo, Freire e Fals Borda, fiéis à tradição da Educação Popular e Pesquisa Participante, trouxeram a proposta de um

“pós-modernismo progressista”. Assim, valorizaram perspectivas teóricas críticas ao capitalismo, advindas de concepções não-marxistas, enfatizando o potencial emancipador dos saberes subalternos e da política local. Alfonso Torres (2009) traz a reivindicação de educadoras como Isabel Vinent (2004), que propõem partir das tradições emancipatórias dos povos do Sul, uma perspectiva pós-colonialista que busca mesclar correntes do feminismo, do marxismo e do pós-estruturalismo. Denuncia o caráter patriarcal, eurocêntrico colonialista e elitista da educação hegemônica e busca visibilizar práticas alternativas em vista de novas possibilidades emancipadoras.

Nesse contexto pode-se vislumbrar, a partir da América Latina, uma renovação da tradição crítica com autores latino-americanos consagrados como Freire, Fals Borda, Quijano, González, Lander e Mignolo. Este último sistematiza a “teoria do pensamento descolonial” juntamente com outros autores como Hugo Zémelman. Por sua vez, Walter Mignolo (2006) infere o desenvolvimento de um paradigma da coexistência, uma teoria crítica que assume as heranças da história colonial de América (ou Ásia, África) e assim busca evitar a simples reprodução de modelos do *Norte*. Essa leitura considera a contribuição da modernidade, herança européia, mas põe o acento na coexistência, isto é, na simultaneidade da modernidade e colonialidade.

Compreende-se aqui o *Sul* (países do Sul, ótica do Sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do Sul global (em oposição ao Norte) criado pela expansão colonial da Europa, que subjugou e expropriou o Sul do planeta (América Latina, África, Ásia, em parte). No lugar da colonização territorial, os países do Norte perpetuam novas formas de colonização pela tecnologia/conhecimento, barreiras comerciais, etc. Alguns autores chamam esta maneira de colonizar os países pobres do Sul de “colonialidade do poder e do saber” (cf. MIGNOLO, 2004; DUSSEL, 2000; SANTOS, 2006). Vale lembrar a crítica que José Martí (2001) fazia àqueles que procuravam, na Europa ou nos Estados Unidos, as soluções para os problemas dos povos latino-americanos, desconsiderando a sua formação histórica e suas especificidades culturais. É também o que Freire criticava veementemente nos intelectuais brasileiros – e provavelmente falaria no mesmo tom aos demais países latino-americanos – que pensaram a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. “Dando as costas ao próprio mundo, [...] introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado, negavam o Brasil...” (FREIRE, 1976, p. 98).

A Educação Popular comprometida com a transformação social continua assumindo o desafio de

atualizar sua contribuição emancipadora na sociedade, no complexo ambiente de globalização econômica e informacional, tal como propõe Mejía Jiménez, mas sem esquecer as heranças da colonialidade que caracterizam nossos países.

Como uma resposta própria deste continente que – sem negar nosso necessário nexo com o mundo e a organização do processo de globalização – seja capaz de recolher suas particularidades e colocar, a partir desta especificidade, uma série de novas apostas educativas que não se resolvem na simples modelização organizada desde as entidades multilaterais (FMI, BID, BM, OMC). Este processo implica uma construção educativa aberta ao mundo, mas desde nossa especificidade (Mejía Jiménez, 2006, p. 264, tradução nossa).

Para construir paradigmas emancipatórios coerentes com a tradição da Educação Popular não podemos esquecer as heranças das inúmeras lutas de resistência e proposição de rompimento com o colonialismo e com a colonialidade que perdura após as independências políticas de nossos países na América Latina e Caribe. São acúmulos de experiências e reflexões críticas registrados por personagens como Simón Rodríguez, José Martí, José Mariátegui, Nisia Floresta e tantos outros, em geral pouco lembrados pela história oficial escrita pelo colonizador. Estes aportes foram reavivados e atualizados com a obra de Paulo Freire e de outros pedagogos latino-americanos acerca da questão metodológica e pedagógica. Porém, os novos paradigmas trazem uma relação direta com as práticas sociais alternativas, especialmente de populações marginalizadas, e a formação de educadores para o desenvolvimento desses processos socioeducativos. Associa-se, ainda, com a sistematização de experiências como modalidade de investigação e produção de conhecimento, seja a partir de experiências locais ou nas práticas mais amplas de democracia participativa ou outras formas de incidência nas políticas públicas, preocupação visivelmente presente nos últimos anos.

