

Empoderamento e educação na cultura digital

Empowerment and education in digital culture

Andrea Brandão Lapa
Universidade Federal de Santa Catarina
andrea.lapa@ufsc.br

Antonio Bartolomé Pina
Universitat de Barcelona
abartolome@ub.edu

Michel Menou
Institut d'Etudes Politiques de Paris - França
micheljmenou@gmail.com

RESUMO

Diante do descompasso da escola com a cultura digital, torna-se relevante a pesquisa em educação que busque explorar, a partir de uma perspectiva crítica, o potencial da integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação. Este artigo realiza uma revisão crítica da literatura no campo de conhecimento da mídia-educação, tratando de identificar e compreender espaços de possibilidade do empoderamento de sujeitos na educação mediada por tecnologias. A partir de um resgate histórico da educação, promove-se uma análise onde são apontados alguns desafios da educação contemporânea, tais como o protagonismo de estudantes para a definição das perguntas e de suas trajetórias para responde-las, ou ainda o distinto papel do professor. A tese defendida é a de que nas redes digitais podem ser identificados espaços de possibilidade para a formação crítica de sujeitos, desde que a dimensão individual do empoderamento seja entrelaçada à dimensão social. A aposta é que surge aí um novo ativismo político na rede que pode ajudar a vitalizar a cultura cívica, que tem um papel relevante para uma cidadania na cultura digital. Como resultado da reflexão, é indicado o entrelaçamento entre singular e universal, particular e coletivo, que pode ocorrer se for dada a ênfase na sinergia entre o empoderamento individual e social como demanda premente da educação com, para e através das mídias.

Palavras-chave: Educação pela Mídia. Educação para a Cidadania. Conhecimento e Poder. Cultura Digital.

ABSTRACT

Faced with the gap between school and digital culture, it comes to relevance the research in education that seeks to explore, from a critical perspective, the potential of the integration of information and communication technologies (ICT) in education. This article presents a critical review of the literature in the field of media-education studies, trying to identify and understand spaces of possibility for citizens' empowerment in technology-mediated education. Through a historical analysis of education, the study can point out some challenges of contemporary education, such as the protagonist students' role to define the questions and also their paths to answer them, or the distinguished role of the teacher. The thesis defended is that spaces of possibility for critical education can be identified in digital networks, if it is provided, simultaneously, the individual and the social dimension of empowerment. The bet is that there arises a new political activism in social networks that can help vitalize the civic culture, which has a relevant role for citizenship in digital culture. As a result of the reflection, it is indicated the interconnection between singular and universal, private and collective, which can occur if the emphasis is placed on the synergy between individual and social empowerment as the urgent demand of education with, for and through media.

Keywords: Media Education. Education for Citizenship. Knowledge and Power. Digital Culture.

Introdução

O avanço tecnológico e a penetrabilidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm promovido grandes mudanças na vida cotidiana das pessoas (CASTELLS, 2003) que, de maneira distinta das máquinas anteriores, têm se tornado o fundamento da cultura contemporânea muito além do que McLuhan (1969) chamou de *próteses*. Talvez a distinção se dê pela defesa (ou esperança) de que esses artefatos são usados por outro tipo de audiência: mais educada, mais experiente e crítica, pela primeira vez conectada e com mais graus de liberdade e ação (FORTUNATI, 2014b). Talvez não. A apropriação crítica e criativa dos meios ainda é uma questão chave para a cultura que eles ajudam a engendrar, assim como o seu real papel, como nova forma de dominação e controle social ou, também, como instrumento de libertação.

Refletimos aqui sobre o potencial de empoderamento existente na incorporação das TIC nas práticas sociais, especialmente na Educação que é nosso campo de ação. Trata de buscar alternativas à tendência de uma perspectiva instrumental na introdução das TIC no ensino, expressa em políticas públicas preocupadas com: a infraestrutura das escolas; a “capacitação” de professores; a oferta de cursos cujo foco é a transmissão de conteúdos em massa; a comercialização de certificações em escala internacional, tudo isso em uma

velocidade instantânea e ao alcance das mãos (*mobile learning*). Encontrar brechas de possibilidade de uma formação crítica de sujeitos na cultura digital permanece um desafio.

O campo de Educação e Mídias é tensionado para propor uma mudança que supere a integração de novos artefatos tecnológicos em uma mesma e velha educação, pois trata-se de uma transformação de fundamento, uma mudança cultural. A compreensão do potencial de apropriação crítica e criativa das TIC refere-se à possibilidade de inclusão dos cidadãos na cultura digital em uma perspectiva emancipadora, isto é, de busca de formas de incorporação que sejam conscientes das determinações prévias da técnica e as subvertam para promover práticas libertadoras, alternativa possível devido à existência de sujeitos autônomos e críticos.

Essa busca é o que nos aproxima, desde a crítica ao acirramento das desigualdades sociais promovido pela difusão das TIC na direção da promoção de espaços de possibilidade centrados no fortalecimento de sujeitos, por meio, especialmente, da ampliação de entornos educativos inovadores, dentro e fora da escola.

A cultura digital

A relevância da atual fase de integração social das TIC está na transformação cultural engendrada, pois influenciam a existência na vida cotidiana. As TIC como meios que viabilizam a comunicação humana seguem como veículos de estruturas simbólicas que podem inibir a consciência e a liberdade dos indivíduos, como denunciado pela crítica à indústria cultural (HORKHEIMER, 1972; KELLNER, 1989). Contudo, estes meios podem promover o reengenhamento da mensagem pelos receptores, principalmente pela oportunidade de navegação livre e de autoria suportada pela comunicação bidirecional e em rede. Isto é, mesmo adequadas para a dominação, as mídias digitais possibilitam aumentar tanto o poder dos cidadãos quanto a autonomia (FORTUNATI, 2014b).

