



# CULTURA DIGITAL

e os **PONTOS** de **CULTURA**

ADRIANA VELOSO MEIRELES

2009





## FICHA TÉCNICA

### ORGANIZAÇÃO

Adriana Veloso Meireles

### PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Sília Moan

### TIPOGRAFIAS

Frutiger 57 e Bebas Neue

2009





# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

04

1

GLOBALIZAÇÃO E MÍDIA

10

2

CULTURA E EDUCAÇÃO

32

3

ANÁLISE

58

4

CONCLUSÃO

78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

84





## INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda as relações entre comunicação, educação e cultura na sociedade brasileira contemporânea. O objeto de análise é o letramento digital e midiático realizado pela Ação Cultura Digital, do Ministério da Cultura, junto a alguns Pontos de Cultura, instituições conveniadas com o programa Cultura Viva, também do Ministério da Cultura.

- 4 O Programa Cultura Viva por si só é de grande relevância social, pois a partir dele descentralizam-se os recursos provenientes do Ministério da Cultura, com investimentos em mais de 800 instituições por todo território nacional que trabalham a cultura de diversas formas. Mesmo após quatro anos do programa Cultura Viva, não se tem notícia de pesquisa sistematizada sobre seus impactos, sua abrangência e sua aceitação pela comunidade. Não há metodologia de avaliação que objetive a melhoria de sua implementação, tampouco estudos sobre as redes sociais que se formaram desde então. Esta pesquisa aborda somente uma parcela deste todo complexo que é o programa Cultura Viva, parte da Ação Cultura Digital, e sua relação com a cultura popular e a educação.

O universo acadêmico é conhecido, muitas vezes, por estar distante das práticas populares da sociedade civil. Parece que em se tratando de comunicação como fator motor para uma nova educação baseada na cultura esta máxima se aplica. Em 2002, quando já se falava de mídia tática em várias universidades do mundo, no Brasil o termo era praticamente desconhecido. Atualmente a academia está mais atenta às novas tecnologias e a fenômenos provocados pela sociedade.





Ainda assim, não se tem notícia de estudos sobre os Pontos de Cultura ou tampouco a Cultura Digital como Ação governamental. Portanto, analisar a Cultura Digital como ação motora que pode ter colocado a comunicação como agente de mudança educacional é de extrema relevância acadêmica, não somente para estudantes de comunicação social, como também para antropólogos e pedagogos.

Em 2001, quando comecei a atuar em redes de democratização das tecnologias da informação e da comunicação jamais imaginaria que anos mais tarde haveria uma política pública que aplicasse conceitos como mídia tática ou software livre. Por meio da participação nestas redes, participei da construção colaborativa desta história. Em 2005, quando foi fechado o convênio com a Secretaria de Programas e Projetos do Ministério da Cultura, fui contratada como Tuxaua<sup>1</sup> de Minas Gerais, dando início ao trabalho de mapeamento dos Pontos de Cultura do estado.

O objetivo da pesquisa foi analisar a atuação da Ação Cultura Digital no Ministério da Cultura entre 2005 e 2007, a partir da metodologia de atividades construída e pelo trabalho conceitual que tinha como objetivo facilitar a formação das redes de Pontos de Cultura. O trabalho centrou-se no letramento digital e midiático, a partir do estudo de caso da ação Cultura Digital do Ministério da Cultura.

Para realizar o estudo foram utilizados os seguintes materiais empíricos: o wiki da Ação Cultura Digital, onde continha toda documentação online dos três anos de trabalho, desde os contratos entre o Instituto de Pesquisa em Tecnologias da Informação (IPTI), responsável pelo repasse da verba às pessoas da Ação Cultura Digital e a Secretaria de Programa e Projetos (SPPC) do Ministério da Cultura (MinC); relatórios de avaliação, planejamentos de atividades e planos de trabalho, entre outros; os almanaques conceituais e os tutoriais de software produzidos pela equipe

1 Tuxaua é uma palavra de origem indígena escolhida para designar os coordenadores por significar 'aquele que tudo tem tudo dá' e corresponde ao chefe de uma tribo que se preocupa com o bem estar de todos a sua volta.

2 Wiki é um gerenciador de conteúdo colaborativo que assemelha a editor de texto. A Wikipédia é um dos sites mais conhecidos que utiliza o sistema.





Cultura Digital em 2005 e 2006; depoimentos em vídeo de pessoas ligadas a Pontos de Cultura disponibilizados no site [Estudiolivre.org](http://Estudiolivre.org), que tratam dos temas em questão ou documentem de alguma forma as atividades realizadas pela equipe da Ação Cultura Digital.

Para conceituar a pesquisa, no primeiro capítulo, trabalhou-se com Thompson (1998) e Ortiz (2000) na contextualização da globalização e de suas complexidades. Com Castells (2003), Lovink (1997), Frente 3 de Maio (2006), Guatarri (2005), para abordar o surgimento de novos movimentos sociais de resistência. Com Bucci (2001) e Lima (2006), para tratar da democratização da comunicação no Brasil; e novamente Castells (2003), juntamente com dados do CGI-br (2007) e a pesquisa de Ramal (2002), para conceituar as novas tecnologias da informação e da comunicação e seu impacto nos modelos de aprendizagem.

O segundo capítulo aborda primeiramente o conceito de cultura a partir das perspectivas de Gilberto Velho e Viveiros de Castro (1978) e Guatarri (2005) e, de forma sucinta, a cultura brasileira com Sorj (2001), Lima (2006) e Freire (1978). Seguindo com a desconstrução da cultura tradicional da escola e o pensamento racionalizador do positivismo diante da sociedade do conhecimento, utilizando Morin (2007), Paulo Freire (1978), além de Forquin (1993), Baudelot (1991), Illich (1973) e Salvador (1971).

Por fim, é necessário ressaltar que por limites de espaço, tempo de pesquisa e viabilidade estrutural e econômica, vários aspectos não foram abordados, tanto na pesquisa do material empírico, que poderia ser realizada de forma mais analítica e sistematizada em uma base de dados para outras pesquisas, como do referencial teórico, que tem abertura para mais contextualizações nas áreas específicas da comunicação, da educação, da cultura, além de áreas como sistemas da informação, história brasileira, alfabetização e letramento. Para superar esses limites, optou-se por uma abordagem





filosófica, que realça pontos de convergência destas disciplinas, que em suas especificidades se isolam umas das outras. É dizer, o recorte a partir da complexidade é intrínseco ao trabalho, o que se fez foi simplesmente abordar a interrelação entre temas que se colocaram mais relevantes no momento.







# GLOBALIZAÇÃO E MÍDIA





Este capítulo aborda o contexto da globalização, sua complexidade ; os novos movimentos sociais; a democratização do acesso a informação; as novas tecnologias de comunicação e seu impacto nos modelos de aprendizagem. São utilizados os seguintes autores: Thompson (1998), Ortiz (2000), Castells (2003), Lovink (1997), Frente 3 de Maio (2006), Guatarri (2005), Bucci (2001), Lima (2006), Ramal (2002), CGI-br (2007).

## 1.1 GLOBALIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

10

O processo de globalização pode ser compreendido como “um aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política,<sup>3</sup>” em nível mundial, culminando em mudanças estruturais na sociedade contemporânea. Uma das principais características do processo é a mundialização de signos, marcas e ideologias, como por exemplo, a concepção do american way of life, a coca-cola ou até mesmo as camisetas de Che Guevara. “A existência de uma memória internacional popular significa reconhecer que no interior da sociedade de consumo são forjadas referências culturais mundializadas” (Ortiz, 2000, p. 126). Estas referências provocam também a desterritorialização do indivíduo, cada vez mais cidadão do mundo, por ter acesso a outras culturas e símbolos transnacionais.

No contexto das tecnologias da informação e comunicação (TICs), com “o advento da telecomunicação ocorre uma disjunção entre o espaço e o tempo, no sentido de que o distanciamento espacial não mais implicava o distanciamento temporal” (Thompson, 1998, p. 36). Isto ocorre em primeiro lugar com o telégrafo e o surgimento das agências de notícias, posteriormente com o espectro eletromagnético das ondas de rádio e televisão, com os satélites de alcance transnacionais e, por fim, com o acesso à internet com e sem fio. Em todas estas tecnologias “o fluxo internacional dos produtos da mídia ocorre como um pro-

3 Globalização. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acessado em 18/02/2008.





cesso estruturado no qual certas organizações detêm o controle predominante” (Thompson, 1998, p. 146). Este fato, consequência do poder econômico, militar e políticos de Estados Nação e posteriormente corporações transnacionais influencia largamente na produção de conteúdo.

Se de um lado há uma certa predominância na produção de conteúdos específicos por parte de alguns países e/ou corporações (Hollywood e seus filmes, Brasil e suas telenovelas), por outro lado é necessário sublinhar que o processo de recepção, não tem sentido único. Ou seja, “a recepção e a apropriação dos produtos da mídia são processos sociais complexos em que indivíduos (...) dão sentido às mensagens de uma forma ativa” (Thompson, 1998, p. 153). Isto quer dizer que o contexto cultural (que envolve religião, ideologia política, entre outros) influencia a forma com que as pessoas recebem, interagem e compreendem os produtos culturais. Ainda assim, “as maneiras de usar os materiais simbólicos mediados dependem crucialmente dos contextos de recepção e dos recursos que os receptores têm à disposição para os auxiliar no processo de recepção” (Thompson, 1998, p. 155), ou seja, o grau de instrução, escolaridade e senso crítico são de extrema importância para a assimilação e apropriação destes conteúdos.

11

Sendo assim, é fundamental ressaltar o caso específico do Brasil. Além de ser um país com alto índice de analfabetismo (17,8% da população), a televisão é a principal fonte de informação da população (em contraposição a outros países como França e Estados Unidos, cuja principal fonte de informação é o jornal impresso). Além disso, além dos meios de comunicação no Brasil serem controlado por um oligopólio<sup>4</sup>, a chegada da televisão no país é contemporânea a dois fatos históricos: o golpe Militar de 1964 e a criação da Rede Globo em 1965.

Por isso, ainda que extremista e pouco orgânica, a tese de Herbert Shiller (1969) sobre o imperialismo cultural possui certa

4 Nelson. Desafios do mundo contemporâneo: a educação num mundo de comunicação, 1999. Disponível em <<http://www2.ufba.br/~preto/textos/srosa.htm>>. Acessado em 22/01/08.





relevância no caso brasileiro, pois “enquanto o domínio cultural permanece americano em termos de forma e de conteúdo dos produtos da mídia, a base econômica desta dominação foi internacionalizada” (Thompson, 1998, p. 151). Tal afirmação não é nem totalmente verídica, nem totalmente mentirosa. Os modelos do telejornalismo brasileiro seguem de fato o modelo estadunidense. É inegável a penetração de produtos culturais de entretenimento como Power Rangers, Homem Aranha, entre outros, por outro lado, são inúmeras as novelas sobre imigração italiana no Brasil. Isto quer dizer que o imperialismo cultural é fluído e não ocorre somente em uma direção, assim como a recepção dos produtos culturais.

12

Na verdade, os produtos culturais carregam em si poderes simbólicos, “capazes de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar ações dos outros e produzir eventos por meio da produção e da transmissão de formas simbólicas” (Thompson, 1995, p. 24). Portanto, a globalização das tecnologias da informação e da comunicação “carrega em si a presença de signos e objetos, inclusive legitimizada pela arte” (Ortiz, 2000, p 122), como as obras de Andy Warhol e Joan Crawford.

Sendo assim, é necessário compreender como a reprodutibilidade técnica é assimilada pela indústria cultural. Se em 1936, Walter Benjamin defendia a democratização da estética<sup>5</sup>, a indústria cultural percebe que é necessário controlar os meios de reprodução, pois, “a reprodutibilidade das formas simbólicas é uma das características que estão na base da exploração comercial dos meios de comunicação” (Thompson, 1998, p. 27). Portanto, cada vez mais as leis de propriedade intelectual modificam-se em função dos interesses das corporações de mídia, impedindo a livre distribuição de produtos culturais e de conhecimento, além de criar e condenar a pirataria.

5 No texto A Obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica, publicado em 1936 e revisado em 1955. Disponível em < [http://www.dorl.pcp.pt/images/SocialismoCientifico/texto\\_wbenjamim.pdf](http://www.dorl.pcp.pt/images/SocialismoCientifico/texto_wbenjamim.pdf) >. Acessado em 18/02/08.





*“A viabilidade comercial das organizações de mídia depende também do exercício do controle em certo grau, sobre a reproduzibilidade de uma obra. E por isso a proteção do copyright, isto é, o direito de reproduzir, licenciar e distribuir uma obra é de fundamental importância para a indústria da mídia. Em termos de suas origens e de seus principais beneficiários, o desenvolvimento da lei de copyright tem muito menos a ver com a salvaguarda dos direitos dos autores do que com a proteção dos interesses dos editores e livreiros, que tinham muito a perder com a reprodução não autorizada de livros e de outros materiais impressos” (Thompson, 1998, p. 27).*

As leis de copyright são uma forma de controle e imposição de poder, além de não contribuírem para a educação e a informação da população mundial. As primeiras regulações têm origem na Inglaterra, ainda no século XVI, mas é com a ascensão da indústria cultural, a partir do início do século XIX, que, nos Estados Unidos, o termo e a prática consolidaram-se.

Com a ascensão das novas mídias, em especial a Internet, surgem movimentos organizados em rede que se opõe à propriedade intelectual, à imposição cultural da sociedade de consumo, entre outras lutas contra o chamado neoliberalismo ideológico, político e econômico. O movimento do software livre e o movimento antiglobalização são exemplos que em muitas instâncias se convergem ideologicamente.

Em primeiro lugar, surge a questão da generosidade intelectual e da livre troca de informações e de bens culturais. Como resposta à proteção corporativa do código de programas de computadores emerge a Free Software Foundation, que cria o copy-left, um trocadilho explícito com o copyright e que permite que as pessoas pesquisem distribuam, compartilhem e reproduzam trechos de código ou programas inteiros.

“Globalizem justiça social e não o poder corporativo!” Este slogan está em um dos adesivos distribuídos durante as manifestações contra o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 2000, em Washington e resume um pouco da luta do movimento antiglobalização. A suposta origem do movimento ocorre em 1994, no estado de Chiapas, ao sul do México, quando o subco-





mandante Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional, envia um comunicado pela Internet pedindo auxílio internacional para a luta "na defesa de direitos coletivos e individuais negados aos povos indígenas mexicanos e a construção de um novo modelo de nação, que inclua a democracia, a liberdade e a justiça como princípios fundamentais de uma nova forma de fazer política"<sup>6</sup>.