Temos certa clareza sobre os paradigmas dos quais queremos nos afastar. A dificuldade maior consiste em reconhecer e construir novos modos de conhecimentos, novos sistemas de valores e crenças a partir dos quais possamos compreender criticamente o mundo e orientar suas transformações. Trata-se de articular o campo epistemológico com o ideológico para enfrentar o pensamento único neoliberal de que “não há alternativas...” Com base no pensamento crítico partimos do pressuposto de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, senão que ela se constitui em campo de possibilidade (Santos, 2004). Ou como afirma Freire (2000): “A história é tempo de possibilidade e não de determinismo...” (p. 113).

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dispomos hoje de vários estudos ligados à educação que valorizam as tecnologias⁴ digitais como mediações pedagógicas, muitas vezes compreendidas como meros instrumentais. Queremos problematizar esse conceito reducionista dizendo que as mediações constituem-se de relações que se estabelecem no processo de aprendizagem. Se olharmos o que concluíram alguns autores clássicos das teorias do desenvolvimento humano e cognitivo, como as NTIC entram no campo da aprendizagem? Piaget (1973) reconhece a importância das interações sociais, embora não as enfatize, através de dois tipos de mediações: a coação e a cooperação. Poder-se-ia concluir que a internet, por exemplo, favorece mais a cooperação do que a coação, o que aparece como uma possibilidade emancipadora. Vygotsky (1984), por sua vez, enfatiza que o ser humano se constitui na relação social no processo de socialização. Ou seja, para ele, ao construir o conhecimento, o ser humano tem um acesso mediado aos objetos “feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (OLIVEIRA M.K., 1992, p. 26). A partir desse olhar, questionam-se certas posturas que tendem a absolutizar os meios digitais nos processos de formação humana e construção de conhecimento. Um terceiro autor de referência na área, Henri Wallon, com base no materialismo dialético, destaca a dimensão afetiva como central, tanto na construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele, o ser humano é organicamente social e o processo educativo dá-se através das mediações oportunizadas pela materialidade da vida (cf. DANTAS, 1992) que envolve o ser humano como um todo. Neste caso, como valorizar as tecnologias como mediações pedagógicas para potencializar a preparação do ser humano para uma vida mais feliz, juntamente com o seu engajamento político em favor da construção de um desenvolvimento solidário, sustentável, com justiça social?

Paulo Freire contribui com este tema dizendo que somente acontece aprendizagem através da relação dinâmica entre ação e reflexão, isto é, quando os sujeitos incorporam ao ser algo a mais do que a experiência, modificando as formas de compreender, de posicionar-se (política e eticamente) e de atuar sobre o mundo. Toda a tradição da Educação Popular propõe o processo educativo como uma práxis transformadora. Sua metodologia propõe partir da realidade local e, alimentando-se dela, reflete sobre os condicionamentos que advêm do contexto mais amplo. Estabelecem-se, assim, condições apropriadas e fecundas de diálogo construtor do ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que os sujeitos atuam para enfrentar os desafios do seu cotidiano. Neste processo, todas as

relações sociais, de interação ou conflito, sejam provocadas tanto por dimensões objetivas como subjetivas, de caráter afetivo ou relacional, oportunizam, de alguma forma, mediações pedagógicas. “É a subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, 1978, p. 39). A compreensão de Gutiérrez Pérez e Prieto Castillo (2001, p. 1) da noção de mediação permite uma visão abrangente e plurifocal da prática educativa:

Entendemos por mediação pedagógica o tratamento de conteúdos e formas de expressão dos diferentes temas a fim de fazer possível o ato educativo, dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade.