Essa possibilidade é situada em uma perspectiva crítica que destaca o controle humano da tecnologia, mas também que as TIC não são meras ferramentas, mas estruturas para estilos de vida. As escolhas disponíveis determinam quais valores devem ser incorporados na estrutura técnica de nossas vidas, uma esperança problemática, mas não absurda (FEENBERG, 2002). Uma abordagem inovadora pressupõe transcender o dualismo entre *tecnófilos* (que defendem as virtudes morais, políticas e econômicas da TIC) e *tecnófobos* (que criticam e acusam política e moralmente as TIC de corromper a sociedade),

por meio de um *cibereticismo* que procura refletir sobre as conexões entre poder e cibercultura (RÜDIGER, 2011).

A perspectiva crítica proposta procura reconhecer o papel importante das TIC na política e na vida cotidiana, mas também compartilha a preocupação com as ameaças que tal progresso traz para as pessoas, o que demanda a consciência das condições restritivas (não neutras) dadas pelos meios técnicos. Busca transcender a leitura crítica dessas determinações ao atualizar a importância da comunicação no desenvolvimento de novas formas de associação e solidariedade, que facilitariam o surgimento de uma sociedade mais livre devido ao exercício diverso do controle humano sobre a tecnologia.

Ainda assim, segue incerto como poderia o mesmo instrumento criado para a dominação vir a ser utilizado como meio de libertação. Provavelmente, a resposta será encontrada no fator imponderável da relação: o ser humano. Na sua capacidade de subverter a função da máquina no sentido contrário de sua produtividade programada (MACHADO, 2002) fazendo um outro uso, não planejado, para atender seus objetivos humanos e sociais, que configurariam a possibilidade de uma outra globalização (SANTOS, 2000).

De fato, a imersão tecnológica afeta a todos, indiscriminadamente, mas opera como ferramenta de poder de outra maneira, gerando incluídos e excluídos. O *digital divide* é bastante palpável, mas não se trata, como os interesses de mercado gostariam, de uma simples questão de acesso (e qualidade do serviço), ainda relevante e imprescindível principalmente em países em desenvolvimento. O mundo se divide, sim, mas parece ser entre aqueles que têm a informação e aqueles que precisam dela, reforçando e coincidindo com outros aspectos das desigualdades sociais. Potencializar as chances de as pessoas tirarem vantagens da conexão com as TIC para melhorar suas vidas é o ponto central, pois a mudança hoje se dá pela presença de pessoas (com visão, esperança, energia) se movendo em espaços abertos pelas TIC (Menou, 2001).

A possibilidade dos indivíduos assumirem esse controle de suas vidas e suas ações é um importante ponto de partida. Interessa-nos, especialmente, como a convivência em um mundo irrefutavelmente permeado e mediado pelas TIC tem criado novos padrões de relacionamento e novas formas de estar no mundo, no que diz diretamente sobre a inclusão dos indivíduos na sociedade contemporânea. Mas, como salientamos, trata-se de uma inclusão que transcende a concepção comum desta primeira forma – ter acesso a - e inclui o que denominamos aqui de ser sujeito na cultura digital. Implica ser capaz de amalgamar suas singularidades em contextos culturais mais amplos, mediados pelas TIC.

Entendemos o sujeito como aquele indivíduo capaz de subjetivar sua vivência, instituir sentidos, elaborar conceitos, ideias, juízos e teorias. O indivíduo (o singular) só vai encontrar fundamento para a sua força de criação e luta por libertação na sua formação em sujeito, que é capaz de agir conscientemente (utilizando a razão como força crítica) e que, ao dominar sua obra, adquire valores que o penetram. A realização plena deste indivíduo como sujeito, contudo, só se realiza dentro da sua relação tríade (aparentemente antagônica, porém complementar) com as duas outras dimensões da sua essência: a biológica e a social (MORIN, 2001, 2004). Isto é, são indivíduos sociais dotados de uma cultura, que assumem o duplo papel de produto e produtor da sociedade em que vivem.

Se a estrutura de alguma forma pode ser controlada e condicionada, resta reconhecer a verdadeira variável nesse processo que está no sujeito e na sua possibilidade de ação social e política.

Empoderamento

A inclusão dos sujeitos na cultura digital recai, inevitavelmente, em uma questão de poder e empoderamento. Fortunati (2014a; 2014b) retoma Zuboff (1988) para definir que poder se refere à capacidade de influenciar, dominar e comandar a vontade, as escolhas e o trabalho de outras pessoas, o que resulta, inevitavelmente, na distribuição desigual de recursos econômicos, políticos, sociais e culturais. Por outro lado, empoderamento é definido como um processo no qual os destituídos de poder se fortalecem e ganham domínio sobre seus assuntos pessoais. Aqui, as pessoas adquirem a capacidade para acessar informações e recursos, ganham a habilidade de articular suas próprias histórias, influenciam os problemas políticos que lhe dizem respeito, ampliam a confiança e a autonomia para fazer escolhas livres e significativas, traduzindo-as em ações e resultados que afetam suas vidas e da comunidade em que vivem (FORTUNATI, 2014b).