O movimento zapatista tornou-se referência para todas as lutas contra o neoliberalismo. Entretanto, foi somente em 1999 que, de fato, pode-se ver uma apropriação das novas mídias em termos massivos e com impactos políticos e sociais. "O movimento foi baseado na troca de informação, em meses de acalorado debate político na Internet, que precederam as decisões coletivas de ir a Seattle e tentar bloquear o encontro" (Castells, 2003, p. 117) da Organização Mundial do Comércio. O sucesso foi ancorado pelo surgimento do primeiro Centro de Mídia Independente do mundo, um portal de publicação aberta, escrito em software livre, no qual foi feita "a conexão da mídia com a opinião pública do mundo inteiro" (Castells, 2003, p. 117). O resultado foi que não somente o encontro da Organização Mundial do Comércio não ocorreu, pois milhares de manifestantes bloquearam a passagem dos delegados, como o mundo teve acesso às notícias diretamente das pessoas que estavam nas ruas e não somente pela Fox News.

Tanto o movimento antiglobalização como o do software livre são "modelados explicitamente segundo as estruturas celulares, distribuídas, os sistemas auto-organizáveis" (Johnson, 2003, p. 168), assim como outros movimentos sociais que se apropriaram das novas mídias, como alguns grupos de mídia tática ao redor do mundo. Em 1997, Geert Lovink e David Garcia definem que;

*"Mídia tática é o que acontece quando a barata mídia do faça você mesmo, que se tornou possível pela revolução do consumo de eletro eletrônicos e pela expansão das formas de distribuição, são exploradas por grupos e indivíduos que se sentem prejudicados ou excluídos da cultura de massa" (Lovink, 1997, tradução nossa)<sup>7</sup>.*

6 Exército Zapatista de Libertação Nacional.

Disponível em <<http://pt.wikipedia.org>>. Acessado em 18/02/08.

7 LOVINK, Geert; GARCIA, David. The ABC of Tactical Media. Mensagem recebida por <[nettime-l@desk.nl](mailto:nettime-l@desk.nl)> 16 Mai 1997. <[geert@xs4all.nl](mailto:geert@xs4all.nl)>. Disponível em <<http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9705/msg00096.html>>. Acessado em 18/04/08.





Geralmente estes coletivos e pessoas atuam na subversão do sentido das mensagens de forma artística, legitimando a crítica pela estética. O objetivo final da mensagem é afirmar que eles não se reconhecem naquela cultura de massa estereotipada. A estratégia é influenciar no agendamento da mídia, ou seja, no assunto que está em pauta.

Um exemplo de manifestações de mídia tática brasileira ocorreu durante as eleições de novembro de 2004, quando foi criado o meme<sup>8</sup> Recicle1Político. Naquele determinado ano, as faixas invadiam as ruas e avenidas provocando poluição visual. Inúmeros grupos em todo o país aderiram à campanha e arrancaram os cartazes e faixas recombinando o material em obras pouco convencionais. Nas eleições de 2006, as faixas foram proibidas e substituídas por toldos de madeira, que também não escaparam das intervenções.

Analisando a mídia tática no contexto brasileiro de marginalização, outro exemplo são duas atuações do Primeiro Comando da Capital, o PCC. Em junho de 2005, a Folha de São Paulo publica um artigo<sup>9</sup> sobre o CD Proibidão da Luiz Gama, vendido a R\$ 5 na região da baixada santista, de acordo com o jornal. Na reportagem afirma-se que "algumas faixas reproduzem trechos de telejornais da Rede Globo, inclusive com as vinhetas de abertura, em que os apresentadores noticiam assuntos relacionados ao tráfico de drogas"<sup>10</sup>. O jornal ainda informa que o álbum teria sido gravado ao vivo em um baile funk ocorrido na região. A gravação de mídia digital ao vivo, a remixagem do material, o esquema de cópia e distribuição de CD a preços baixos foram apropriados pelo crime organizado para passar sua mensagem.

Cerca de um ano depois, em agosto de 2006, quando se aplica a lei do Regime Disciplinar Diferencial, no qual "o preso é mantido em cela individual 22 horas por dia, não sendo permitido a ele receber jornais ou ver televisão, enfim qualquer contato com o mundo externo"<sup>11</sup>, ocorre nova intervenção midiática.

8 Espécie de vírus ideológico que se dissemina pela internet.

9 AGÊNCIA FOLHA. CDs de funk vendidos em Santos citam suposto líder do tráfico de drogas. Santos, 08/06/2005. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u109842.shtml> >. Acessado em 18/04/08.

10 AGENCIA FOLHA. Idem.

11 Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Regime\\_disciplinar\\_diferencial](http://pt.wikipedia.org/wiki/Regime_disciplinar_diferencial)>. Acessado em 20/04/08.





O grupo seqüestra um jornalista da Rede Globo e exige que seja lido em rede nacional um comunicado que dizia;

*“Como integrante do Primeiro Comando da Capital, o PCC, venho pelo único meio encontrado transmitir um comunicado para a sociedade e os governantes. (...) O estado Democrático de Direito tem a obrigação e o dever de dar o mínimo de condições de sobrevivência para os sentenciados. Queremos que a lei seja cumprida em sua totalidade. Não queremos obter nenhuma vantagem. Apenas não queremos e não podemos ser massacrados e oprimidos”. (Frente 3 de Maio, 2006, p. 115)*

## 1.2 GLOBALIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

16

Atualmente a mídia é o Big Brother do livro 1984, de George Orwell. Está em todos os lugares, nos ônibus, nas marcas que vestimos e consumimos, nas novas tecnologias ao alcance das mãos, como os celulares de terceira geração. A partir da massificação do acesso aos bens eletro-eletrônicos, não se pode mais pensar a mídia como simplesmente instituições ou conglomerados. Todos podem fazer mídia, até o PCC.

Por outro lado, é importante ressaltar que, “as características históricas específicas do sistema de mídia no Brasil potencializam o seu poder no processo político” (Lima, p. 60, 2006), já que, desde a década de 1930, as concessões de rádio e de televisão priorizaram o sistema privado. Além disso, a ausência de restrições efetivas à propriedade cruzada<sup>12</sup> ajuda para que as instituições de mídia estejam concentradas em poucas mãos no Brasil. Uma vez que está voltada para o mercado, a mídia não pode exercer o ideal papel de espaço público da modernidade. “A mídia não é mais produzida pelas necessidades políticas do público, mas pelas necessidades de mercado. O público é que é agora produzido para então ser vendido aos anunciantes” (Bucci, 2001, p. 171). Ou seja, a mídia passa a ser a principal vitrine do capitalismo.

<sup>12</sup> Nos Estados Unidos a lei de propriedade cruzada impede que grupos sejam donos de empresas de áreas semelhantes, ou seja, um mesmo grupo não pode ser dono de jornais impressos, rádio e televisão.





*“Constata-se que se deu uma transformação histórica das democracias e também das relações do público com o poder. Alterou-se a esfera pública. Conseqüentemente, a imprensa, representante da opinião pública, já não tem seu alicerce apenas na cidadania, pois também se deslocou para o mercado” (Bucci, 2001, p.173).*

A questão torna-se mais preocupante no caso do Brasil por conta do monopólio inconstitucional dos meios. “Não é a veiculação de conteúdos que precisa ser monitorada pelas autoridades, mas o poder que precisa ser limitado - e isso significa limitar a propriedade dos meios eletrônicos de comunicação” (Bucci, 2001, p. 162). No Brasil, as concessões de rádio e de televisão, com duração de 15 anos, são decididas no Congresso, em que boa parte das famílias oligárquicas detentoras das concessões estão representadas por deputados e senadores. “A concessão não está subordinada na prática sequer a uma carta de princípios que, se desobedecida, justificaria uma pena de suspensão ou mesmo a cassação da concessão” (Bucci, 2001, p. 163), alerta o autor. Isso tudo mesmo considerando o parágrafo quinto do artigo 220 da Constituição da República Federativa do Brasil, que diz que “os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio” (Bucci, 2001, p. 138).

17

Se os espectros de rádio e televisão já estão ocupados pelo monopólio da mídia de massa, formas de resistência surgem buscando seu espaço, infiltrando-se e subvertendo. Neste sentido elas diferem da mídia alternativa, pois esta “não visa se infiltrar no meio dominante por uma ação rápida, mas tenta se opor à mesma propondo o que seu nome sugere: uma alternativa à mídia dominante”<sup>13</sup>.

As rádios livres surgem como uma opção barata e viável de produzir debate político comunitário e intervir no agendamento da mídia de massa, pois “a intervenção pontual de uma rádio livre introduz uma informação diferente, que poderá imediatamente ser retomada pela grande mídia” (Guatarri, 2005, p. 130).

13 Mídia Tática. Disponível em < <http://pt.wikipedia.org/>>.  
Acessado em 20/04/08.





Na França, no final da década de 1970, foram inúmeras as rádios livres colocadas em funcionamento “promovendo um certo tipo de criação que não poderia acontecer em nenhum outro lugar” (Guattari, 2005, p. 124), como programas de longa duração sem intervalos comerciais, ou debates em diversas línguas. De fato, a música e os ritmos africanos, atualmente difundidos mundialmente, começam a tocar justamente nas rádios livres francesas. “Nas rádios oficiais, as pessoas falam como acham que deveriam falar para serem ouvidas” (Guattari, 2005, p. 124), enquanto que nas rádios livres, “as pessoas expunham os seus problemas da vida real” (Guattari, 2005, p. 128).

Na verdade é como se a ausência de uma técnica jornalística quebrasse a ‘bolha’ em que se encontra a figura do locutor/apresentador na sociedade do espetáculo, aproximando assim o ouvinte, pois este passa a ter mais empatia, uma vez que quem está ali, falando também, é um cidadão comum. É dizer, “uma coisa é você ler certas histórias num jornal, mas outra era ouvir diretamente a pessoa falando” (Guattari, 2005, p. 129). Na verdade, “trata-se de uma outra relação coma escuta, uma forma de feedback e de fazer falar línguas menores” (Guattari, 2005, p. 124). O retorno ou feedback, no caso destas rádios, pode ser instantâneo, como foi, por algum tempo, o caso da Rádio Favela, localizada no alglomerado da Serra em Belo Horizonte.

Com a lei de rádios comunitárias e educativas de 1998, a Rádio Favela tornou-se comunitária e seu alcance passou a estar sob o controle do Estado. Por outro lado, nesta mesma época, surgiu, no Brasil, um movimento de rádios livres que contesta não somente a violência policial no fechamento das rádios – a Anatel convoca a polícia federal para confiscar equipamentos e fechar rádios livres -, mas também coloca o debate da incongruência constitucional em pauta. O direito à livre expressão e a necessidade de uma concessão para falar são questionados pelo movimento, que se nega a solicitar uma concessão a Anatel. Em 2003, este movimento das rádios livres, juntamente com outros grupos de mídia tática, montou na Casa das Rosas, localizada na Avenida Paulista, em São Paulo, a Rádio Pega Eu, durante o Mídia Tática





Brasil. Ninguém foi preso. No mesmo ano, em uma ação em rede, grupos ocuparam a Anatel em diversas capitais brasileiras, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre, entre outras.

Estas ações em rede de alcance nacional, tanto a da Ocupação da Anatel como o Recicle1Político, somente são possíveis pela existência da Internet, ponto de apoio de uma cultura libertária que está presente desde seus primórdios.

*“Nessa abordagem comunitária à tecnologia, o patriarcado meritocrático encontrou-se com a contracultura utópica na invenção da Internet e na preservação do espírito de liberdade que está na sua fonte. A Internet é acima de tudo uma criação cultural”.* (Castells, 2003, p.32)

Mesmo assim, é preciso entender que, na chamada ‘Era da Informação’, a Internet é apenas um meio, como são os celulares, a televisão, o rádio e tecnologias tanto digitais como analógicas. Sobre a Internet, Castells (2003, p.164) afirma que, “de fato, em vez de convergir com a mídia, a Internet tem afirmado sua especificidade como meio de comunicação”.

19

Sendo a Internet uma criação cultural, é importante ressaltar como ela chega ao Brasil. A política econômica da ditadura militar criou uma “política de reserva de mercado para o setor de informática, que, além de generalizar a prática do contrabando implicou o atraso da modernização tecnológica do país (Sorj, 2000, p.18)”. A abertura econômica só viria a partir da posse do presidente Fernando Collor em 1990. Sendo assim, a classe média que poderia ter acesso à Internet já na década de 1980, só começa a se inserir nesta tecnologia na era Collor. Os motivos pelos quais os militares seguraram a entrada da Internet, tecnologia militar estadunidense, no Brasil, em especial, são semelhantes ao processo de colonização da América Latina.

Sendo assim, os brasileiros somente foram constituir amplas redes sociais na Internet no final da década de 1990 e esta organização social em novos moldes só foi ter impacto nas outras mídias a partir do novo século. “Cada vez mais as pessoas estão organizadas, não simplesmente em redes sociais, mas em redes





sociais mediadas por computador” (Castells, 2003 p. 109).

Existe uma influência clara da cibercultura sobre tudo isso e principalmente sobre os movimentos sociais. “Os movimentos sociais da Era da Informação são essencialmente mobilizados em torno de valores culturais” (Castells, 2003, p. 116). Ou seja, as comunidades surgem em torno de temas de interesse, como se pode ver quando Castells (2003) questiona os conceitos de comunidades virtuais e sociedade em rede. “Essas redes on-line tornam-se formas de comunidades especializadas, isto é, formas de sociabilidade construídas em torno de interesses específicos” (Castells, 2003, p. 110). A invasão dos brasileiros em sites como o Fotolog ou o próprio Orkut é um exemplo de como a população anseia por novas mídias em que podem se comunicar e gerar conteúdo. Nos últimos anos, quantos blogueiros não ficaram famosos e ganharam programas de TV ou a publicação de livros? Gente que até então dificilmente seria absorvida pelos meios de comunicação de massa, mas que influenciaram outras mídias a partir da Internet.

20

### 1.3 Comunicação Digital e Educação

O processo histórico atual modifica estruturas em uma velocidade jamais vista pela humanidade. Se a revolução industrial levou algumas décadas para estabelecer-se, a ‘revolução digital’, em alguns anos, modificou estruturas políticas (novos movimentos sociais, e-gov, etc), econômicas (compras online, etc) e culturais (cibercultura, ciberpunks, etc).

Ainda assim, não se pode dizer que estamos uma ‘Era da Informação’, como alguns teóricos como Castells (2003)<sup>14</sup> defendem, pois “ainda que o capitalismo do século XX e início do século XXI passe por mudanças (...) isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado” (Duarte, 2001, p 39). Seguimos em uma sociedade de consumo na qual a divisão social do trabalho ainda é motor das políticas econômicas, independentemente das influências da tecnologia nas profissões e na qualificação profissional. Mais que isso, o conhecimento nas TICs

14 Ver Castells (2003). A Galáxia da Internet.





podem ser fator de exclusão.