As mediações pedagógicas ocorrem em espaços socioeducativos, na dinâmica das relações que se estabelecem em meio às condições objetivas e subjetivas (dos sujeitos com o contexto) e intersubjetivas (dos sujeitos entre si). Estas oportunizam aos sujeitos o desenvolvimento de aprendizados úteis à produção digna da vida, à compreensão, envolvimento e participação ativa em processos de organização comunitária e cidadã. Na dinâmica da Educação Popular, as práticas em diversos espaços podem ser potencializadas como mediações pedagógicas favoráveis ao ensinar e aprender mútuo, evitando que as pessoas que sofrem processos de exclusão fiquem no isolamento (ADAMS, 2007). Vale ainda salientar que mediações pedagógicas transcendem a reflexão racional para envolver as relações humanas na sua totalidade material e simbólica: dimensão afetiva, psicológica, espiritual, ética, política e social (convivência humana, contemplando o aspecto lúdico). Como se dá a interação desses processos com as tecnologias digitais?

Precisa-se compreender melhor como se dá esta relação entre práticas educativas do âmbito não formal com o âmbito formal, a fim de reconhecer a relevância e a legitimidade social de diferentes espaços educativos e identificar as emergências pedagógicas⁵ capazes de dar sustentação a novas práticas.

Daí a importância de uma “sociologia das emergências” para reconhecer experiências ausentadas pela lógica da monocultura capitalista. A sistematização de experiências coloca-se como um processo investigativo, reflexivo-educativo fundamental nesse processo, referenciando às práticas a vida com toda a sua materialidade na qual a dinâmica de Educação Popular ocorreu. A reflexão sobre as experiências e reflexão-ação-reflexão no processo se qualifica ao não perder os sujeitos e suas relações em frases mortas, mesmo que de muito efeito discursivo. Por fim, a prática investigativa da sistematização e pesquisa participante pode oportunizar captar as emergências pedagógicas presentes hoje nos diversos movimentos

da sociedade que se desenvolvem com maior ou menor influência das novas tecnologias de comunicação.

A EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE INTERNET: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

A instantaneidade da comunicação tem consagrado definitivamente as NTIC (especialmente internet, comunicação celular) como componente central na constituição de uma “cibercultura” (SCHULTZ, 2007) constituída por relações e processos sociopolítico-econômicos e culturais. Neste sentido, “o uso das novas tecnologias na educação tem se tornado um dos assuntos mais destacados e mais polêmicos na pauta pedagógica dos últimos tempos” (STRECK, 2001, p. 85). Em meio aos sistemas de desigualdade real entre os humanos, destaca Boaventura de Sousa Santos (2006), o ciberespaço apresenta-se como um ambiente anárquico, de livre acesso, descentralizado, não hierárquico onde a igualdade parece reinar sem atritos. “A questão está em saber se a *redópolis* – cidade enredada pós-moderna que sucede a metrópole – é uma cidade sem muralhas ou uma cidade em que as muralhas assumem novas formas e em que as ‘autoestradas da informação’ são marcas de um *apartheid* informático” (SANTOS, 2006, p. 307). Parece-nos que o espaço eletrônico é, no mínimo, contraditório. Basta verificar que, mesmo não controlado por um poder central, ele é ocupado por poderosos grupos econômicos, que, beneficiando-se da dinâmica das redes globais, já assimilaram essas novas tecnologias para potencializar a concentração das suas riquezas e poder.

Contrapondo-se a visões ufanistas que vêem as NTIC como redentoras da humanidade, Boaventura (2006) chama atenção para o fato de que o sistema de igualdade pode não estar se desenvolvendo no espaço eletrônico como se esperava. Primeiramente, vale considerar que as “autoestradas da informação” não servem em igualdade de condições todos os países. Ou seja, há indícios de que parte das sociedades será bem servida e outras, não.⁶ Em segundo lugar, há diferenciações e estratificações dentro do espaço eletrônico que condicionam diferentemente o seu usufruto. Já é fato verificável que os novos fenômenos de desigualdade/exclusão vinculam-se diretamente à tecnologia. Com as tecnologias digitais seria diferente?