A ampliação proposta na noção de empoderamento se dá pela articulação de duas dimensões até então sempre tratadas separadamente: a individual, que está relacionada às abordagens da psicologia; e a coletiva, que está relacionada ao nível mais abrangente do grupo, da comunidade ou classe, característica da abordagem das ciências políticas e sociais. O nível individual refere-se a processos pelos quais o indivíduo adquire ou reforça recursos pessoais necessários para o pensamento crítico, para a tomada de decisões, para o domínio de atividades essenciais e para atingir objetivos. Ele indica a capacidade pessoal para lidar com vários desafios e superar os obstáculos onde é comum o uso de termos como: aumento

de competência, autossuficiência, senso de controle, autoconfiança, autoestima, independência, motivação, bem-estar. Nessa perspectiva, algumas vezes é valorizada a interação social e a cooperação, mas o objetivo principal é ampliar as competências individuais.

Já no nível coletivo o foco está nas estratégias, nas condições e tipos de estrutura grupal, nas práticas formais, e nas técnicas e competências informais para o empoderamento coletivo. O estudo do nível comunitário está composto por coesão social, senso de comunidade, formação de comunidades, construção de consensos, pertencimento coletivo e geralmente se desdobram em oportunidades para a atividade cívica, participação política e o debate público. O problema seria a desconsideração da interdependência de ambas as dimensões, como ocorreu em muitos momentos da história¹.

Como um processo pessoal, empoderamento implica agência pelos desempoderados para superar as consequências desagradáveis que a falta de poder gera para eles – falta de autoestima, autoconfiança, entre outras. Como empoderamento é também um processo social, ele envolve agência coletiva, dinâmica, movimento, ação social e/ou política, ativistas, trabalhadores sociais, e outros atores. Mas aqui seus esforços são direcionados para reduzir a assimetria no poder (FORTUNATI, 2014b, p. 175, tradução livre).

No contexto da configuração de uma cultura digital, há um maior grau de autodeterminação e autonomia na comunicação em rede fazendo emergir uma nova dimensão da identidade do usuário, do papel de subordinado a um outro proativo. As formas inéditas de acessar, modificar e criar conteúdo, informar, aprender, ensinar, se comunicar, se relacionar e participar politicamente na nova mídia fazem fissuras nas estruturas de poder até então vigentes e reinventam as formas de vida.

Dessa maneira, as ferramentas de poder podem ser também utilizadas para o empoderamento, coincidindo com o fortalecimento de sujeitos capazes de subverter a predestinação das TIC. Ademais, esse papel mais proativo advém de um empoderamento individual que teria efeitos na transformação da sua identidade social. Seria a complementariedade entre as duas dimensões.

Obviamente, a Educação é um campo de oportunidades, mas também de enormes conflitos. Justamente por ter potencial para a transformação social, é um espaço privilegiado para a dominação, tornando-se enrijecida e controlada. Os parâmetros curriculares em uma base comum, a oferta controlada de materiais didáticos, os exames nacionais de avaliação, os orçamentos orientando a elaboração de projetos de curso, todos, juntos, engessam o

sistema de ensino e limitam a ação inovadora e autônoma de professores em prol da reprodução social.

Por outro lado, há um descompasso da escola com as formas de comunicação do mundo contemporâneo. Enquanto há a disseminação do saber por uma multiplicidade de meios, a escola reproduz o modelo do texto impresso: sucessivo e linear, mecânico e unidirecional. A comunicação se reduz à sua dimensão instrumental de uso das mídias, evitando lidar com aquilo que é o essencial: “a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual ou, dito de outra forma, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 339). O papel que procuramos para a educação e mídias está especialmente no empoderamento de sujeitos que saibam tirar proveito da conexão com as TIC para a sua emancipação.

Situamos nossa discussão para além da apropriação das TIC, seja como conteúdo ou ferramenta pedagógica, dos extensos estudos anteriores da mídia-educação. O desafio atual da educação e mídias está para além do foco na recepção das mídias ou nas formas de uso das TIC em uma pedagogia inovadora, apesar de que ambas são tarefas ainda não superadas. Carecemos de estratégias que integrem efetivamente as TIC e suas produções como contextos de formação do sujeito. Isso implica considerar a educação como um espaço de ação, de oportunidade, com papel potencial na promoção da inclusão social não apenas como acesso aos novos meios, mas como uma formação para uso consciente e criativo que favoreça o papel do sujeito, o pleno, o protagonista.

Os desafios para a educação

Há hoje uma confusão com o termo Educação. Talvez como consequência da redução do significado do termo *Education* em inglês, talvez pelo papel preponderante que a escola tem desempenhado em nossa sociedade desde o surgimento da escola pública e universal no século XIX. A verdade é que quando se fala hoje em Educação em muitas ocasiões se está falando do Sistema Educativo e do “sistema educativo formal”. Outra confusão é promovida pela fraca distinção entre educação e instrução, isto é, o uso generalizado do termo educação se reduz ao tratar apenas da aquisição dos conhecimentos, até mesmo básicos (por exemplo o caso francês, onde apesar da troca de nomenclatura do Ministério, do *Enseño Público* para *Educação* em 1932, permaneceu nas escolas o enfoque sobre a instrução pública).

O que procuramos salientar é que ao tratar de *educação* assumimos essa dimensão ampliada do termo que julgamos fundamental para superar e transcender o viés que o reduz ao sentido de ensino e instrução regulada realizada em grande medida nas escolas. Principalmente porque isso afeta os estudantes em termos de aquisição de conhecimentos, mas também a aquisição de condutas, hábitos, valores, ideologias, ou o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos (ALBERO, 2002).