A comunicação é um processo inerente aos seres humanos. A linguagem, seja ela oral, corporal ou escrita, está presente em todos, pois além de ser uma forma de expressão também é como estabelecemos contato com o mundo. Sendo assim, as tecnologias digitais aumentam, potencialmente, as possibilidades de comunicação entre as pessoas, pois se uma carta leva alguns dias para chegar em seu destino, um e-mail é praticamente instantâneo. A comunicação de massa também se modifica ao longo dos anos. A tevê em preto e branco dá lugar a uma televisão cuja linguagem é frenética e fragmentada em edições rápidas, no estilo vídeo clipe.

Portanto, a escola, como instituição, sofre diretamente as conseqüências destas mudanças estruturais, que ocorrem tanto em contexto mais amplos e gerais; como a conjuntura política, políticas públicas - como as privatizações (ex: da telefonia) e o programa Computador para Todos, entre outras; como em contextos mais específicos - relações familiares; conteúdo do rádio, televisão e mídia impressa. Sendo assim, "a escola – e a educação como um todo – não pode permanecer apenas contemplando o movimento de transformação que está ocorrendo na sociedade como um todo. Ela própria precisa se repensada e integrar-se neste conjunto de transformações<sup>15</sup>".

A grande questão é que a escola, em geral, ainda encontra-se cheia de recalques autoritários, lembrança de tempos de palmatória, latim e francês. De decorar fórmulas, poesias, de rigidez, de disputa de quem é o/a melhor, de notas, de funcionários mal remunerados e uma didática antiquada e ultrapassada. Além disso;

*"A escola aparece como um dos mecanismos de socialização, cumprindo uma função integradora, buscando adaptar os indivíduos ao meio, para que possam desempenhar os papéis destinados a cada um, e prepará-los para que contribuam com a sociedade liberal moderna, desenvolvendo-lhes a fé na razão, na ciência e na tecnologia e levando-os a aceitarem e a perpetuarem as normas do modelo cultural vigente."* (Ramal, 2002, p, 53)

---

15 PRETTO, Pretto. Idem.





É importante ressaltar também as diferenças estruturais do sistema de ensino público e privado das escolas, que pode ser compreendido como duas vias de escolarização; “uma secundário superior encarregada de recrutar, de isolar e de formar os 20% dos estudantes e a via primário profissional, encarregada de guardar e ocupar os 80% restantes em qualificações profissionais absolutamente necessárias”. (Baudelot, 1991 p. 38).

No Brasil existem 160 mil escolas públicas que ensinam mais de 43 milhões de crianças<sup>16</sup> e adolescentes e sua maioria está voltada para “produzir para o mercado de trabalho séries de mão de obra mais ou menos qualificadas” (Baudelot, 1991, p. 37), de engenheiros a pedreiros, pois “a escola divide crianças porque a divisão capitalista do trabalho exige que os trabalhadores intelectuais sejam separados dos trabalhadores manuais” (Baudelot, 1991, p. 37). Isto quer dizer que a escola reproduz a desigualdade

22

social existente e, ainda que os números aumentem, isto não significa que a qualidade do ensino é proporcional.

A informatização das escolas já é uma realidade nacional, ainda que tenha características e diferenças regionais. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo CGI.br, 64% dos internautas brasileiros utilizam a internet para fins educacionais, dentre eles a educação à distância, a pesquisa no acervo da biblioteca de babel, continuidade de estudos e/ou aperfeiçoamento profissional. Estes dados demonstram que, no Brasil, “a rede está se tornando ferramenta importante de educação” (CGI.br, 2006 p. 35). Políticas públicas como os telecentros Casas Brasil, da Casa Civil, os Pontos Gesac, do Ministério das Comunicações e os Pontos de Cultura, do Ministério da Cultura, entre outros exemplos, como os municípios digitais, desempenham importante papel nesta popularização do acesso e dos computadores. Mesmo assim, é importante ressaltar que “o Brasil carece de uma estratégia unificadora que aprofunde e democratize amplamente

<sup>16</sup> Dados publicados no livro Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil em 2006, pelo CGI.br.





os benefícios das novas tecnologias” (CGI.br, 2006, p. 47)

Por outro lado, existem atualmente mais de 2400 municípios, principalmente do norte e nordeste “descartados pelas empresas privadas de telecomunicações e de serviços de internet, onde só há telefonia fixa”. Estes municípios correspondem a quase a metade, 44% da totalidade de municípios brasileiros, somando 22 milhões de pessoas. Estes números apresentam como é preciso tratar do tema, a partir da perspectiva da divisão digital e não da inclusão digital.

*“A dianteira de quem uma minoria de famílias afluentes está gozando nos usos e serviços fornecidos pela Internet poderá se provar uma fonte importante de desigualdade cultural e social no futuro, uma vez que as crianças da primeira geração da Internet crescerão em ambientes tecnológicos muito diferentes” (Castells, 2003, p. 211).*

Nas áreas rurais, atualmente só há a conexão via satélite, a preços pouco acessíveis. Além disso, “há milhares de bairros das cidades maiores também abandonados por razões de mercado pelas concessionárias” (CGI.br, 2006, p.48). Isto é consequência direta da privatização do sistema de telecomunicações. Com vistas a minimizar estes problemas, o governo Brasileiro cria o programa Gesac, que distribui antenas com conexão de 256 kbps/s<sup>17</sup>, para todo o país. Nestas áreas acima citadas, a antena do Ministério das Comunicações pode ser a única solução de conectividade.

23

Estes dados demonstram que a popularização do computador e do acesso à internet, de fato, não significa sua democratização. Pelo contrário, pois com o tempo, “o uso da Internet, tanto na escola quanto na vida profissional, poderá ampliar as diferenças sociais enraizadas em classe, educação, gênero e etnia”. (Castells, 2003, p. 213)

É importante ressaltar que nas escolas públicas brasileiras “não há, em quase totalidade delas, acesso à internet, ou mesmo equipamento de informática adequado para permitir o acesso quando ele existir” (CGI.br, 2006, p. 48).

17 Taxa de transferência de dados. No caso 256 kbites por segundo.





Por outro lado, quando as novas tecnologias são utilizadas na escola, principalmente nos colégios privados e universidades, observa-se que “esta incorporação vem ocorrendo, basicamente, numa perspectiva instrumental, com uma pura e simples introdução de novos elementos em velhas práticas educativas<sup>18</sup>”.

Além disto, estas aulas de informática são completamente tendenciosas e voltadas para um suposto e exigente mercado de trabalho, ou seja, não são cursos de editor de texto, mas de Word, de planilha eletrônica, mas de Excel, entre outros exemplos. Nestes cursos não se oferece às pessoas a visão do todo, das diversas opções de editores de texto que existem além do mais conhecido popularmente, que não necessariamente é o melhor. Ou seja, da mesma forma que a história brasileira é contada da perspectiva do colonizador, a instrumentalização da informática também ocorre privilegiando um sistema operacional<sup>19</sup> dominante em um formato que não incentiva a pesquisa, mas a repetição, assim como na escola. Por isso, é necessário compreender que as novas tecnologias, ainda que desafiem em vários sentidos os modelos pedagógicos, não necessariamente os modificam. Um exemplo é o professor que troca o quadro negro por uma apresentação no Power Point, ou melhor, num apresentador de slides. De fato, “não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar se for usada adequadamente” (Masetto, 2001, p.139).

---

18 PRETTO, Nelson, idem.

19 Sistema Operacional é a base do computador. Alguns exemplos são Microsoft Windows, Maços, Ubuntu, Fedora, etc.





### 1.3.1 NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Novos modelos pedagógicos são discutidos desde o século passado e suas influências são múltiplas e interdisciplinares. Uma teoria que muito influenciou novas formas de encarar o mundo é a tese do pensamento complexo de Edgar Morin (1991), na qual o autor francês desenvolve o paradoxo do uno e do todo, defendendo que o todo está contido nas partes e que por isso não se pode compreender o pensamento complexo a partir de uma perspectiva reducionista<sup>20</sup>.

Explicações para esta teoria foram realizadas em diversos campos tradicionais da ciência, da física à biologia, e têm como ponto em comum a crença de que “a mente humana não funciona de modo linear, mas por associação” (Ramal, 2002, p 136). Esta estrutura lógica da mente humana pode ser compreendida como uma interpretação dos signos, que envolve uma complexidade que leva em conta o ambiente, a história pessoal, a estrutura familiar, a formação política, a classe social, entre outras variáveis, que pode ser compreendida como “produto de reorganizações e recombinações de elementos” (Ramal, 2002, p 137).

25

A metáfora de rede é recorrente para explicar este fenômeno, ainda que na língua portuguesa a palavra tenha vários significados. A idéia de uma malha rizomática de elementos interconectados, na qual os nós influenciam o todo, aproxima-se da teoria do pensamento complexo de Morin. “Este conceito de rede aparece em diversos campos teóricos que estudam ou se relacionam com o tema da cognição e do que isso significa em termos de concepção integrada de conhecimentos” (Ramal, 2002, p 141).

Sendo assim, como é possível aprender em uma escola que ainda reproduz “o pensamento newtoniano-catesiano, que propõe a fragmentação, a unicidade, a parte” (Behrens, 2000, p. 81), e, mais ainda, um pensamento linear que é dissociado do

20 O livro ‘A Introdução ao Pensamento Complexo’ (1991) de Edgar Morin, aborda muitas outras questões além desta citada.





todo? Até a própria estrutura geográfica da sala de aula reproduz isto, com carteiras enfileiradas umas atrás das outras e com o professor em um palanque, com aulas com horários nada flexíveis (normalmente de 50 minutos), “fundados numa psicologia cognitiva que supõe a linearidade e as hierarquias de saberes” (Ramal, 2002, p 183).

26

Uma das propostas de Ramal (2002) é o currículo em rede, que “se transforma conforme as necessidades, o momento, o contexto e os interesses dos alunos e os objetivos educacionais” (Ramal, 2002, p 185), abordando os conteúdos necessários de forma menos linear e hierárquica. Neste novo formato há uma interconexão entre os saberes, como no caso da alfabetização na cozinha, e uma mobilidade dos centros, ou seja, “não há um conteúdo mais importante, mas nós da rede curricular igualmente funcionais e multiconectados que sempre dão lugar a novas paisagens” (Ramal, 2002, p 185). Nesta proposta, a influência das tecnologias da comunicação e informação explicita-se como um agente facilitador de um processo anterior, ou seja, a comunicação digital potencializa a crise e a ruptura com modelos antigos.

Além disto, as novas tecnologias ajudam no aumento da velocidade da crise de crescimento da ciência, que cada vez mais deixa de afirmar verdades absolutas. Isto faz com que “a nova educação se paute no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica (...), pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses” (Duarte, 2001, p. 37). Um dos exemplos mais recentes é o caso de Plutão, agora determinado como planeta anão junto à Éris e Ceris, mas que, durante anos, foi ensinado nas escolas como parte dos planetas do sistema solar como Marte, Júpiter e a própria Terra.

Um exemplo desta nova abordagem complexa é alfabetização por meio da cozinha. Ao fazer uma massa de biscoito, as crianças trabalham com noções básicas de matemática, de física





e de biologia, além de praticar a caligrafia ao escreverem seus nomes com a massa pronta. Os discursos próximos da realidade dos alunos auxiliam na “integração das múltiplas competências dos estudantes e no gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber” (Ramal, 2002, p. 205).

Técnicas de ensino orientadas a projetos mostram-se eficazes, pois são “mais coerentes com a perspectiva de um ensino globalizado e relacional” (Ramal, 2002, p. 211), além disso, constroem outra relação dentro de sala de aula, não mais baseada na competitividade, mas na colaboração entre os estudantes, assim, “a tarefa educativa desloca-se de conteúdos para competências” (Ramal, 2002, p. 206). A sala de aula transforma-se em laboratório, pois a pesquisa é inerente ao aprendizado, o professor atua como um facilitador, instigando a curiosidade, não mais apresentado conteúdos fechados e definitivos. A construção do saber, feita de forma colaborativa, modifica-se tornando-se polifônica. Ou seja, as assunções de Paulo Freire de que “ensinar exige respeito aos saberes dos alunos” (Freire, 2007, p. 30) e de que “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2007, p. 47) são colocadas em prática nesta abordagem pedagógica.

27

Além de trabalhar como facilitador, o professor também deve levar em conta que a educação deve ser personalizada, atuando como um cartógrafo, identificando facilidades e dificuldades dos docentes com vistas a criar dinâmicas que potencializem a troca de saberes entre os próprios alunos. Isto pode ser feito por meio da “da observação e registro constante do desenvolvimento dos alunos” (Ramal, 2002, p. 215).

Esta prática dá mais ênfase ao processo de aprendizagem e não ao produto final que tradicionalmente é o resultado de provas. Aliás, os próprios “processos de avaliação são diferentes, não se isolam ao fim das etapas, mas ao contrário, são parte integrante da construção coletiva dos conhecimentos” (Ramal, 2002, p. 216).





As influências do computador no processo de mediação pedagógica também são relevantes, principalmente no que se refere à relação com o erro, pois “agora o monitor é o próprio esboço” (Ramal, 2002, p. 220). As formas com que os alunos trabalham com as novas tecnologias modificam a construção de sentido, até porque “aquele a ser educado parece ser o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as novas tecnologias” (Ramal, 2002, p. 209).

A própria forma de construção do hipertexto<sup>21</sup> reproduz a complexidade e a subversão de sentidos, além de ser um grande aliado da polifonia, da não linearidade e da construção coletiva de conhecimentos. O digital é outro tipo de materialidade, que ocorre em outro tempo e espaço, possibilitando outras leituras e interpretações, mas isso não significa que se “muda o tipo de leitura, muda o tipo de leitor” (Ramal, 2002, p. 177).

28

Ramal (2002) defende que o leitor torna-se mais ativo, pois há uma mudança no modo como a narrativa é experimentada. Isto significa colocar a tecnologia como causa de uma mudança de postura, como faz o teórico francês Pierre Levy, que defende a idéia de que a internet é causa da inteligência coletiva. Esta frente mais otimista dos estudos de cibercultura falha em observar que as novas tecnologias são potencializadoras, meios, e não causas ou fins. No primeiro caso, do leitor ativo de Ramal, a autora não leva em conta o fato de que o ensino das novas tecnologias ainda é feito da perspectiva instrumental, não da criativa. Já no caso de Levy, o autor desconsidera a história da humanidade, pois todos os saberes são frutos de uma inteligência coletiva, desde Sócrates, Tao Te Ching e outros pensadores.

Isto quer dizer que as novas práticas devem ocorrer primeiramente na estrutura da escola, antes de partir para o aspecto tecnológico e suas possibilidades. As novas mídias são apenas ferramentas que podem ser utilizadas, mas o importante é mudar

21 Hipertexto é um sistema para a visualização de informação cujos documentos contêm referências internas para outros documentos. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>> Acessado em 01/04/08.





o pensamento de ensinar para educar, pois são conceitos diferentes. "No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade" (Moran, 2000. p.12).