Sem desvalorizar as contribuições geradas pelo fator *conectividade*, em função das possibilidades de democratização do acesso à informação e conhecimento produzido, bem como as possibilidades de articulação em rede (cf. DOWBOR, 2009), as estruturas das NTIC, na sua contraditoriedade, podem prolongar processos de colonialidade, especialmente enquanto elas são introduzidas como “transplantes” artificiais não acompanhados por um projeto pedagógico ou uma

visão estratégica de desenvolvimento. Neste caso, a colonialidade pode se aprofundar em nossos países através das novas tecnologias preponderantemente utilizadas para promover a globalização do mercado capitalista. Vale questionar se as tecnologias digitais estão de fato acessíveis às populações mais pobres⁷ dos nossos países; ou, quando têm oportunidade de conectar-se, em que medida o fazem na perspectiva educativa com vistas à assimilação/construção de um conhecimento e uma comunicação aprendente que incida na transformação individual e social? Como as práticas sócio-educativas do campo da Educação Popular estão conseguindo apropriar-se dos meios digitais, apesar dos limites de acesso ainda existentes?

Como afirmamos acima, as tecnologias da informação são muito mais do que instrumentos transmissores de mensagens. Se o conhecimento se constrói na dialética das condições materiais da vida na interação com a vivência humana, essa maravilhosa invenção, por sua vez, está igualmente configurando “o que pensamos sobre nós, sobre os outros e o mundo que nos cerca” (SIEGEL, 2008, p. 11). Ou seja, o fato de as tecnologias terem origem humana não significa que tenham conseqüentemente um destino humanista (SCHULTZ, 2007), de reciprocidade colocada a serviço da justiça social e o bem-viver. Podemos afirmar que a tecnologia não é nem boa nem má; mas ela não é neutra. Seus “benefícios” ou “malefícios” dependem, em parte, das intencionalidades (dimensão subjetiva) na interação com as determinações objetivas criadas pelo contexto em configuração: um modelo de mercantilização e do descartável.

Em outras palavras, a tecnologia compõe a realidade estrutural que condiciona comportamentos, formas de pensar e agir que tendem a adaptar e/ou modificar, recriar e assumir paradigmas emancipadores. Dialeticamente, os meios de informação e comunicação integram a estrutura que, de um lado, condiciona e produz a realidade social, bem como, de outro, influencia diretamente na mudança ou conservação da mesma. Assim, as tecnologias não são simples instrumentais, mas convertem-se em parte da dinâmica estrutural (MARTÍN-BARBERO, 2007). Em decorrência, a educação se encontra diante de uma nova revolução de base tecnológica, semelhante a que aconteceu com a invenção do livro impresso. Hoje, são os meios digitais que provocam uma nova mudança e operam, conforme destacado por Brunner (2003, p. 43), a partir de dentro e de fora do sistema educativo. De dentro, porque afetam o próprio processo de ensinar e aprender. De fora, na medida em que as novas tecnologias de comunicação e informação criam um novo ambiente no qual se desenvolvem as relações sociais.

Em síntese, acredita-se que a internet permite uma comunicação de “muitos para muitos”, o que

caracteriza por si só um potencial revolucionário, valorizada, sobretudo, pelos movimentos sociais de cunho emancipador. Como teriam ocorrido os Fóruns Sociais Mundiais sem a comunicação por internet? As possibilidades de democratização das informações, quando aproveitadas nos “círculos de cultura” para fortalecer uma dinâmica de redes solidárias, contribuem para superar os limites forjados pelas compreensões lineares e hierárquicas. Mesmo assim, é possível que os limites a serem suplantados continuem muitos, em função de que as lógicas verticais de apropriação individual dos bens imateriais e materiais continuem relacionados com uma cultura “piramidal”. Trata-se de valorizar a tecnologia, para, com ela, ampliar as possibilidades dos processos educativos emancipadores, superando as absolutizações, os dogmatismos e oportunizando uma (re)construção abrangente e solidária de saberes.

REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

Nesse modelo que nos desafia à maior democratização dos meios, no caso, a tecnologia, vale enfatizar a recomendação de Freire para que todos(as) educadores(as) e educandos(as), individual ou coletivamente, partam do reconhecimento da limitação e da incompletude humana e do desejo de *ser-mais* (FREIRE, 1978, 2004). Todas as pessoas “trabalhando em”, “convivendo com”, no interior de qualquer grupo humano, são fontes originais de saber. Mas também é verdade que, em última análise, ninguém ensina ninguém. Aprender é sempre um processo e uma aventura interior pessoal, ao mesmo tempo em que ninguém se educa sozinho (FREIRE, 1978). Cabe a cada sujeito aprender, podendo haver um pacto coletivo para dizer não à “mediocridade” e rejeitar, ou não, a prática de “emburrecimento” do “Control C/control V”, que já invadiu os meios da educação formal e poderá rondar, igualmente, os demais espaços da vida. Na Educação Popular, valorizamos os saberes partilhados, mas sempre preferimos partir daquilo que temos e não simplesmente tomar para nós o que outros disseram:

Cada um dos integrantes de um grupo humano trabalha, convive e/ou participa, a partir e através daquilo que traz como os conhecimentos, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas (BRANDÃO, 2005, p. 88).

De acordo com Gutiérrez Pérez e Prieto Castillo (1991, p. 30) uma das características centrais da educação em uma proposta alternativa exige a cooperação e participação coletiva na interaprendizagem. A centralidade do educar para a significação implica dar sentido ao que fazemos, incorporando-nos ao sentido da cultura e do mundo; compartilhar e dar sentido, através da compreensão crítica do que não tem sentido nas propostas em voga; relacionar

e contextualizar experiências e discursos, impregnando de sentido as diversas práticas e a vida cotidiana.

O desafio desta prática metodológica está em utilizar adequadamente os instrumentos da comunicação digital (especialmente, o computador com a rede de internet). Vale lembrar que a referida “revolução tecnológica” tem seu ponto alto no novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o cultural e as formas de produção e distribuição dos bens e serviços (cf. MARTIN-BARBERO, 2007). Se a mediação tecnológica deixa de ser meramente instrumental, em que medida a internet ainda é utilizada muito mais como uma fonte de informações repassadas pelos(as) educadores(as) do que propriamente um meio pedagógico valorizado na dinâmica metodológica dos processos de educação? Além disso, não se pode esquecer fatores como o acesso ainda limitado aos instrumentos (um computador conectado, por exemplo). Em nossas sociedades contamos com alto índice de “analfabetismo digital” (pessoas que não dominam a utilização dos recursos disponíveis em potencial). Mas, sem dúvida, uma das questões centrais situa-se do lado dos sujeitos educadores, no que tange à adequada apropriação destes instrumentos e sua incorporação racional nos processos pedagógicos estabelecidos nos diferentes espaços.

Um dos desafios centrais da Educação Popular frente às novas tecnologias é a de integrá-las na prática educativa como mediações pedagógicas instituintes de novas relações aprendentes, solidárias, que contribuam no processo de construção de compreensões transformadoras que aos poucos se hegemonizem nos diversos ambientes da sociedade. As tecnologias digitais como, ademais, qualquer tecnologia, precisam vir acompanhadas de vigilância crítica sobre o seu significado e alcance. Martín-Barbero (2007, p. 89) bem sintetizou a questão da atualidade do antigo axioma da não neutralidade das tecnologias:

As tecnologias não são neutras, pois hoje mais do que nunca constituem enclaves de condensação e interação de interesses econômicos e políticos com mediações sociais e conflitos simbólicos. Por isso mesmo, continua ele, são constitutivas de novos modos de construir opinião pública e de novas formas de cidadania, isto é, de novas condições em que se diz e se faz a política.

A Internet não é nem a nova e definitiva ágora da democracia plena, sem mediações e representações, nem o demoníaco instrumento de manipulação e controle. Seus limites precisam ser testados e suas possibilidades construídas no cotidiano das relações sociais. O certo é que a reconstrução de paradigmas, desde os princípios da Educação Popular, não poderá colocar sua importância e contribuição em segundo plano.

Em relação à ressignificação da Educação Popular no atual contexto, entendemos que não cabe, hoje, querer colocar toda a diversidade de práticas sob uma mesma concepção englobadora, com um único critério de medir a radicalidade da opção ético-política. Da mesma forma, em relação às NTIC, também não se trata de negá-las em função do seu caráter contraditório. Frente à ambivalência das tecnologias, cabe-nos cultivar a permanente vigilância, na medida em que elas têm se constituído um “espaço privilegiado para a difusão de ilusórias formas de certeza” (GUTIÉRREZ PÉREZ e PRIETO CASTILLO, 2001, p. 28).