A escola ainda conserva certos espaços de supremacia em aspectos como o desenvolvimento das relações sociais e a aprendizagem dos comportamentos em meio às relações de poder, ao menos em seus níveis obrigatórios: os estudantes aprendem a como reagir diante do companheiro líder, assediador, integrador, assim como também aprendem a negociar, compactuar, subir, manter ou renunciar posições de poder. Outro ponto de interesse é como a escola não parece trabalhar o suficiente no desenvolvimento dos aspectos meta-cognitivos e não cognitivos. Em particular, o desenvolvimento de competências como a autorregulação da aprendizagem ou o uso de métodos heurísticos (TESOURO, 2005), ênfase que continua apesar de tantas publicações sobre o tema (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008).

De outro lado, o sistema audiovisual se mostra incontrolável em proporcionar conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia, tanto quanto em gerar, despertar e potencializar emoções. Por meio dessas emoções, transmite aos espectadores, em particular aos jovens, atitudes e valores (FERRÉS, 1988; 2000). O cenário mudou no final do século XX com a introdução dos meios digitais, e, juntos, influenciam e determinam em maior medida a educação de crianças e jovens.

Do conhecimento compreendido como uma posse individual nos direcionamos à uma visão de inteligência coletiva, na qual os indivíduos não são valorizados pela sua capacidade individual de lembrar de fatos ou ideias, e sim por sua capacidade de participar de redes de conhecimento, construindo-as, enriquecendo-as e recorrendo a elas para responder às mudanças ao seu redor (SIEMENS, 2005, 2008).

O exposto nos leva a um questionamento da autoridade do especialista e, como consequência, do professor na medida em que se baseia em seu maior conhecimento. Os sujeitos digitais estão acostumados a tomar suas decisões se baseando na seleção de informação recuperada da rede, informação que é valorizada, contratada, estruturada, integrada com outra e finalmente aplicada. Esses são os indivíduos digitais que concedem mais valor a uma opinião na rede, e não estão muito predispostos para que o especialista lhe diga qual é a resposta correta.

Se a escola (o sistema educativo) havia perdido a batalha do conhecimento individual para a televisão, as redes digitais a derrotaram na batalha da autoridade que, atualmente, em muitos casos, se transforma em um problema de disciplina e comportamento difícil de solucionar para os professores que não buscam uma liderança diferente.

Longe do conceito economista e neoliberal do “aprendiz” (BIESTA, 2005), a educação é hoje uma tarefa na qual o educando adquire um protagonismo não outorgado pelo educador, e sim assumido de modo natural pela sua existência em uma sociedade em rede, na qual a autoria social ou a inteligência coletiva são conceitos fundamentais na construção do conhecimento.

O século XIX surpreendeu a humanidade com o surgimento da escola pública, universal e gratuita (NARODOWSKI, 1999). Pela primeira vez na história “ler” e “escrever” (utilizar o meio escrito) se transformaram em conteúdos de aprendizagem necessários para serem desenvolvidos na nova sociedade. Além disso, acrescentou-se a necessidade de ensinar certas competências matemáticas para cálculos básicos como somar.

A escola do período teve que fazer frente a desafios nunca antes explorados, como atender a um grande número de jovens cidadãos com recursos sempre limitados. Mas, também, foi preciso abandonar qualquer desejo de atenção individual em detrimento do grupo: vários alunos atendidos simultaneamente por um mesmo professor/a implicava algum tipo de critério que levou à criação das séries (agrupação por níveis) e posteriormente a separação por idades. Apenas na segunda metade do século XX que se começa a perceber esse avanço como uma limitação (SMITH, 1976; GOODLAD; ANDERSON, 1976).

Outro dos desafios foi desenvolver um conceito de “ensinar” e de “aprender” ligado a um plano metodológico. E o modelo pode ser descrito como o de “perguntas” e “respostas”. Aprender era ser capaz de reproduzir as respostas que previamente eram proporcionadas pelo professor ou pelo livro, para as perguntas que também eram elaboradas pelo professor. Esse sistema não nasceu ali e tem se prolongado até os dias atuais. Ainda não fazem nem cinquenta anos que o catecismo escolar, de obrigada aprendizagem em muitos países latino-americanos, reproduzia literalmente este modelo: consistia em uma série de perguntas e respostas e cabia ao aluno memorizar as respostas.

Com a manifestação da “escola pública para todos” do século XIX, se generaliza o uso do livro didático remetendo ao modelo de produção em massa próprio da revolução industrial. O livro didático permite a homogeneização dos conteúdos e da avaliação (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002; AREA, 2005). Não é de estranhar que os primeiros psicólogos

especialistas em aprendizagem, especialmente Skinner (1965), apoiando-se nas teorias associacionistas, desenvolveram uma teoria de aprendizagem que substituiu os termos “perguntas e respostas” por “estímulo e resposta”: o condutivismo. Isso deu lugar também a uma tecnologia própria, as máquinas de ensinar e os textos programados, que, com variantes, se produziu no Ensino Assistido por Computador e hoje na chamada Aprendizagem Adaptativa.