As tecnologias podem funcionar como base de apoio à estas mudanças, mas de fato existem outros aspectos, principalmente culturais, que devem ser levados em conta na reflexão sobre uma nova escola e um novo ensino.







# CULTURA E EDUCAÇÃO





## 2. CULTURA E EDUCAÇÃO

Este capítulo aborda a desconstrução da cultura tradicional da escola e o pensamento racionalizador do positivismo diante da sociedade do conhecimento, a partir da resistência dos oprimidos e a reinvenção dos saberes por meio do diálogo interdisciplinar da ciência com a sociedade. Os autores utilizados são Guatarri (2005), Gilberto Velho e Viveiros de Castro (1978), Bernardo Sorj (2002), Salvador (1971), Foruqin (1993), Baudelot (1991), Illich (1973), Featherstone (1995), Paulo Freire (1978) e Edgar Morin (2007).

### 2.1 CULTURA

32

Nas ciências sociais o conceito de cultura “carrega definitivamente uma marca antropológica” (Velho, 1978, p.1), e no ocidente assumiu o papel de explicar a alteridade, ou seja, as diferenças presentes em outras sociedades. Pode-se compreender a cultura como “instância humanizadora, que dá estabilidade às relações comportamentais e funciona como mecanismo adaptativo da espécie” (Velho, 1978, p. 5). Isto quer dizer que ao estarem inseridas em determinada sociedade as pessoas produzem códigos, verdadeiros aparelhos simbólicos, que interpretam a realidade e dão sentido ao mundo no qual se encontram.

*“No sentido antropológico, cultura tem muito a ver com comunicação, pois a cultura é um mundo de significados, é um código simbólico construído socialmente, isto é, em grupo, e compartilhado por todos os seus integrantes. Cultura é construção”<sup>22</sup>*  
(Freire, Muniz, 2001).

Nas diversas sociedades complexas contemporâneas a produção simbólica foca-se no nível das relações de produção, além de outros aspectos como a religião, a

22 O FREIRE, Beatriz Muniz. Cultura Popular e Ação Educativa no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em < [http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/cpe/tetxt1\\_2.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/cpe/tetxt1_2.htm) >. Acessado em 18/04/08.





política local, a raça, a etnia, o gênero, entre outros critérios e características de uma malha horizontal que estão constantemente influenciando as pessoas.

Portanto, não se pode compreender cultura como somente uma coisa, pois ela enquanto “esfera autônoma só existe em nível dos mercados de poder, dos mercados





econômicos, e não em nível da produção, da criação e do consumo real” (Guattari, 2005, p.21). Ainda assim, não se pode afirmar que as pessoas encontram-se vulneráveis ao *modus operandi* dominante, pois cada pessoa interpreta os símbolos e signos que estão à sua volta de uma forma única. Além disso, “os indivíduos desempenham o papel de agentes de transformação e mudança da cultura e da sociedade” (Velho, 1978, p.11).

Por outro lado, para extrapolar uma perspectiva reducionista do conceito, Guattari (2005) afirma que no capitalismo mundial integrado deve-se enxergar a cultura em três instâncias. São elas: a cultura valor, a cultura alma coletiva e a cultura mercado.

34 A cultura-valor corresponde “a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem, ou se pertence a meios cultos ou incultos” (Guattari, 2005, p.23), referindo-se principalmente aos clássicos, a cultura científica e artística, extremamente presentes na escola e em outros meios de socialização das sociedades urbanas.

Já a cultura-alma-coletiva é sinônimo de civilização, cada povo, grupo social, etnia, terá sua cultura, como por exemplo, a cultura negra, islâmica, a cultura do hip hop, etc. O importante aqui é ressaltar o fato de que esta compreensão de cultura isola algumas esferas da produção de sentido.

*“As sociedades ditas primitivas descobrem que fazem cultura; elas são informadas, por exemplo, de que fazem música, dança, atividades de culto, de mitologia entre outras tantas. E descobrem isso sobretudo no momento em que pessoas vêm lhe tomar a produção para expô-las em museus ou vendê-las no mercado de arte (...). Mas todas estas dimensões (dança, música, ritos) são inteiramente articuladas umas as outras num processo de expressão (...), ou seja, elas não assumem absolutamente, essas diferentes categorizações que são da antropologia.” (Guattari, 2005, p.25).*





Por fim, há a cultura-mercadoria cuja função é produzir e difundir mercadorias, sem levar em conta os sistemas de valor da cultura alma ou da cultura valor, ainda que funcionem simultaneamente e que haja uma complementaridade entre elas. Por isso, Guatarri, afirma que;

*“O conceito de cultura é profundamente reacionário. É uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas, às quais as pessoas são remetidas. Isoladas, tais atividades são padronizadas, instituídas potencial ou realmente capitalizadas para o modo de semiotização dominante - ou seja, elas são cortadas de suas realidades políticas”. (Guatarri, 2005, p. 21)*

Sendo assim, o conceito de cultura levará em conta estas três esferas interconectadas de cultura definidas por Guatarri (2005).

## 2.2 CULTURA BRASILEIRA

35

A cultura brasileira como unidade nacional nunca existiu, pois “não existe no Brasil contemporâneo um fator estruturante único capaz de dar inteligibilidade ao conjunto dos processos societários” (Sorj, 2000, p. 12). Historicamente, existem algumas referências muito claras, mas que não são admitidas em suas interrelações tampouco relatadas de forma justa, afinal de contas as escolas ainda afirmam que “Cabral descobriu o Brasil”.

A primeira destas culturas-alma seria a indígena, porque de fato foi o povo pelado aquele mais feliz que este continente já viu. Outras influências de civilizações americano-fenício<sup>23</sup>, maias e astecas, certamente, realizaram trocas com os tupis, guaranis e outros povos que habitaram estas terras antes da chegada dos europeus e africanos. Sobre os homens brancos, basta dizer que os mesmos representam um misto de cultura-valor, da versão

<sup>23</sup> Americanos fenícios são as sociedades que povoaram a América Central e que se baseavam principalmente em uma estrutura sócio econômica de navegação.





oficial da história e de toda influência greco-romana do ocidente, e a cultura mercado do colonizador.

Já os africanos são um capítulo à parte. A miscigenação africana foi essencial para a sobrevivência do Brasil como nação, não somente por sua luta na guerra do Paraguai, mas, principalmente, por sua influência de cultura -alma na música, arte, dança, linguagem, artes marciais, religião e práticas sociais que foram, ao longo dos pouco mais de cinco séculos, tornando-se tradição na América de língua portuguesa.

Por outro lado, é importante ressaltar que esta 'fábula das três raças'<sup>24</sup> minimaliza as contribuições destas etnias. Não foram somente os portugueses que estiveram no Brasil há quinhentos anos, assim como foram diversas as tribos indígenas que aqui viveram, e diversos povos africanos escravizados no Brasil colonial. Na verdade esta é "uma fábula cor-de-rosa que foi incluída nos currículos escolares nos anos 60 e 70, período em que sucessivos governos se esforçaram por difundir a imagem de um Brasil integrado"<sup>25</sup>. O povo brasileiro é pluringue, multiracial e vive em uma sociedade diversa e dividida em problemas sociais básicos que colocam a injustiça social e a violência em pauta diariamente.

Além deste contexto histórico das etnias de formação do Brasil, sem adentrar muito nas imigrações do século XX, como a japonesa e a italiana, que trouxeram ainda mais diversidade para o contexto atual da sociedade brasileira, analisemos as características contemporâneas de uma forma não estruturalista da ordem social nacional.

Sorj (2000) propõe "mapear a sociedade brasileira contemporânea como o resultado de convivência complementar e conflituosa de sete instituições" (Sorj, 2000, p.12): o patrimonialismo, o Estado, o capitalismo, a desigualdade e heterogenidade sociais, os padrões culturais de sociabilidade, a lógica institucional e a cidadania.

24 O antropólogo Roberto Da Matta apelidou de fábula das três raças a história que minimaliza a complexidade da formação étnica brasileira em brancos, negros e indígenas.

25 Freire, Beatriz Muniz. Idem.





de sociabilidade, a lógica institucional e a cidadania. A relação das pessoas com estas instituições e sua influência na sociedade delimitam alguns traços culturais característicos da sociedade brasileira.

O papel do Estado Nacional nunca foi forte no Brasil, pois embora tenha gerado crescimento econômico “não chegou a constituir uma cultura cívica e nacionalista, como, por exemplo, na Argentina e Chile, devido ao abandono do principal instrumento ideológico do Estado Nacional: a escola” (Sorj, 2000, p. 30). Esta ausência de valores cívicos faz com que “a cidadania no Brasil seja uma realidade frágil e parcial” (Sorj, 2000, p. 25).

Isto ocorre porque a atuação do Estado é marcada pelo patrimonialismo, que pode ser compreendido como “a apropriação dos recursos do Estado, seja pelos políticos ou funcionários públicos, seja por setores privados” (Sorj, 2000, p.13). Esta corrupção é determinante nas desigualdades sociais, pois o Estado não garante igualdade de direitos e deveres para a população.

Esta fragilidade do sistema institucional brasileiro é consequência da “flexibilidade com que são tratadas suas normas, fonte tanto de criatividade como de adaptabilidade” (Sorj, 2000, p. 24) para a população. Isto quer dizer que toda esta desmoralização do sistema político, judiciário e social, entre outros, gerou o que popularmente conhecido como “o jeitinho brasileiro”. Ou seja, para sobreviver em um sistema tão complexamente desigual e contraditório é preciso modificar os padrões de sociabilidade, não orientados por valores cívicos, mas por um ‘jogo de cintura’ que “mantém uma interação social ativa e criadora a partir da capacidade de mapeamento cognitivo afetivo do conjunto da sociedade” (Sorj, 2000, p 28).

Desta cartografia pode-se destacar alguns componentes básicos que são fundamentais para que os indivíduos mantenham uma relação mínima com as instituições e com a comunidade. “A baixa identificação com símbolos





políticos do Estado e a noção de interesse público” (Sorj, 2000, p. 30) pode ser observada no fato de que a unidade nacional demonstra-se forte somente na época da copa do mundo. Para torcer pelo Brasil vale de tudo, superar as diferenças, depredar patrimônios pintando-os de verde e amarelo e invadir as ruas desrespeitando as leis do silêncio.

Como a orientação temporal da nação é marcada pelas copas do mundo e as eleições presidenciais “a sociedade brasileira está voltada para o futuro” (Sorj, 2000, p. 33). Isto tem origem também pela atuação do Estado, que associou “os símbolos da nacionalidade às riquezas naturais ou empresas públicas que assegurariam o crescimento econômico (Sorj, 2000, p.18). A idéia de um país rico em recursos naturais coloca o Brasil sempre como “o país do futuro”. Isto leva ao sentimento de que por pior que a situação esteja, vai melhorar, afinal de contas o Brasil é uma “potência mundial”.

Esta esperança no futuro esta marcada também pela religiosidade, que “embora em geral auto-definida como de tradição católica, tem características próprias, com uma forte influência de religiões africanas e uma presença cada vez maior de grupos evangélicos” (Sorj, 2000, p. 31). A diversidade religiosa, que muitas vezes conta com práticas simultâneas de vários cultos – como, por exemplo, ir à missa de sétimo dia na igreja católica, num terreiro de umbanda e fazer um tratamento espírita - demonstra outro traço marcante da sociedade brasileira que é o racismo. Embora “seja ideologicamente contra o racismo(...), a sociabilidade brasileira apresenta práticas racistas” (Sorj, 2000, p. 32). Sem dúvida o contexto histórico é extremamente relevante, pois sendo o Brasil um país voltado para o futuro, seu passado não é valorizado. É dizer, a história nacional ainda é contada da perspectiva do colonizador, ou seja, pouco se estuda sobre a imigração africana e suas influências na sociedade brasileira, embora as raízes afri-





canas estejam claras. Isto demonstra como a cultura-valor – do branco, europeu colonizador - é hegemônica em comparação com a cultura alma – dos ritos indígenas e africanos.

Neste contexto percebe-se outra característica da sociabilidade brasileira que é o autoritarismo em parte porque “a socialização de boa parte da população se deu no trabalho, isto é em um contexto baseado no poder e autoridade” (Sorj, 2000, p. 33). Outros fatores como a baixa escolarização, a ditadura militar, a desigualdade social e o patrimonialismo que perpetua hierarquias sociais também são causa desta característica, assim como a violência.

A violência não deve ser compreendida somente como o abuso policial, o coronelismo ainda presente em alguns lugares, a decadência absoluta do sistema penitenciário, as torturas, os mau-tratos, à discriminação de raça e de gênero, mas também como “o abandono secular ou a presença mínima do Estado em regiões onde se encontram os pobres e excluídos” (Sorj, 2000, p. 34). A violência no Brasil é a fome de alguns e o desperdício de outros, ou seja, é primariamente ética.

## 2.2.1 CULTURA BRASILEIRA, GLOBALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO

A partir destas características dos padrões de sociabilidade no Brasil percebe-se que se trata de uma sociedade diversa que possui na televisão, em suas transmissões nacionais, um dos poucos pontos de unidade, além da paixão futebol e a religião.

Em contraposição, identidades regionais são mais facilmente assumidas. Isto ocorre tanto pela dimensão continental do país como também pelo próprio processo de globalização, muitas vezes visto como esmagador de culturas-alma locais. Neste sentido, Featherstone<sup>26</sup> (1995) afirma que “não se pode dizer que a globalização elimine o localismo, porque, paradoxalmente, ela pode fortalecer

26 Featherstone, Mike. A Globalização da Complexidade; Pós-modernismo e cultura do consumo, 1995. Disponível em < [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_32/rbcs32\\_07.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_32/rbcs32_07.htm)>. Acessado em 18/10/07.





as identificações locais". Isto ocorre porque em contato com outras culturas existe uma tendência antropológica de fortalecer o local. Pode-se dizer, então, que as culturas brasileiras, de uma forma ou de outra, fortaleceram-se ao mesmo tempo em que entraram em contato com objetos simbólicos da globalização como Mc Donalds, Coca Cola, Nike, entre outras marcas amplamente difundidas pela publicidade. Além disso, no Brasil as 'eras' de revolução agrária, industrial e informacional convivem em paralelo, pois ao mesmo tempo em que um grupo de maracatu rural faz um tambor do couro de boi, grava CD e vende suas músicas pela Internet.