Por fim, devido à vinculação com processos organizativos de movimentos sociais, a Educação Popular deve continuar evidenciando aspectos como: fortalecer laços sociais, articular experiências, potencializar o protagonismo popular e lutar pelo fortalecimento de paradigmas emancipatórios desde o *sul* com vistas à construção de processos contra-hegemônicos; converter sujeitos sociais em sujeitos políticos, construir participação; trabalhar pela justiça, igualdade social e equidade.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. **Educação e economia (popular) solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado na Associação dos Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2007.
- AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander. **A inovação democrática no Brasil**: o orçamento participativo. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano**: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 263p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros passos, 20).
- _____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, 1).
- _____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 84-91.
- BRUNNER, José Joaquín. **Educación e Internet?** La próxima revolución? Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.
- DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. In: MAFRA, Jason et al. (Orgs.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais**: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Esfera, 2009.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco; PRIETO CASTILLO, Daniel. **La Mediación Pedagógica**. Apuntes para una educación a distancia alternativa. San José: Dirección de Cooperación Internacional Del Ministerio de Relaciones Exteriores Del Reino de los Países Bajos y Universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Alcances educativos do “fator C”. In: GADOTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 98-116.
- JARA, H., Oscar. Sistematização das experiências: algumas apreciações. Tradução Sérgio Herbert. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa Participante**: O saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006. p. 227-243.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. In: MORAES, Denis de. **Sociedad Mediatizada**. Barcelona: Gedisa, 2007. p. 69-98.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. **Educación(es) en la(s) globalización(es)**: entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.
- _____. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Traducción: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.
- PIAGET, Jean. **Biología e conocimiento**: ensaio sobre as relações entre as regulações e os processos cognoscitivos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Para um novo senso comum, 4).
- SCHULTZ, Margarita (Coord.). **El factor humano en el ciberespacio**. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

SIEGEL, Lee. **El mundo através de una pantalla**. Ser humano en la era de la multitud digital. Barcelona: Aibana Productora Editorial, 2008.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos**. Ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O Fórum Social Mundial e a agenda da Educação Popular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 58-68, maio/ago. 2004

_____; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Revista Civitas**, Porto Alegre: PUCRS, v. 6, n. 1, p. 95-117, jan./jun. 2006.

TORRES C., Alfonso. Educación popular y nuevos paradigmas. Desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. In: **La Piragua**, Revista Latinoamericana de Educación y Política, México: CEAAL, n. 28, p. 5-27, jan. 2009.

VINIEN, Isabel. **Nuevos paradigmas, escenarios y desafíos de la educación popular hoy**. Una interpretación feminista. Panamá: CEAAL, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

NOTAS

¹ A expressão de uso corrente é adotada por José Joaquín Brünner no livro “Educación e internet. La próxima revolución?” editado pelo Fondo de Cultura Eclômica (Chile).

² O sentido mais profundo da crise pode ser atribuído às dificuldades de visualização das possibilidades em função de ser também uma crise de caminhos (cf. PALUDO, 2001).

³ Paradigma refere-se a um conjunto de princípios, idéias e valores compartilhados e que servem de referência e orientação para uma comunidade, ou uma distinta sociedade.

⁴ Num sentido amplo a tecnologia compreende desde os mínimos recursos instrumentais até os mais sofisticados elementos computacionais. No presente trabalho referimo-nos principalmente às tecnologias digitais.

⁵ Emergências pedagógicas é uma adaptação do conceito de “sociologia das emergências” que Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 796) cria para designar a investigação das alternativas ao modelo hegemônico.

⁶ Todos os endereços eletrônicos mundiais estão alojados em treze servidores, dez nos EUA, dois na Europa e um no Japão (Dados de 2006, cf. SANTOS, p. 307).

⁷ Para manter o serviço de uma linha telefônica com banda larga paga-se hoje R\$ 138,00. O que significa comprometer esse valor no orçamento mensal das famílias?