Mas o século XX trouxe também novas aproximações, em particular aquelas ligadas ao construtivismo, que permitiram uma melhor compreensão das aprendizagens nas quais era o sujeito que construía o conhecimento. Nessa perspectiva, o estudante devia buscar e encontrar as respostas às perguntas que apresenta o professor (CARRETERO, 1993). Na prática, esses conceitos começam a ser introduzidos pouco a pouco no pensamento da Escola Nova, mais acolhida pelo pensamento pedagógico na segunda metade do século XX, com propostas didáticas como a aprendizagem por descobrimento, a aprendizagem baseada em problemas, a educação personalizada (GARCÍA HOZ, 1986).

O desenvolvimento da tecnologia digital ampliou as possibilidades dessa exposição. Da busca em textos e enciclopédias que caracterizava o trabalho dos alunos nos anos 70 e 80, passamos às *webquest*, ao uso de *wikis* como ferramentas colaborativas de criação e, por exemplo, a muitas das aproximações que encontramos sobre o *flipped classroom* ou aula invertida (TUCKER, 2012). Essa mudança reflete a mudança da sociedade industrial, na qual era necessário conseguir operários capazes de seguir estritamente instruções do chefe, a uma sociedade da informação em que se constatava um novo problema, “o daqueles coletivos sociais e indivíduos que não possuem as competências e habilidades para obter informação” (AREA, 2005, p. 6). O professor continuará fazendo as mesmas perguntas, no entanto, ao invés de responder de forma mecânica, o aluno passa a buscar as respostas e, uma vez encontradas e validadas, serão incorporadas ao seu próprio saber.

É importante notar três aspectos importantes. O primeiro é que o peso se desloca do fato conhecido em si mesmo (a resposta) ao processo de aquisição do conhecimento (construção da resposta). De alguma forma isso está refletido na mudança do desenho por conteúdos para o desenho por objetivos ou competências gerais e transversais, e não para o desenho por objetivos operativos ou, em certos casos, por competências específicas.

O segundo aspecto a ser considerado é que, ainda que o sujeito deva buscar a resposta, em muitas ocasiões se considera apenas uma única resposta correta. Raramente encontramos professores que entendem que, nessa busca, diferentes alunos podem chegar a respostas diferentes e inclusive contraditórias. Isso se dá especialmente em áreas como a

história, mas não esqueçamos que também as ciências experimentais são explicações da realidade e não a própria realidade.

Um terceiro, e fundamental, aspecto está no fato de que as perguntas continuam sendo escolhidas pelo professor, isto é, o currículo é imposto ao estudante. Constatamos um retrocesso notável do sistema educativo de diversos países caracterizado pelas atuais batalhas entre diferentes setores administrativos por apropriar-se do direito de decidir os conteúdos curriculares. Pode parecer que planejar a docência de modo que desenvolvamos no estudante a capacidade para encontrar as respostas seja um objetivo desejável. Não é, pelo menos não para este século que já começou.

É na atual sociedade, que alguns autores denominam de “sociedade da aprendizagem” (BUENO, 2000), que os objetivos da escola novamente mudaram. No século XXI o objetivo é conseguir que o aluno seja capaz de descobrir (construir?) as perguntas relevantes, e logo, em parte, encontrar as respostas, sabendo que, cada vez mais, a resposta será proporcionada por uma máquina.

Jornalistas, pais e mães e, claro, ministros da Educação se preocupam se nossos alunos ainda não sabem responder às perguntas clássicas. Nossa tendência é responder que somos nós, os especialistas, que devemos decidir quais são as perguntas relevantes. Mas essa é uma visão seguramente parcial e situada, e que demonstra a arena de disputas de poder constituída aí. Aprofundando no tema, seria mesmo relevante buscar dados sobre determinado fato histórico, cuja informação podemos obter em questão de segundos na *internet*? Notamos que nessa busca por respostas, o real valor da atividade se deforma e é levado em direção à validação das respostas encontradas no mar de informação disponível. Todavia, ainda deve deslocar-se em direção à pergunta.

Nesta sociedade em constante mudanças, a chave é ser capaz de conhecer o que necessitamos saber a cada momento (e, claro, a saber como aprendê-lo). E para isso temos que ensinar nossos alunos a serem capazes de analisar uma situação e encontrar os elementos-chave, as interrogações não resolvidas, aquelas que nos permitirão compreender e nos desenvolver com êxito. Isso os preparará para serem cidadãos competentes na cultura digital.

Como toda mudança importante, ela é um processo sem começo e fim definidos. Algumas ideias do século XIX permanecem subjacentes em muitos enfoques relacionados com os *MOOC*, a gamificação e a aprendizagem adaptativa, ou quando utilizamos as análíticas de aprendizagem não como elemento de informação a serviço do professor e estudante, e sim como instrumento de avaliação gerador de decisões em relação às aprendizagens.

Contudo, desde fins do século XX, mais e mais especialistas vêm sendo sensíveis a esse novo enfoque, como notamos na menção ao *currículo a la carte* ou alguns enfoques de aprendizagem baseados em problemas que deslocam para o aluno algum poder de decisão. A aprendizagem autorregulada é outra forma de entender que o objetivo do aluno é, neste século, ser capaz de formular as perguntas. Também a aprendizagem autêntica ou a *peeragogy* e a aprendizagem onipresente permitem mais facilmente que seja o sujeito aquele que constrói o seu próprio itinerário de aprendizagem, pois em tal contexto se traduz a construção das perguntas (LOMBARDI, 2013; SAVERY; DUFFY, 2001).