Como reação ao suposto caráter de homogeneização da globalização, temos exemplos da emergência de processos sociais, verdadeiros sistemas paralelos que surgem "quando as populações pobres urbanas brasileiras são ignoradas economicamente ou culturalmente e passam a recorrer a sistemas paralelos que possam suprir suas necessidades nesses campos através de meios alternativos" (Fontanella, 2005, p.11). É o levante dos marginalizados, encontrando nos camelódromos, nos kombeiros, etc as soluções cotidianas para suas questões.

Às vezes desafiando as próprias contradições do Estado, como no caso da questão da moradia e a ocupação Prestes Maia no centro de São Paulo, que "ocorre na madrugada de três de novembro de 2002, quando foi arrombado o cadeado que dividia os direitos de moradia e propriedade, ambos legítimos, mas incompatíveis com a realidade de São Paulo" (Campos, 2007, p.104), que passava por uma grande campanha de revitalização do centro histórico da cidade.

A alocação de moradores de determinadas áreas centrais para a periferia para uma suposta revitalização, que no pano de fundo tem interesses imobiliários, é chamada de gentrificação. O termo aparece "pela primeira vez





em estudos da socióloga britânica Ruth Glass, em 1964, mas foi com a análise da gentrificação ocorrida nos bairros Soho e Harlem em Nova Iorque, pelo geógrafo britânico Neil Smith, que o processo é analisado em profundidade e consolidado como fenômeno social presente nas cidades contemporâneas<sup>27</sup>. No Brasil, destaca-se o Pelourinho, em Salvador, BA, como um dos lugares em que ocorreu a gentrificação.

Durante quatro anos e meio, 468 famílias viveram na ocupação Prestes Maia, em um sistema paralelo, que resistiu e questionou essa incongruência do Estado. Até a ocupação do Movimento Sem Teto do Centro de São Paulo, o prédio de 22 andares localizado à Av. Prestes Maia 911, estava abandonado há mais de doze anos e acumulava uma dívida de IPTU que chegava quase ao valor do imóvel. A injustiça social e a violência no Brasil passam a ser abordadas por outra perspectiva;

41

*“A dialética da malandragem, tal como formulada por Antônio Cândido, por uma dialética da marginalidade. A dialética da marginalidade pretende superar a desigualdade social mediante o confronto, em lugar da conciliação; através da exposição da violência, em lugar de seu ocultamento. Portanto, se a dialética da malandragem supõe uma forma descontraída, jovial de lidar com a injustiça social e o cotidiano, a dialética da marginalidade impõe-se mediante a exploração e mesmo a exposição metódica da violência, a fim de explicitar o dilema da sociedade brasileira. O enfrentamento desses dois modos de compreender o país cria uma batalha simbólica”. (Frente 3 de Fevereiro, 2006, p.146)*

Outro exemplo de sistema paralelo, desta vez relacionado à economia informal, são as aparelhagens de tecnobrega em Belém do Pará, norte do Brasil. As festas não são divulgadas em jornais, mas em faixas nas ruas e em carros de som por toda periferia da cidade e movimentam uma economia informal que vai desde os garçons da festa, os Djs

27 Gentrificação. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/>> Acessado em 20/04/08.





e barcos para o transporte dos equipamentos pela floresta amazônica. O exemplo do tecnobrega paraense é mais uma demonstração de que:

*“(...) em vez de ocasionar o aparecimento de uma cultura global unificada, o processo de globalização tente a promover um cenário para a expressão de diferenças: não só revelando ‘um arquivo mundial de culturas’, em que os exemplos do exótico remoto são trazidos diretamente para a esfera do familiar, mas oferecendo um espaço para o confronto mais drástico entre culturas”. (Featherstone, 1995)*

Neste sentido, o tecnobrega entra em confronto direto com a cultura dominante imposta a partir do Sudeste por meio da televisão, ignora a trilha sonora da novela das oito e faz o CD mais vendido da região o da última aparelhagem<sup>28</sup>. Isto é mais uma característica do pós-moderno, que de acordo com o autor é ainda mais complexo.

- 42 *“O termo pós-modernismo alude a esse processo de fragmentação e colapso cultural das hierarquias simbólicas, cuja origem, a meu ver, se encontra mais na consciência de uma modificação do valor do poder simbólico e do capital cultural do Ocidente do que na passagem para uma nova etapa da história, a ‘pós-modernidade’, ela mesma baseada em um modelo desenvolvimentista da tradição e da modernidade que se apóia na experiência ocidental”. (Featherstone, 1995)*

A partir desta perspectiva, e levando em consideração o contexto atual dos Pontos de Cultura, objeto desta pesquisa, e da inauguração da TV Brasil, o canal de integração nacional, pode-se de fato observar os primeiros passos desta reviravolta cultural. A valorização de culturas-alma a partir de políticas públicas culturais e de comunicação tende a ampliar os simbolismos e códigos culturais, voltando-se muito mais para aspectos populares, folclóricos e mitológicos. De fato, a TEIA 2008, é um exemplo de empoderamento político, pois ao contrário das edições anteriores, que foram organizadas por empresas de produ-

28 Aparelhagens são festas itinerantes que ocorrem no norte do Brasil, no eixo Belém Manaus.





ção, este ano, toda infra-estrutura será organizada pelos Pontos de Cultura, por meio de uma Comissão Nacional eleita.

## 2.3 CULTURA ESCOLAR X CULTURA POPULAR

A educação pode ser compreendida tanto como transmissão de cultura, “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituindo ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (Forquin, 1993, p. 12), como também de transformação cultural. Entretanto, só é possível transformar a realidade a partir da crítica, com uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto pra reflexão dos oprimidos que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 1974 p. 32).

43

Forquin (1993) define cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167). Isso reforça que as bases do ensino encontram-se tanto no positivismo, “iniciando o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas” (Illich, 1973, p. 126), como na formação das classes dominantes.

Quando, a partir do século XIX, ocorre a escolarização em massa, “atribuiu-se a escola como tarefa a generalização do acesso a uma cultura que até então tinha sido reservada a uma minoria de clérigos e de letrados” (Forquin, 1993 p. 43). Esta escola clássica e europeia foi importada ao Brasil pela corte portuguesa “tornando-se um instrumento de conservação do status quo, no caso, a situação colonial” (Salvador, 1974, p 192).

No caso do Brasil, a escola agiu coibindo o surgimento de uma cultura brasileira, muito no sentido de “invasão cultural





que é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão" (Freire, 1974, p.178). A educação colonial, que vai até 1925, não tinha a "intenção de desenvolver uma cultura nacional, também não estava no pensamento dos educadores a implantação de um sistema educacional que respondesse as necessidades nacionais" (Salvador, 1974, p. 189).

Sem dúvida, houve evolução, principalmente com o estabelecimento do ensino universal e gratuito e com a instalação da escola pública a partir da primeira publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1934, que "oferece às classes populares oportunidades na redução do analfabetismo emergencial e na iniciação profissional nos cursos supletivos noturnos" (Fávero, 2001, p 8). No contexto de desenvolvimento econômico, que se instaura na década de 1950 e de certa forma permanece até hoje, a imagem da escola é a de uma escada para que a pessoa possa 'subir na vida', ou seja, a educação na sociedade capitalista é o meio de salvação à pobreza. De fato;

44

*"O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade". (Illich, 1973 p. 74)*

Neste ambiente de pobreza e desigualdade de um país colonial – que mesmo independente de Portugal torna-se dependente do mercado – surge, a partir da década de 60, movimentos de educação popular principalmente no nordeste. Em síntese o desejo era que "a partir da conscientização e da politização das classes populares se pudesse transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo transformar a ordem das relações de poder" (Fávero, 2001, p 8).

Entre 1960 e 1964 muitos foram os movimentos organizados que atuaram, criaram e experimentaram formas de educação popular no Brasil, inspirados pelos ideais socialistas e a revolução Cubana. Nacionalmente atuavam a Campanha de Pés





Nos Chão também se aprende a ler, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC), Ação Popular (AP), Movimento de Cultura Popular (MCP), sendo que comissões estaduais destes movimentos encontraram-se em Recife (PE), em 1963, para o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. O êxito desta agitação se deve em parte a Paulo Freire que, desde 1961, dirigia o Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Nesta época, seu método de alfabetização de adultos já era reconhecido pelo governo, que aprovara a criação de Círculos de Cultura em todo país, onde estas agremiações de esquerda atuavam.

Com o golpe militar em 1964, que nas escolas foi ensinado como 'revolução', além do segundo encontro destes grupos de educação popular nunca ocorrer, a maioria deles se extinguiu, assim como os Círculos de Cultura, além disso, Paulo Freire foi exilado. Com a repressão, este movimento de transformação cultural a partir da escola é suprimido, inclusive nas universidades, e o ensino no Brasil retornou a idade média, com conteúdo e forma engessados em características como "a supervalorização da memória em detrimento do raciocínio, a confusão permanente entre conhecimento e acúmulo de informações e o pouco incentivo à criatividade" (Salvador, 1974, p. 206).

Ainda assim, permanece a idéia de uma "cultura popular que surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe, acentuando a necessidade de por a cultura a serviço do povo" (Gullar, 2001, ano, p. 49). Esta tomada de consciência da realidade brasileira, ainda que tenha sido seguida por muita violência tanto física como ideológica, gerou resultados, como, por exemplo, o reconhecimento de manifestações culturais como o Maracatu, que até meados da década de 1970 era proibido por lei no estado do Pernambuco.

Nesta mesma época, Salvador (1974) dá um panorama sobre a educação no Brasil:





*“Podemos notar no pensamento educacional brasileiro atual duas correntes: uma postula a formação de quadros profissionais qualificados, desinteressando-se da conscientização ou politização das massas; a outra dá mais ênfase a conscientização das massas através de movimentos de educação de base e cultura popular, visando a promoção humana e a maior participação no processo social e político”. (p. 213)*

46 Mesmo com estas duas correntes é importante observar os dados históricos. Em 1966, Paulo Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*. Em 1970, o livro é lançado em inglês e espanhol. Mas só chega ao Brasil em 1974, início da abertura política. Portanto, ainda que tenhamos uma das metodologias de ensino mais reconhecidas mundialmente, em geral, “a educação brasileira é individualista e competitiva” (Salvador, 1974, p. 205), ou seja, é voltada para a formação individual, não para uma comunidade ou para uma nação, para a disputa no mercado de trabalho, não para um desenvolvimento social geral.

O método de Paulo Freire, desenvolvido desde 1946, em Recife, que está descrito em sua ampla obra – mais de 40 livros publicados – não é o utilizado no sistema público de educação brasileiro, que, ao contrário, ainda adota os moldes estadunidenses e europeus. Ou seja, mesmo com uma metodologia autenticamente brasileira, com raras exceções, as crianças ainda estão inseridas em um universo que vê a tarefa da educação como instituição cujo “o dever moral é de inculcar na criança as tradições que refletem mais especificamente o espírito da nação, à cultura no interior da qual ela vai crescer” (Forquin, 1993, p. 125), que no caso do Brasil, estão bem distantes da cultura popular. Além disso, é importante ressaltar que;

*“Ate o século passado, as crianças das famílias da classe média eram formadas em casa com ajuda de preceptores e escolas particulares. Só com o advento da sociedade industrial tornou-se possível e acessível às massas a produção intensa da infância. O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ele produz” (Illich, 1973 p. 59)*





A escola cria a infância para moldar as crianças, “construir a identidade entre os alunos, (...) contribuindo para modelar a ordem social”, isto com base “no modo pelo qual se acham organizados, delimitados, classificados, separados, os saberes veiculados na escola” (Forquin, 1993, p. 90).

A escola como processo de socialização, controle social para um discurso de ordem e progresso, no caso do Brasil, oprime o povo. Ou seja, a escola atua catequizando as crianças em um modo de pensar que de fato tem como objetivo o nivelamento social, ignorando as origens étnicas, religiosas, de classe, ou seja, sem levar em conta uma identidade que tem base na comunidade na qual a pessoa pertence. Agindo assim, a escola de fato, destrói identidades culturais diversas ao impor um modelo de pensamento único.

## 2.4 EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE

47

A escola atua em um modelo anacrônico, que tem como base a divisão e a fragmentação dos saberes. É urgente superar a disjunção, a redução do conhecimento, pois “o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas” (Morin, 2007, p. 39). Para tanto, é preciso realizar uma reforma no pensamento, um dos sete saberes necessários para a educação do futuro, de acordo com Morin (2007).

Acima de tudo, é determinante para a humanidade enfrentar os erros e as ilusões do conhecimento, reconhecer que “a racionalidade não dispõe de poder supremo em nossa mente. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão” (Morin, 2007, p. 53).

O ponto chave da reforma do pensamento está na “complexidade, a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2007, p. 38). Uma metáfora simples para compreender a lógica complexa é nossa biologia. Ao mesmo tempo em que cada pes-





soa é única, em "cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular" (Morin, 2007, p. 37). Ou seja, a idéia de um pensamento complexo não é de excluir, mas tem um de seus alicerces na unidualidade, ou seja, a compreensão de que "o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas, como sábio e louco, lúdico e trabalhador, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético, racional e irracional" (Morin, 2007, p. 58).

O primeiro passo de uma educação com base no pensamento complexo é rever as verdades absolutas do discurso racionalizador da ciência. Ainda assim, "não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese, é preciso conjugá-las" (Morin, 2007, p. 46). De fato, distinguir que "a racionalização é fechada, a racionalidade é aberta" (Morin, 2007, p. 23). Ou seja, enquanto a primeira está envolvida no dogma da verdade absoluta, a segunda admite o erro como parte do processo de conhecimento. Esta visão do processo de cognição humana está presente cada vez mais em todas as áreas de investigação científica, rompendo de fato com o "paradigma cartesiano"<sup>29</sup>.

*"O ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade. Há racionalidade em qualquer sociedade, (...) seja na construção de ferramentas, no conhecimento das plantas, ao mesmo tempo em que há mitos, magia e religião. Em nossas sociedades ocidentais estão também presentes os mitos, inclusive o mito da razão providencial e uma religião do progresso".*  
(Morin, 2007, p. 24)

É o discurso totalitário da racionalização que ridiculariza o saber popular dos curandeiros, que separa os sujeitos dos objetos, o formal do informal, o certo e o errado, e que tem gerado os analfabetos funcionais, pessoas capazes de ler e de escrever, mas incapazes de interpretar um texto a partir de sua leitura. Ainda assim, racionalizador da ciência. Ainda assim, "não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese, é preciso conjugá-las" (Morin, 2007, p. 46). De fato, distinguir que "a racionalização é fechada, a racionalidade é aberta" (Morin, 2007, p. 23). Ou seja, enquanto

29 Ainda que teóricos contemporâneos questionem o conceito de 'paradigma', não se pode ignorar que o positivismo de Descartes marcou uma era do pensamento ocidental.





a primeira está envolvida no dogma da verdade absoluta, a segunda admite o erro como parte do processo de conhecimento. Esta visão do processo de cognição humana está presente cada vez mais em todas as áreas de investigação científica, rompendo de fato com o "paradigma cartesiano" .

*"Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o letramento" (Soares, 2004).*

Fazendo uma analogia com o aprendizado de vídeo, a alfabetização englobaria as técnicas de edição, o conhecimento de luz e sombra (obturador), enquanto que o letramento seria a capacidade de aplicar estas técnicas no desenvolvimento de um filme, ou roteiro, enfim de um projeto. Novamente o fator de instrumentalização na aprendizagem de novas mídias vem à tona, pois não basta simplesmente aprender a técnica e dar acesso à ferramentas, trata-se de trabalhar com o todo.

Este modo de pensamento meramente técnico está no cerne da modernidade, que pode ser compreendida como "a fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência e no desenvolvimento econômico" (Morin, 2007, p. 72). Por outro lado, o legado do século XX, trouxe, sem dúvida, um desenvolvimento jamais visto em todos os campos das ciências, mas uma evolução tecnocrática ambivalente, que levou a duas guerras mundiais, além do perigo iminente da auto destruição da humanidade, seja por meio das armas atômicas, ou pela destruição ecológica do planeta.

Faz-se necessário mudar este pensamento racionalizador perpetuador de um modus operandi que coloca a sociedade planetária em vias de destruição. A antinomia - contradição de princípios – existente no discurso do progresso, que ao mesmo tempo busca oferecer 'bem estar social a todos', e por outro lado,





opera com a 'pulsão de morte', é um dos desafios de superação da ciência, do pensamento e da humanidade. A fragmentação dos desenvolvimentos em áreas hiperspecializadas gera o "enfraquecimento da percepção do global, que conduz ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade" (Morin, 2007, p 40).

O conhecimento pertinente que Morin (2000) defende como um dos saberes a serem ensinados tem como base uma teia que leva em conta o contexto, o global, o complexo e o multidimensional,<sup>30</sup> sendo "a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o pensamento" (Morin, 2007, p. 35). Esta mudança precisa ser abordada a partir da escola, já que, como visto, ela atua na transformação da sociedade.

50 A pedagogia, enquanto ciência humana especializada, desenvolveu, ao longo do século passado, várias teorias relevantes, que se aproximam, em vários pontos, à problemática filosófica levantada por Edgar Morin. Não se pode ignorar que, houve modelos que se opuseram à escola positivista, racionalizadora, rígida e fechada à mudanças, desenvolvendo e aplicando outras técnicas de ensino e métodos pedagógicos. É dizer, há uma diversidade de escolas, ainda que a normatização aplicada "determine os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame (...) e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais" (Morin, 2007, p. 27).

Destaca-se algumas linhas na teoria da educação, desenvolvidas no século passado, que são aplicadas em menor escala por todo o mundo. O construtivismo de Jean Piaget (base da psicologia da educação), Célestin Freinet e seu método, que tem como base a contextualização da prática e, por fim, Paulo Freire, que a partir de seu trabalho com alfabetização de adultos, desenvolve a teoria da ação dialógica cultural, uma pedagogia que problematiza para libertar.

30 Multidimensional refere-se "a unidades complexas, o ser humano por exemplo é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, as sociedades comportam as dimensões histórica, política, econômica, religiosa, sociológica, etc" (Morin, 2000, p. 38)





Devido à relevância e importância da contextualização, “condição essencial da eficácia, ou do funcionamento cognitivo” (Morin, 2007, p. 37), a teoria de Paulo Freire (1974) será a única a ser aprofundada neste estudo, com o objetivo de ressaltar as convergências de seu pensamento com a problemática filosófica de Edgar Morin. A intercessão entre estas teorias – uma enraizada no Brasil e outra mais atual e, conseqüentemente, mais global – apresenta alguns pontos chave para a superação do modelo escolar. Ainda assim, é necessário reconhecer que outras práticas educativas já trabalhavam com alguns destes princípios anteriormente, principalmente a pedagogia Freinet. Vale também ressaltar que o método de Paulo Freire tem sido amplamente utilizado no letramento digital por diversas instituições, podendo, inclusive, ser adaptada à educação infantil e, principalmente, de jovens, ainda que no momento de seu desenvolvimento estivesse focada em uma faixa etária adulta.

O método Paulo Freire (1974) tem como base de trabalho um tema gerador escolhido pelo grupo em um processo que já envolve outras bases da prática, como o consenso e a democracia direta. Além disso, o tema gerador aborda a realidade das pessoas, contextualizando, trazendo o processo de aprendizagem mais próximo de suas vidas. O educador assume mais papel de provocador, no sentido de questionar para que todos contribuam, do que de professor, no sentido de lecionar algo sobre o tema. Ou seja, ele induz ao pensamento crítico, sem ser panfletário, conscientizando sobre a autonomia ao mesmo tempo em que trabalha com um conteúdo programático na perspectiva de investigação, de descoberta conjunta. Desta forma, o educador faz de sua aula um grande laboratório de pesquisa e construção de conhecimento de forma processual.

Em primeiro lugar, tanto Morin (2000), como Paulo Freire (1974) ressaltam a importância de rever a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Para Morin (2000), outro dos saberes necessários para educação do futuro compreende ensinar a condição humana, que em sua complexidade envolve, além da unidualidade, três circuitos. São eles;





cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão e indivíduo/sociedade/espécie. É preciso imaginar estes circuitos em forma de tríade, integrados em um pentagrama, de forma que estejam todos interdependentes, relacionados e em um nível rizomático.<sup>31</sup>

52

Esta concepção de como as pessoas se posicionam no mundo é um dos princípios da Pedagogia do Oprimido, pois “a educação como prática da liberdade (...) implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1974, p. 81). O método de libertar pela educação visa transformar todos envolvidos em atores políticos, para que os oprimidos se libertem e libertem a seus opressores. Para tanto, é preciso que a compreensão também seja ensinada a partir de uma ética, na qual “a arte de viver que nos demanda em primeiro lugar, a compreender de modo desinteressado (...) sem esperar nenhuma reciprocidade. (...) A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão” (Morin, 2007, p. 99).

Ambas as teorias refletem sobre a intolerância com o diferente, com o outro, o que nos leva a voltar na questão da complexidade humana. De fato, “é a unidade humana que trás em si os princípios de suas múltiplas diversidades” (Morin, 2007, p. 55). A comunhão entre oprimidos e opressores é um dos objetivos da teoria da ação dialógica cultural, que tem como base a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, esta última, uma conjunção entre “a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos, (...) negando a invasão de uma pela outra” (Freire, 1974, p. 215).

De fato, conviver com as diferenças é um desafio, que envolve a compreensão de que o ser humano é inconcluso, incompleto e está em constante transformação, assim como seu conhecimento de si mesmo e do mundo. “O conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (Morin, 2007, p. 86), pois opera nos circuitos risco/precaução, fins/meios e ação/contexto. Essa imprevisibilidade ocorre

31 Nível rizomático é uma analogia ao rizoma, planta cujo caule cresce horizontalmente, em contraposição ao nível hierárquico que concatena de forma seqüencial.





porque a humanidade é composta por “seres em ‘situação’, que se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e que a eles igualmente marcam” (Freire, 1974, p. 119). Conviver com esta ‘situacionalidade’ da condição humana, além de ser libertador no sentido de que compreende o erro, a incerteza, o acaso e o aleatório, é também essencial para a ensinar a compreensão, que não pode ser garantida exclusivamente pela comunicação. “Compreender inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (Morin, 2007, p. 95), além de humildade para a colaboração. Por isso, a dialogicidade – compreensão dos antagonismos, da diversidade – de Paulo Freire é essencial também na educação, pois, sem ela, a relação de aprendizagem ao invés de ser rizomática, é hierárquica.

A prática educativa com base na ação cultural dialógica tem como fim uma mudança social, o empoderamento dos oprimidos com vistas a possibilitar uma democracia direta e participativa.

53

*“A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão; neste sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos” (Morin, 2007, p. 107)*

Paulo Freire demonstra em sua primeira obra, *Educação como prática da Liberdade* (1967), a partir da análise da história brasileira com um olhar interno, que, no Brasil, há uma inexperiência democrática. Mas não só aqui. Ainda existe totalitarismo em diversas regiões do mundo, ou seja, a democracia não está globalizada. E, mesmo em países com mais tempo de prática democrática, é preciso reconhecer que “as democracias não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas” (Morin, 2007, p. 109).

A democracia é a base para que a relação das pessoas em sociedade ocorra sem opressão, pois ela “supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias” (Morin, 2007, p. 108). Ensinar estes conceitos na escola é essencial para





a ética do gênero humano, uma antrope-ética humanista.

De fato, a escola precisa ser um lugar mais democrático. Praticar democracia nas escolas, conjugando o formal com o informal, trabalhando com toda complexidade humana e com competências a partir de saberes interconectados é uma estratégia essencial para qualquer método de ensino que se proponha atual.

Por fim, esta mudança deve ocorrer nas instituições onde são formados os futuros educadores, pois “as escolas não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais, que funcionam em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros invasores culturais” (Freire, 1974, p 180).









ANÁLISE





### 3. ANÁLISE

#### 3.1 OBJETO DE PESQUISA

O objetivo da pesquisa foi analisar a atuação da Ação Cultura Digital no Ministério da Cultura a partir da perspectiva de um letramento digital e midiático junto a diversas comunidades do país. Para tanto, foi realizada uma cartografia do contexto em que esta ação surge e como se integra aos Pontos de Cultura, em especial com aqueles que trabalham diretamente com cultura popular. A metodologia de atividades construída pela equipe da Ação Cultura Digital ao longo de dois anos e meio é sistematizada. Além disso, é feita uma análise do trabalho conceitual, que tinha como objetivo facilitar a formação das redes de Pontos de Cultura.

58

#### 3.2 DESCRIÇÃO DO OBJETO

O programa “Cultura Viva” surge em 2004 a partir da proposta de investir em ações e instituições já existentes com vistas a estimular e empoderar a produção de cultura local. Operacionalizado pela Secretaria de Programas e Projetos Culturais (SPPC), do Ministério da Cultura (MinC), o programa consiste em um convênio entre o MinC e as instituições – ONGs, Universidades Federais, Fundações, OSCIPs, etc – transformando-as em Pontos de Cultura. Estas propostas integravam quatro outras novas iniciativas que são; A Ação Griô, que visava estimular a tradição oral dos mestres e contadores de história das comunidades, a Ação Escola Viva, que se propõe a colaborar para a construção de um conhecimento reflexivo e sensível da educação por meio da cultura, e a Ação Agente Cultura Viva, uma parceria com o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, do Ministério do Trabalho, que tinha como objetivo despertar no jovem o interesse em se envolver em uma profissão relacionada à cultura.

Inicialmente o objetivo era firmar 100 convênios com verbas de até 150 mil reais, entretanto no primeiro edital já foram selecio-





nados mais de 340 projetos, devido à qualidade das propostas. É importante ressaltar que o edital público de escolha dos Pontos revolucionou a metodologia de escolha de instituições, ONGs, que pleiteiam recursos públicos. O processo tradicional era de que a instituição candidata enviasse dois envelopes:

o primeiro com os requisitos burocráticos, e o segundo com a proposta das atividades. No processo de avaliação, primeiro se abriam os envelopes dos requisitos formais burocráticos. Os proponentes que não atendessem aos critérios já eram descartados, e os envelopes de conteúdos não eram nem abertos. Na avaliação dos Pontos de Cultura, foi feito o contrário. Primeiro foram abertos os envelopes das propostas culturais. E, a partir delas, foram escolhidos os projetos meritórios. Só depois desta escolha feita é que o envelope com os requisitos burocráticos foi aberto: os proponentes que não estivessem em dia com sua burocracia recebiam apoio do Ministério e prazo para se adequarem às medidas.

Por um lado, isso possibilitou que, no primeiro edital, muitas iniciativas de cultura popular, algumas que sequer tinham CNPJ, fossem contempladas. Grupos e instituições que até conseguiam aprovar um projeto na lei de incentivo à cultura, também conhecida como Lei Rouanet, mas que dificilmente conseguiriam captar os recursos junto à iniciativa privada, seja pela falta de experiência no assunto, pela agenda de investimentos já definida das empresas, ou por não fazerem parte de uma cultura legitimada, reconhecida.

O convênio de mais projetos também gerou um problema estrutural, que se refletiu em todo o programa, pois nem a SPPC tinha infra-estrutura para lidar com tantos convênios. O acompanhamento dos projetos foi realizado de forma improvisada, pois não havia uma metodologia específica para avaliar a abrangência e a aceitação do programa pela comunidade.

A Ação Cultura Digital atua desde o início de forma transversal em todos os projetos, pois todos os editais contam com a parte de cultura digital que prevê a compra de equipamentos para fomentar a produção colaborativa entre os Pontos.





*“O digital responde a uma mudança de paradigmas maior, a uma mudança cultural muito ampla. Rede, conexão e compartilhamento são características desse novo momento em várias áreas, e não apenas na tecnologia de comunicação.” (GIL, Gilberto, 2003)<sup>32</sup>*

É importante sublinhar que no primeiro edital, em 2004, o Ministério da Cultura, por meio da Ação Cultura Digital se propõe a implantar 100 kits multimídia - um servidor, uma estação de trabalho multimídia, equipamentos de áudio, vídeo, xilogravura, entre outros - por todo o país. Com a aprovação de mais de 240 projetos que o previsto, a equipe da Ação Cultura Digital se vê obrigada a selecionar, entre o total de 340 projetos, 100 para receberem o equipamento prioritariamente – o restante receberia a verba diretamente do MinC.

60

Esta questão estrutural gerou alguns problemas, dentre eles um clima de competição entre os primeiros Pontos de Cultura, algo que influenciou a abordagem da colaboração e do desenvolvimento em rede. Além disso, a equipe planejada para trabalhar com 100 projetos jamais poderia ter 240% a mais de abrangência, por mais que se desdobrasse e se adaptasse à nova realidade.

Sendo assim, a equipe da ação cultura digital é contratada, em meados de 2005, não somente para formar pessoas em ferramentas digitais livres presentes no kit multimídia, mas também para trabalhar em uma base conceitual, que posteriormente analisou-se que tem muitos pontos de encontro com a cultura popular.

O grupo de pessoas que viria a atuar na Ação Cultura Digital, e em outras iniciativas governamentais, como os Pontos Gesac, as Casas Brasil, entre outros, surge de um contexto bem específico. São pessoas envolvidas em projetos organizados pela internet como o Midia Tática Brasil, Digitofagia e Autolabs, Metareciclagem, entre outros, que se originam também da sociedade civil, empoderando-se do Estado para realizar um trabalho de letramento digital e midiático.

32 GILBERTO, Gil. Cultura Digital e desenvolvimento. São Paulo, 10 de agosto de 2004 em aula Magna na USP. Disponível em <<http://www2.cultura.gov.br/scripts/discursos.idc?codigo=1119>>. Acessado em 18/04/08.