Dupla dimensão

Decerto que o empoderamento do educando não vem do seu acesso às tecnologias, ainda que seja importante o papel que algumas destas desempenham. Por exemplo, não é desdenhável como a “computação na nuvem” ou os ambientes de trabalho virtuais, como *Google Drive*, permitem a cidadãos sem acesso a um computador próprio criarem seu próprio espaço de trabalho em qualquer computador. Porém, o autêntico empoderamento se produz quando o estudante compreende que é ele quem deve construir as perguntas às quais deve responder e, a partir delas, construir respostas que podem ser diferentes às elaboradas pelos seus companheiros (tampouco as perguntas serão exatamente iguais).

Essa é uma posição controversa. Biesta (2012) critica o papel que assume o aluno quando autorregula sua aprendizagem com base em vários argumentos. O primeiro é eminentemente didático (com raízes filosóficas) e remete ao velho “aquele que não sabe que não sabe”: o estudante não está em condições de construir as perguntas, pois não sabe o que perguntar. Existe uma parte de razão e por isso é importante o papel do professor, não como docente que constrói as perguntas (ou marca o itinerário e o currículo) e sim como o guia, assessor, tutor, companheiro de viagem, facilitador, líder na tarefa de desenvolvimento pessoal, que o ajuda a responder, afinal de contas, à tarefa fundamental do educando: “conhece-te a ti mesmo”. Mas há também conotações perversas que nos remetem ao educador como “especialista”, o que sabe, o que dirá ao aluno o que deve ser perguntado e quais são as respostas. Em definitiva, somos devolvidos à escola do século XIX.

Biesta (2012) também se baseia em outro aspecto do problema: o enfoque do estudante que busca suas próprias aprendizagens proporcionou o papel de “consumidor”, enquanto a oferta educativa assume o papel de “vendedor”. Desse modo, se estabeleceu um

modelo comercial, econômico no sentido literal do termo, para as relações educador-educando. Não se pode negar que isso acontece, e seria ingênuo pensar que não acontecia em épocas anteriores à contratação do tutor dos filhos de classe alta. O conceito de “aprendizagem” como objeto de compra e venda não é novo, nem é exclusivo do nosso século.

Nos séculos XIX e XX encontramos educadores que lutaram para fazer da educação o instrumento para empoderar as pessoas, e devemos nos referir não somente a nomes como Freire, Freinet e tantos outros, mas também a tantos professores que, da mais humilde escolinha, lutaram convencidos do importante papel que desenvolviam. Agora, esse processo dá mais um passo: por um lado há a comercialização da “educação” transformada em objeto de consumo, por outro, o empoderamento dos mais fracos com a ajuda de tecnologias ligadas à internet, quando assumem seu papel na construção das perguntas, isto é, seu papel na construção de seu próprio itinerário de aprendizagem.

Na caracterização do empoderamento do sujeito em sua dimensão individual, tratamos do sujeito ser capaz de fazer perguntas e de escolher o quê e como respondê-las e assim conhecer e integrar-se na sociedade do conhecimento que está imersa na cultura digital. Mas como estaria entrelaçada aí uma dimensão social?

Justamente nas ações inovadoras descritas por último, que compreendem a educação como prática social. Por isso, resgatamos em especial Freire (2011a, 2011b), por sua proposta da educação como uma ação dialógica que entrelaça ação e reflexão. Pela palavra resultam na práxis, onde o indivíduo tem condições de, reflexivamente, descobrir-se como protagonista de sua destinação histórica, realizando o movimento transformador de objeto para sujeito da educação. Esse poderia ser um espaço provável de encontro das duas dimensões do empoderamento de sujeitos. O indivíduo que tem a vocação de ser sujeito, que não é ignorante e olha criticamente seu mundo, é capaz de fazer suas perguntas e buscar meios de respondê-las. Em outra dimensão, realiza esse processo inserido em um contexto, seu mundo, e toma consciência da sua realidade pessoal e social na sua relação com o outro por meio do diálogo, da dialética entre individual e social, singular e universal, que as culturas contemporâneas engendram.

Assim, localizamos o espaço potencial dessa outra educação do século XXI nas trocas comunicativas mediadas por TIC na cultura digital, dado que

a liberdade do sujeito será construída em sua relação com o outro, na alteridade, mas não na subjugação, não na integração sistêmica acrítica, mas na busca do reconhecimento, na sua universalidade e na sua particularidade (GADEA; SCHERER-WARREN, 2005, p. 42).

Se na escola dos séculos XIX e XX ela acontecia preponderantemente nas salas de aula, na relação com o professor e com os colegas, o que dizer da relação da escola do século XXI com os novos espaços sociais da cultura digital?

Um primeiro passo seria considerar que em uma sociedade do conhecimento a formação do sujeito não se restringe aos espaços escolares. Isso requer aceitar e incorporar os usos que as crianças, jovens e adultos já fazem dessas tecnologias fora da escola e à sua revelia, pois surgem aí novos modos de perceber o mundo e de aprender (BELLONI; GOMES, 2008). As iniciativas, ao invés de focar na exposição performática dos conteúdos ou na implementação de produtos e processos exógenos que não pertencem ao contexto do aluno nem do professor, estarão voltados para uma metodologia capaz de fazê-los companheiros e parceiros em suas experimentações e formações, que se darão em qualquer lugar, em todo lugar, em espaços e tempos diversos.