A cultura digital vai muito além da ação desse grupo em torno do Minc. Seria mais correto dizer que esse grupo e essa ação no Ministério surgem pela influência de diversos grupos que já se articulavam. O que esse grupo faz é congregar alguns discursos numa ação prática dentro do governo com uma proposta e uma metodologia para abordar o digital em redes sociais já existentes.

O formato escolhido foram os Encontros de Conhecimentos Livres, que ocorriam sempre em parceria com um ou mais Pontos de Cultura, durante aproximadamente uma semana, tempo em que todos participavam de atividades que mesclavam teoria e prática, técnica e conceito sempre objetivando que os agentes culturais envolvidos se tornassem autônomos em sua produção cultural a partir da troca de saberes. Esta prática educativa trabalhou com etnografia destes grupos culturais, numa auto-documentação que propiciasse uma libertação do discurso midiático e cultural hegemônico.

Atualmente – maio 2008 – há 841 instituições conveniadas em projetos de capoeira, Cultura Digital, Escola Viva, Ação Griô, economia solidária, gênero, audiovisual, direitos humanos, etc. Essas organizações estão espalhadas por todo o território nacional, conforme as próprias características definidoras do Programa Cultura Viva.

### 3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Foi realizada uma análise qualitativa das atividades desenvolvidas pela equipe da Ação Cultura Digital, entre 2005 e 2007, dentro do Programa Cultura Viva, com vistas a traçar pontos em comum da metodologia de cada região e uma análise da apropriação dos conceitos trabalhados com os Pontos de Cultura. Estes conceitos são; generosidade intelectual, arte, mídia e tecnologia, produção de mídias independentes e autônomas, software livre, metareciclagem, distribuição de cultura livre, desenvolvimento cultural em rede, autonomia e empoderamento.

Para realizar o estudo foram utilizados os seguintes ma-





teriais empíricos; o wiki da Ação Cultura Digital, onde continha toda documentação online dos três anos de trabalho, desde os contratos entre o Instituto de Pesquisa em Tecnologias da Informação (IPTI), responsável pelo repasse da verba às pessoas da Ação Cultura Digital e a Secretaria de Programa e Projetos (SPPC) do Ministério da Cultura (MinC); relatórios de avaliação, planejamentos de atividades e planos de trabalho, entre outros; os almanaques conceituais e os tutoriais de software produzidos pela equipe Cultura Digital em 2005 e 2006; depoimentos em vídeo de pessoas ligadas a Pontos de Cultura disponibilizados no site [Estudiolivre.org](http://Estudiolivre.org), que tratam dos temas em questão ou documentem de alguma forma as atividades realizadas pela equipe da Ação Cultura Digital. Além disso, foram realizadas entrevistas em profundidade, que se encontram em anexo.

62

Foram selecionados cinco Pontos de Cultura, um de cada região do país de acordo com os seguintes critérios: Pontos de Cultura que trabalham com os conceitos da Ação Cultura Digital; que tenham participado de um ou mais de um Encontros de Conhecimentos Livres; que contenha material disponibilizado na internet em uma licença livre; que participe de sub-redes como a Rede Mocambos e a Rede Escola Viva, ou Ação Griô; e que tenham se disponibilizado a participar da pesquisa.

### 3.4 ANÁLISE QUALITATIVA

#### 3.4.1 CARTOGRAFIA DE CONTEXTOS OU ANÁLISE DOS CONCEITOS

O programa Cultura Viva promoveu a convergência entre a cultura digital emergente do uso de computadores pela sociedade civil brasileira e a cultura popular presente no folclore e na tradição oral. Não se pode afirmar que as pessoas dos Pontos de Cultura apropriaram-se dos conceitos trabalhados pela Ação Cultura Digital, pois o que ocorre de fato é uma relação dialógica, em que uns influenciam outros. É dizer, ainda que a cultura digital trouxesse elementos conceituais aparentemente novos, o que ocorre é um reconhecimento, uma comunhão com princípios





presentes também nas culturas populares brasileiras.

*“Quando falamos sobre cultura popular estamos nos referindo não apenas às manifestações festivas e às tradições orais e religiosas do povo brasileiro, mas ao conjunto de suas criações, às maneiras como se organiza e se expressa, aos significados e valores que atribui ao que faz, aos diferentes modos de trabalhar, aos jeitos de falar, aos tipos de música que cria, às misturas que faz na religião, na culinária, na brincadeira” (Freire, Muniz, 2001).<sup>33</sup>*

A equipe da Ação Cultura Digital não tinha resposta a todas as perguntas tampouco dominava por inteiro as ferramentas livres de produção audiovisual, encontrando respostas por meio da pesquisa e do desenvolvimento do trabalho junto aos Pontos de Cultura. Ao longo de dois anos e meio, todos aprenderam e ensinaram uns aos outros, nessa colaboração descobriram questões em comum que norteavam tanto os trabalhos com os mestres e mestras da cultura popular como com as ferramentas digitais livres.

Sendo assim, os conceitos trabalhados pela Ação Cultura Digital – metareciclagem, software livre, generosidade intelectual, desenvolvimento em rede, colaboração, autonomia, mídia autônoma e independente - serão analisados a partir de uma cartografia dos contextos em que se encontravam algumas destas diversas comunidades que se reúnem no programa Cultura Viva.

Alguns projetos de cultura popular contemplados pelo Programa Cultura Viva são manifestações culturais seculares, como o Maracatu Leão Coroado, tido como o mais antigo do país, que existe há mais de 200 anos, mas que até então não era reconhecido tampouco legitimado pelo governo brasileiro. De fato, algumas manifestações de cultura popular eram reprimidas até pouco tempo, assim como a prática da capoeira foi proibida durante o Brasil colonial<sup>34</sup>.

33 Freire, Muniz. Idem.

34 O Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, proibia a prática da capoeira e penalizava os infratores em reclusão por dois a seis meses.





De acordo com Beth de Oxum, do Ponto de Cultura Coco de Umbigada, de Olinda, Pernambuco, durante mais de 40 anos, foi proibido por lei no estado de Pernambuco fazer referência aos orixás. Por tabela, toda cultura de matriz africana e indígena, como tocar o maracatu, tocar o coco<sup>35</sup>.

A ampliação do conceito de cultura enquanto produção simbólica, direito, cidadania e economia, e a inserção das diversas iniciativas culturais em políticas públicas do MinC é um dos diferenciais que garantiram o sucesso do programa, mesmo diante de problemas de infra-estrutura interna do ministério. Além disso, segundo Beth de Oxum o programa Cultura Viva tem o mérito de ter contemplado muitos projetos que pegavam a cultura popular brasileira lá na raiz<sup>36</sup>.

64 Já o trabalho de letramento em novas tecnologias realizado por grupos e coletivos da sociedade civil junto a comunidades locais teve uma experiência anterior significativa que foi o projeto Autolabs<sup>37</sup>.

Este projeto, ocorrido no início de 2004, agregou instituições, grupos e coletivos para a construção e manutenção de três telecentros, em três distritos da zona leste de São Paulo. O diferencial da experiência dos Autolabs é que o projeto não trabalharia somente com o letramento digital, mas também com o midiático. É dizer, havia uma crença que o simples acesso por si só não era um agente transformador, havia uma cultura presente no uso das novas tecnologias que precisava ser abordada e conceituada.

Em primeiro lugar, a cultura do software livre “cuja lógica de cooperação e da fonte aberta não se limita ao software” (Castells, 2003, p.86). Esta mesma lógica de colaboração, de desenvolvimento em rede e de generosidade intelectual está presente em diversas outras esferas, como na pedagogia de Paulo Freire, nos saberes necessários para educação do futuro de Edgar Morin e na cultura popular. De fato, de acordo com Chico Simões, coordenador do Pontão de Cultura Invenção Brasileira, localizado em

35 OXUM, Beth. Depoimento retirado do vídeo Notícias de Olinda, realizado em 2006. Ver anexo A.

36 OXUM, Beth. Idem. Ver anexo A.

37 Mais informações em <http://autolabs.midiatatica.info/>.





Taguatinga, DF, não se tem notícia de um mestre que tenha cobrado algum dinheiro de um aprendiz. Foi essa generosidade intelectual encontrada na equipe da Ação Cultura Digital<sup>38</sup>.

O Ponto de Cultura Invenção Brasileira faz parte da Rede Mocambos. Segundo Robson Sampaio, do Ponto de Cultura Casa de Cultura Tainã, de Campinas SP, a Rede Mocambos é uma rede de parceiros colaborativos que integra diferentes programas, projetos e ações voltados para o desenvolvimento humano, social, econômico, cultural, ambiental, preservação do patrimônio histórico e memória<sup>39</sup>.

É neste quilombo urbano onde nasce a idéia da Rede Mocambos. Ainda de acordo com Robson a região de atuação da Casa de Cultura Tainã, caracterizada como 'o outro lado da cidade', é uma área que possui cerca de 500.000 pessoas, abrigando grande parte da população negra do município<sup>40</sup>.

O diferencial da rede Mocambos é que ela surge de forma autônoma e independente das iniciativas governamentais, trabalhando a com a identidade quilombola, tanto urbana quanto rural, com vistas à "possibilitar o acesso à informação, fortalecendo a prática da cidadania e a formação da identidade cultural, visando contribuir para a formação de indivíduos conscientes e atuantes na comunidade", descreve Robson. A rede Mocambos defende o "uso e o desenvolvimento de Software Livre, já que ele permite a criação e o compartilhamento entre os nós e o mundo, chegando a uma inclusão social auto-determinada nos moldes que a comunidade quer"<sup>41</sup>.

Praticamente todos os grupos que atuaram nos Autolabs tinham o trabalho com software livre como princípio. Um deles é o Metareciclagem, "uma rede auto-organizada que propõe a desconstrução da tecnologia para a transformação social"<sup>42</sup>, que viria a atuar amplamente na Ação Cultura Digital do Ministério da

38 SIMÕES, Chico. Entrevista concedida por à autora e-mail em 18/05/08. Ver Anexo F.

39 SAMPAIO, Robson. Entrevista concedida por à autora e-mail em 18/05/08. Ver Anexo E.

40 SAMPAIO, Robson. Idem. Ver Anexo E.

41 Do portal da Rede Mocambos. Disponível em < <http://mocambos.net/> >. Acessado em 18/04/08.

42 Disponível no site Metareciclagem.org. Disponível em <http://www.metareciclagem.org>. Acessado em: 18/04/08





Cultura. Em termos de estruturação de telecentros comunitários, o grupo atuou na lógica da engenharia reversa, ou seja, desmontar para saber montar de novo desmistificando a caixa preta do computador. Esta imagem de um computador aberto com várias pessoas a seu redor tornou-se quase que um símbolo da Metareciclagem, entretanto a proposta não abrange somente as novas tecnologias.

*“Surgida na rede, a idéia da metareciclagem é apropriar-se das coisas (sejam ‘novas’ ou ‘velhas’), reestruturando e resignificando tudo (de computadores a sentimentos), compartilhando a maneira de fazê-lo e assim permitindo que qualquer um possa replicar ações, produções e experiências (para preservá-las ou transformá-las). a várias mãos ou não”<sup>43</sup>.*

66

Tanto nos Autolabs, quanto nos Encontros de Conhecimentos Livres promovidos pela Ação Cultura Digital do MinC, a Metareciclagem era abordada juntamente com a produção de mídia, ou seja de vídeos, programas de rádio e jornais impressos. Jader Gama, participante da rede Metareciclagem e, posteriormente, da Ação Cultura Digital, que atualmente coordena o Pontão de Cultura Digital do Tapajós, em Santarém, PA, cita um ponto chave que de fato foi o motor para a comunhão da cultura popular com a cultura digital.

*“Não estamos aqui para aprender a fazer vídeo, ou rádio, ou a fazer Metareciclagem, estamos aqui numa cruzada, porque o que une a gente é a idéia de transformar essa sociedade em que a gente vive por meio da reapropriação dos meios de comunicação. Acho que as novas tecnologias vieram justamente para personalizar esse mercado aí, não é ele é quem manda, o mercado? Não temos que padronizar as coisas. Não sou obrigado a ficar assistindo a televisão onde só passam as coisas que são de interesses deles”<sup>44</sup>.*

Em paralelo ao desenvolvimento do trabalho da Ação da Cultura Digital, surgia um movimento de democratização dos meios de comunicação, sustentado pela popularização das tecnologias audiovisuais, que criava a possibilidade para que os emissores se multiplicassem. Segundo Paulo Tavares, do Ponto de Cultura TV Ovo Espelho da Comunidade, de Santa Maria, RS, o digital é um

43 Disponível no site da rede Metareciclagem. Idem.

44 GAMA, Jader, em entrevista concedida a Léo Germani em junho de 2006. Ver anexo B.





divisor de águas na produção audiovisual, pois hoje em dia é bem mais possível de ser ter uma ilha de edição de vídeo em casa<sup>45</sup>. Ele ressalta que há poucos anos gastava-se muito tempo editando em filmadoras VHS e que o equipamento de edição linear (beta cam, mesa de corte, etc) eram praticamente inacessíveis por conta do preço.

Outro fator relevante e comum tanto às culturas populares como a cultura digital era o fato de não se reconhecerem na mídia de massa. De fato;

*“Acreditar que as questões de representatividade são agora irrelevantes, é o mesmo que acreditar que as grandes possibilidades de que a vida real de grupos e indivíduos ainda não seja crucialmente afetada pelas imagens disponíveis circulando em qualquer sociedade. E o fato de que não vemos mais a mídia de massa como a única e centralizadora fonte de nossas auto-definições pode fazer estas questões ainda mais enganosas, mas isso não as torna redundantes” (Lovink, 1997, tradução nossa)<sup>46</sup>.*

O folclore brasileiro já vinha sendo resgatado por meio da documentação e registro antropológico há décadas, mas, pela primeira vez, tornava-se possível que cada um fosse o narrador de sua própria história. Ou seja, não era mais alguém de fora que chegava para fazer um documentário de uma tribo indígena, ou do Congado da Serra do Cipó. Cada comunidade tem pessoas que podem realizar essa documentação de uma forma etnográfica, a partir de um olhar diferenciado, de atores inseridos em outras dinâmicas.

*“Agora que temos a câmera na mão, temos a necessidade de fazer nossa mídia, pra gente ter identidade, se reconhecer, porque a outra mídia num mostra a gente. E temos também que começar a discutir que mídia, que coisa é essa que temos entrando na nossa casa”<sup>47</sup>.*

O movimento de democratização da mídia trabalha muito com a idéia de retomada dos meios de produção de informação, “não esperando que a comunicação viesse de uma empresa, mas possibilitando que a comunidade se apoderasse do instrumento audiovisual para que ela mesma fizesse sua própria comunicação”,

46 Lovink, Geert. Idem.

47 OXUM, Beth. Idem. Ver anexo A.





explica Tavares<sup>48</sup>. O fato é que “sem a democratização de nossa mídia não há diversidade e pluralidade de informações” (Lima, 2006, p 63).