Ademais, o amplo acesso à informação e conhecimento disponível na *internet*, faz de todas as experiências dos indivíduos momentos de aprendizagem, isto é, para além da *internet* permitir mais acesso à informação e novas práticas de ensino mediado dentro das escolas, ela também é espaço educativo fora da escola (PINA, 2011). Se a princípio, na *web* 1.0, exerceu-se a autonomia de poder dirigir e escolher uma navegação personalizada por conteúdos e conhecimentos disponíveis na rede, com a chegada da *web* 2.0 e a difusão das redes sociais virtuais, ampliou-se consideravelmente o espaço de trocas e interação social por meio de ferramentas de comunicação bidirecional, síncronas e assíncronas. As redes sociais, assim, são compostas por grupos de atores (indivíduos ou organizações) que criam laços, mais ou menos fortes, que lhes concedem uma noção de pertencimento, que, por sua vez, podem gerar vínculos e compromissos de alguma ordem.

Mais do que uma ferramenta (como o machado) a *internet* catalisa novas formas de interação, em especial a cultura do compartilhamento (PRETTO; ASSIS, 2008), que colocam questões de poder entre os participantes. Desempenhando um papel relevante na construção de significados por alterar as formas de comunicar e compartilhar informação, muda também o processo de comunicação socializada, e, portanto, se reconfiguram as redes de poder na sociedade contemporânea (CASTELLS, 2013), de modo que é inevitável lidar com a dimensão política provocada pelas relações sociais na *web*. A educação como processo social baseado na comunicação, não pode se furtar a investigar se “há uma nova política na *Internet*” (POSTER, 2001, p. 263).

No relevante debate sobre a política na cultura digital, de um lado estão os discursos que acusam a *internet* de banir a vida civil, argumentando que quanto mais tempo as

peças passam em frente às telas, menos se engajam em relações sociais face-a-face vistas como o pré-requisito para a participação civil significativa. Está certo que curtir e compartilhar não pode ser o mesmo que buscar um sentido comum sobre temas conflituosos. De outro lado, estão os discursos otimistas que defendem que a internet, por si, pode promover uma cidadania mais inclusiva e participativa, especialmente entre minorias excluídas. O poder do discurso e a possibilidade de transferência e ampliação dos papéis de emissor e receptor permitem e induzem a troca dialógica e a ação. Comparadas às relações face a face, algumas características das relações na internet são apontadas como promotoras de um novo “civismo” na rede: anonimato, instantaneidade, acessibilidade, envolvimento contínuo, desintermediação, igualdade, abundância, desterritorialização, personalização (BANAJI; BUCKINGHAM, 2013).

Talvez uma maneira de engajar novamente os jovens na política e na vida civil seria achar novos meios de comunicação que transcendam ao limite da política tradicional, mas principalmente valorizar a dimensão política de seus interesses cotidianos, mediados pelas TIC, porque pode haver novas formas de política e cultura cívica em desenvolvimento, que envolvem modos mais informais de participação e ação coletiva que não podem ser desconsiderados.

Essa leitura pode vir a identificar uma certa ação política na interação social que acontece nas redes sociais da *internet*. Uma forma de preparação cívica entre as pessoas em momentos da vida cotidiana, onde as normas são questionadas, desafiadas e negociadas, onde horizontes morais são aplicados ao mundo social, onde as questões de justiça são levantadas antes do político vir à tona ou quaisquer ligações com a política institucionalizada sejam feitas.

A aposta é de que a *internet* ajuda a vitalizar a cultura cívica em esferas públicas informais e que estas podem ter um papel modesto, porém relevante, no que Dahlgren (2004) vai chamar de pré-condições para uma identidade cidadã e compromisso em esferas públicas promovidos por novas formas de participação on-line. Essa perspectiva combina com o que Fortunati (2014b, p. 174) vai defender, da importância da fase pré-política na qual os que não têm poder constroem as habilidades e competências necessárias para a ação política.

As últimas mobilizações populares que fizeram pleno uso das redes sociais em seus protestos levados a cabo nos últimos anos em escala planetária² apontam uma vitalidade nas redes sociais que se opõe ao discurso da falência ou esvaziamento da política. Se as ações dali permanecem em uma fase pré-política ou se elas se desdobram em arenas e esferas institucionalizadas, essa é uma discussão posta tanto pelas propostas que buscam a

institucionalidade (como o “Podemos”³ na Espanha), como naquelas que buscam resistir e ressignificar seus contextos (como o movimento #ocupaescola⁴).

Considerações finais

Neste ensaio, problematizamos a educação contemporânea a partir da reflexão sobre empoderamento de sujeitos na cultura digital. Partimos da reflexão de que uma apropriação crítica e criativa das TIC permite inverter a predestinação das mesmas ferramentas de poder em prol do empoderamento das pessoas, tanto em sua dimensão individual como social.

As mudanças na educação nos últimos séculos foram tratadas não pelo viés do avanço dos artefatos tecnológicos, mas pelas demandas da sociedade em cada momento histórico que implicaram novas formas de ensino e aprendizagem. Defendemos que o empoderamento dos indivíduos não está baseado no acesso às TIC, embora essa seja uma condição para a sua existência. O autêntico empoderamento acontece quando os indivíduos compreendem seu papel de protagonistas e tomam para si a prerrogativa de ser aquele que define, formula as perguntas e que busca, de distintas maneiras, as respostas.

Além disso, entrelaçamos aí a dimensão social do empoderamento, ao reconhecer o novo cenário no qual as redes sociais e a ação política (ou pré-política) que acontece nessa mediação tecnológica têm uma vitalidade importante. Entender e conhecer a ação política que acontece nas redes sociais contribui para que professores possam criar espaços significativos para o empoderamento de seus alunos em sua dupla dimensão: individual e social.

Por essas razões, o tema do empoderamento na cultura digital é um objeto importante da reflexão e pesquisa em Educação e Mídias.

Notas

¹A autora criticou o marxismo pela sua ênfase na dimensão coletiva e quase negação da dimensão pessoal devido à necessidade de fortalecer uma identidade de classe trabalhadora. Assim, a dimensão individual se viu enfraquecida de maneira que os demais

ativistas não progrediram na mesma medida que seus líderes e continuaram subordinados no novo sistema social reestruturado (FORTUNATI, 2014b).

²Para citar algumas: Primavera Árabe na Líbia, Egito e Tunísia; Occupy Wall Street nos Estados Unidos; Indignados 15M na Espanha; Jornadas de Junho e Ocupa Escola no Brasil; Umbrella Revolution em Hong Kong.

³Podemos – partido político espanhol de esquerda fundado em 2014, oriundo das manifestações de protesto rede-rua (<https://participa.podemos.info/es>).

⁴#ocupaescola – movimento de ocupação de escolas da rede estadual de ensino por estudantes secundaristas, iniciado em novembro de 2015 em São Paulo e depois difundido para outros estados brasileiros.

Referências

AREA, M. *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Editorial OCTAEDRO, 2005.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. Infâncias, Mídias e Aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 outubro 2014.

BIESTA, G. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, p. 54-66, 2005.

_____. Giving Teaching Back to Education : Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, v. 6, p. 2, p. 35-49, 2012.

BANAJI, S.; BUCKINGHAM, D. *The civic web: young people, the Internet and civic participation*. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.

BUENO, E. De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje. In: ESPECIAL IX ENCUENTRO AECA, “Gestión de la información en la Sociedad del Conocimiento y la Globalización”, AECA 2000. Disponível em:

<<http://sites.google.com/site/ebizuvm/04Delasociedaddelainformacinaladelco.doc>>.
Acesso em: 28 outubro 2014.

CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Ed. Edelvives, 1993.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DAHLGREN, P. *Civic cultures and net activism: modest hopes for the EU public sphere*. Stirling, University of Stirling, p. 5-6 feb. 2004. Conferência One EU - Many Publics? (Comunicação oral).

FEENBERG, A. *Transforming technology: a critical theory revisited*. New York: Oxford University Press, 2002.

FERRÉS, J. *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós, 2000.

_____. *Vídeo y educación*. Barcelona: Laia, 1988.

FORTUNATI, L. Understanding the role of mobile media in society: Models and theories. In: HJORTH, L.; GOGGIN, G. *Companion mobile media*. New York, NY: Routledge, 2014a.

_____. Media between power and empowerment; can we resolve this dilemma? *The Information Society*, 30: 169-183, 2014b.

FREIRE, P. *Educação como prática para a liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011b.

GADEA, C. A.; SCHERER-WARREN, I. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino-americanos. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 25, p. 39-45, nov. 2005.

GARCÍA HOZ, V. *Educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1986.

GIROUX, H. La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, n. 17/ 1 e 2, p 13-26, jan./dez. 2013.

GOODLAD, J. y Anderson, R. *La escuela sin grados, organización y funcionamiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

HORKHEIMER, M. *Critical theory*. London: Continuum International Publishing Group, 1972.

KELLNER, D. *Critical theory, marxism and modernity*. Cambridge: Polity/John Hopkins University Press, 1989.

LOMBARDI, M. Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, v. 1, n. 2007, p. 1-12, 2007.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia: aproximações e distinções*. Galáxia, n. 4, 2002, p. 19-32.

MARTÍN-BARBERO, J. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

NARODOWSKI, M. *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Disponível em: <[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA Narodowski Unidada 6.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA%20Narodowski%20Unidad%206.pdf)>. Acesso em: 29 novembro 2016.

POSTER, M. Cyberdemocracy: the internet and the public sphere. In: TREND, D. *Reading Digital Culture*. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers, 2001, p. 259-271.

PRETTO, NL., and ASSIS, A. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In PRETTO, NL., and SILVEIRA, SA., orgs. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 75-83. ISBN 978-85-2320-889-9. Available from SciELO Books.

SILVEIRA, S.A (org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

RÜDIGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVERY, J.; DUFFY, T. *Problem Based Learning: an instructional model and its constructivist framework*. CRLT Technical Report N. 16-01, 2001.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.

SIEMENS, G. *Connectivism: A learning theory for a digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em: 29 novembro 2016.

_____. Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. Paper 105: University of Georgia IT Forum, 2008. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>>. Acesso em: 29 novembro 2016.

SKINNER, B.F. The Technology of Teaching. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 162 (989), jul. 27, 1965, 427-443. Disponível em: <[http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/resource/99656/Skinner%20\(1965\).pdf](http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/resource/99656/Skinner%20(1965).pdf)>. Acesso em: 29 novembro 2016.

SMITH, L. *La realidad de la escuela sin grados*. Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

TESOURO, M. La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar* 35, 2005, 135-144. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35/0211819Xn35p135.pdf>>. Acesso em: 29 novembro 2016.

TUCKER, B. The flipped classroom. *Education Next*, 2012, 12 (1), p. 82-83.

ZUBOFF, S. *In the age of the smart machine*. New York: Basic Books, 1988.

Submetido em 12/10/2018

Aprovado em 25/03/2019