Portanto, ainda que com várias semelhanças conceituais do software livre com a cultura popular, como a colaboração e a generosidade intelectual acima citadas, não foram as novas tecnologias ou a ‘inclusão digital’ que aproximou e fez possível a colaboração entre jovens da cultura digital e mestres e aprendizes da cultura popular. Foram culturas de resistência de ambas as partes que estavam à deriva tanto do governo como da cultura de massa que deram início a essa batalha simbólica na mídia.

*“Uma revolução silenciosa. Após anos de massacre, submissão e de preconceitos as culturas dos povos brasileiros voltam a se armar. Se organizando em redes, trocando informações, conscientes de seu valor, brincantes e poetas de todas as artes reavivam os laços entre passado e futuro”<sup>49</sup>.*

68

Tinha-se encontrado um jeitinho brasileiro em comum, o que gerou a empatia necessária para a união da tradição e das novas ferramentas digitais no presente. Essa brasilidade expressa nas comunidades mais carentes por meio da gambiarra, do ‘puxadinho’ ou do ‘gato’, também estava presente na reapropriação das tecnologias para a transformação social. A reutilização inóspita de objetos com vistas a solucionar algum problema imediato, também fazia com que dez computadores sem funcionar se transformassem, por vezes, em duas ou mais estações de trabalho. Esta forma de solucionar os problemas cotidianos de injustiça social de todo cidadão brasileiro, que por vezes cria sistemas paralelos, como os camelôs, os kombeiros, entre outros, é uma brasilidade expressa em diversas esferas da sociedade. Na era da obsolescência programada, em que o objeto tecnológico se torna ultrapassado da noite para o dia, a gambiarra nos dispositivos disponíveis é essencial, seja para transformar um vídeo cassete em estação de rádio, ou para montar telecentros. E se estes objetos não tiverem mais uma utilidade funcional, podem também passar a ser fonte de um uso estético, pois com o limite da arte é a criatividade de

49 Manifestisesi. Vídeo realizado pelo Pontão de Cultura Invenção Brasileira. 2007. Ver anexo D.





cada pessoa. De fato, uma das atividades mais lúdicas e artísticas que existiram durante os dois anos e meio da atuação da Ação Cultura Digital foi a montagem de dispositivos móveis, estações de trabalho multimídia que interagiram com as pessoas em feiras, praias, mercados, terreiros, etc. Eram verdadeiras instalações que se modificavam de um lugar para outro.

Todo este contexto de trabalhos que (re)utilizavam a tecnologia para mudança social deu poder para que as comunidades divulgassem suas demandas, lutas e anseios específicos e diversos que têm como ponto comum o desejo por uma sociedade mais justa. O trabalho desenvolvido hoje pela Rede Mocambos é um exemplo que demonstra que de fato a tecnologia pode atuar na transformação social de comunidades, desde que seja trabalhada a partir de uma metodologia de libertação e de resistência. Robson Sampaio conta que, em um primeiro momento, eles atuam em soluções de problemas comuns, como por exemplo, no uso de máquinas, ou na implementação de antenas do Programa GESAC, nos quilombos que fazem parte da rede<sup>50</sup>. Mas a acessibilidade é só o primeiro passo para um trabalho de acompanhamento das lutas que estão acontecendo nacionalmente, pela questão da terra, como a demarcação das terras quilombolas e indígenas, a reforma agrária, e a transposição de populações ribeirinhas<sup>51</sup>.

De fato;

*“As comunidades estão cada vez mais atentas ao uso de rádio, tv e internet para trocar experiências e produzir uma comunicação mais plural e democrática. Os artistas e as comunidades aproximam-se da tecnologia, dos sistemas e programas livres para produzirem e lançarem músicas, vídeos textos e fotos que rompem barreiras culturais, geográficas e mercadológicas”<sup>52</sup>.*

Ainda que com um alcance desproporcional com relação o crescente número de projetos, o trabalho da Ação Cultura Digital junto a alguns Pontos de Cultura cumpriu seu objetivo de empoderar algumas comunidades na produção de sua própria mídia e na replicação dos conhecimentos em novas tecnologias em novas redes auto-organizadas. Por isso a análise de sua metodologia de

50 SAMPAIO, Robson. Idem. Ver Anexo E.

51 SAMPAIO, Robson. Idem. Ver Anexo E.

52 Manifestesi. Idem. Ver anexo D.





### 3.4.2 METODOLOGIA DE ATIVIDADES DA AÇÃO CULTURA DIGITAL

*“É bom frisar que depois de um curto período de estranhamento e até oposição aos métodos pedagógicos usados pelos amigos da cultura digital nas primeiras oficinas de “metareciclagem e conhecimentos livres” percebemos que na verdade eles atuavam como os nossos mestres das culturas populares, apesar da diferença de idade e da forma de vestir... Pois não vinham com apostilas nem estabeleciam padrões do tipo: certo ou errado, pelo contrário, estimulavam o erro como forma de aprendizagem... e sem limites de tempo se dispunham a colaborar, convivendo, construindo o novo saber/fazer, para além da pura técnica e ao encontro da “comunhão” da celebração e do compartilhamento do prazer de estar vivo em construção”<sup>53</sup>.*

70

A metodologia base da Ação Cultura Digital é resultado de uma construção coletiva de experiências de mediação pedagógica em mídia tátil e em software livre desde 2003. É importante ressaltar que foi construída pela sociedade civil, que veio a integrar um programa de governo do Ministério da Cultura, que enxergava muitos problemas na abordagem assistencialista e meramente instrumentalizadora das políticas de inclusão digital. Não se tratava de dar acesso ou simplesmente capacitar jovens, mas de abordar e trabalhar conceitos que levassem à uma prática diferente.

A construção do conhecimento na sociedade da informação precisa de uma abordagem em que os professores e os alunos, “atuem como parceiros, desencadeando um processo de aprendizagem cooperativa para buscar a produção do conhecimento” (Behrens, 2000, p.75). De fato, na equipe da Ação Cultura Digital não havia sequer um pedagogo, somente uma forte influência da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. O importante não era simplesmente aprender a manusear as novas tecnologias, mas sim o uso que seria feito delas. As bases conceituais deste trabalho tinham aceção de que ensinar exige pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, valorização da

53 SIMÕES, Chico. Idem. Ver anexo F.





identidade cultural, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, enfim, que ensinar não é transferir conhecimento.

Esta percepção estava clara para equipe da Ação Cultura Digital desde sempre, já que boa parte de seus integrantes eram provenientes de novos movimentos sociais. Por outro lado, no início das atividades, em 2005, não havia uma metodologia clara de trabalho, somente uma influência da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Sendo assim, ao longo de 2006, por meio dos mais de 40 Encontros de Conhecimentos Livres executados em todas as regiões do Brasil, desenvolveu-se um método de trabalho, por meio de tentativa e erro e com variações locais.

O objetivo dos Encontros de Conhecimentos Livres, produzidos sempre em conjunto com um ou mais Pontos de Cultura, era trabalhar a comunicação multimídia de culturas locais em mídias livres. Para tanto, inicialmente estabeleceu-se uma divisão por áreas - áudio, vídeo, gráfico e metareciclagem – com dois oficinairos responsáveis em cada uma delas. O público destes encontros variava em número – oficinas com 30 pessoas até 300 – e em prática havia desde pessoas que sequer tinham um e-mail a outras que já trabalhavam com ferramentas multimídia proprietárias.

71

Tal complexidade necessitava de uma metodologia inovadora, até porque o objetivo não era formar ninguém, mas sim despertar interesse e dar início a um processo de auto aprendizagem, já que com uma conexão à internet, muito pode ser pesquisado e praticado.

Por isso, uma das principais atividades, era a oficina 'Se Joga na Rede', que tinha como princípio despertar o 'sevirismo', ou seja, a propriedade de se virar com o que há de disponível, um dos conceitos base da metareciclagem. A atividade consistia em basicamente desvendar algumas práticas que facilitam o uso da Internet, como a otimização do sistema booleano de buscas, o uso de abas no navegador, o trabalho com sistemas de publicação como blogs, a participação em listas de discussão, a edição em ferramentas colaborativas como o wiki, entre outras. Esta oficina básica introduzia uma etapa transversal à metodologia, pois





focava em demonstrar que o produto da colaboração, que é o conhecimento compartilhado, está presente em nossa vida em sociedade, em nossa cultura humana, não somente à digital, mas também as diversas práticas culturais regionais, como pontos iguais na diferença.

É importante ressaltar também que esta sistematização da metodologia de atividades da Ação Cultura Digital não se pretende ser universalista, simplesmente converge pontos em comum e características desenvolvidas regionalmente pela equipe da Ação Cultura Digital entre 2005 e 2007. Para fins de sistematização, dividiu-se a metodologia em seis etapas básicas, que podem se alternar e variar, mas que independente de sua ordem, e estão presentes e são essenciais para o trabalho conceitual. São elas; choque, proposta, realização, ausência, análise e conclusão.

72

Após as primeiras oficinas realizadas ainda em 2005, quando havia aproximadamente 346 projetos conveniados, percebeu-se que algumas pessoas esperavam dos Encontros de Conhecimentos Livres um certificado de presença do Ministério da Cultura e uma aula com carteiras enfileiradas como na escola. Para romper com tal expectativa desenvolveu-se o primeiro passo da metodologia de atividades da Cultura Digital, que consiste no choque, ou a quebra de paradigmas. Os Encontros passam a ter início com uma grande atividade lúdica, criação de mapas da mente, jogos de palavras, entre outras formas de mediação pedagógica que tinham como objetivo apresentar alguns dos novos conceitos e práticas. Uma forma interessante de execução desta atividade inicial era o questionamento de conceitos aos participantes, como por exemplo, "o que é propriedade intelectual para você?". A partir daí surgia um debate e no final o conceito de propriedade intelectual surgia como um consenso entre o grupo, e não como uma imposição do oficineiro. "Embora ainda represente o papel do especialista, o professor, desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem" (Masetto, 2000, p.142). Com isto quebrava-se o olhar comum do oficineiro como professor e a relação entre todos se tornava mais horizontal.





A próxima etapa consistia em apresentar uma proposta de trabalho. Em alguns momentos foi aplicada a metodologia de um projeto que permeasse todas as áreas trabalhadas – áudio, gráfico, vídeo e metareciclagem. Esta “prática pedagógica, com visão de totalidade, que propõe o conhecimento em rede, em sistemas integrados e interconectados” (Beherens, 2000, p. 92) facilitava com que as atividades corressem de forma mais fluída, pois abria espaço para um trabalho em equipe no qual cada um desempenha a função que mais estava interessado e/ou confortável. Isto ajudava a diminuir as diferenças e aumentar a auto-estima do grupo, pois se alguém semi-analfabeto não podia escrever o roteiro de um vídeo, por exemplo, poderia, por sua vez executar as entrevistas, ou gravar uma música. Além disso, esta abordagem potencializa a construção de redes entre os próprios participantes, que se comunicam após o Encontro.

Na parte de execução do projeto, era muito sublinhado o modo processual do produto, ressaltando um dos paradigmas que se modifica com o *modus operandi* do software livre.

73

*“A dinâmica de produção, as regras de circulação de produtos e a mudança de comportamento diante dos meios, operada por sua lógica de utilização, do software livre difere do proprietário não só quanto à natureza de sua materialidade, mas, principalmente, quanto às relações sociais em que está inserido. (...) Enquanto o modelo proprietário é baseado na competição e retenção de informação, o livre é motivado pela colaboração e generosidade. Em qualquer dos níveis de interatividade, estabelecem-se relações multidimensionais desenvolvedor/usuário que são alternativas às relações unilaterais produtor/consumidor ou provedor/cliente. Como resultado, obtém-se um produto que ao mesmo tempo é um processo. Esse processo pode ser definido como um ciclo de realimentação cumulativo, que faz a rede pensar e baseia-se no compartilhamento de informação como força motriz da inovação tecnológica e da produção de bens culturais” (Balvedi, 2006)<sup>54</sup>.*

Nesta etapa, o oficinairo segue atuando como orientador do grupo e ao perceber a colaboração entre os mesmos retira-se do recinto para o estágio quarto da metodologia que é a ausência. Defende-se o afastamento do orientador da turma com

54 BALVEDI, Fabianne. Et all. Estúdios Livres. 2006. Disponível em <http://www.estudiolivre.org/tiki-index.php?page=paperEL&bl>. Acessado em 20/04/08.





vistas a motivar a ajuda mútua entre o grupo e o 'sevirismo'. O fato de o oficineiro não estar presente leva com que as pessoas busquem soluções para as dificuldades encontradas ao invés de ir pelo caminho mais fácil, que seria perguntar ao especialista. Outro fator importante que ocorre durante esta etapa são as confissões entre os oficineiros, ou seja, muito é dito, criticado, levantado e abordado acerca da dinâmica, justamente porque o objeto de crítica não está presente. Mais uma vez o grupo debate, mas desta vez sem interferência.

No retorno, o oficineiro conversa com o grupo com vistas a avaliar a atividade. Aqui existe outro choque, pois o trabalho não está concluído, mas o interessante é justamente aproveitar as críticas para poder concluir o trabalho com mais eficiência. "A negociação conjunta das atividades pressupõe que os alunos terão voz e que o consenso deverá ser atingido pelo grupo com o intuito de responsabiliza-los pelo sucesso ou fracasso da proposta" (Beherens, 2000, p. 106).

74

Por fim, a etapa de conclusão é o momento decisivo no qual as dúvidas são sanadas e as redes de colaboração entre os participantes são delineadas com mais nitidez. Neste momento, a percepção e a sensibilidade do oficineiro é essencial, pois aqui é o momento em que ele deve atuar como facilitador, cruzando informações sobre a área de atuação e demandas de cada um com vistas a potencializar a construção orgânica da rede.

Na maioria das vezes, os Encontros de Conhecimentos Livres terminam com uma mostra coletiva dos trabalhos dos grupos. Os resultados também são compartilhados no portal [Estudi-olive.org](http://Estudi-olive.org) para acesso de todos como parte do Acervo Livre, uma grande biblioteca multimídia de obras licenciadas em Creative Commons, "conjunto de licenças padronizadas para gestão aberta, livre e compartilhada de conteúdos e informação"<sup>55</sup>.

Esta nova forma de mediação pedagógica foi aplicada pela Ação Cultura Digital do Ministério da Cultura, ainda que não tenha se estabelecido como política pública de letramento digital e midiático.

55 Disponível em <<http://www.creativecommons.org.br>>. Acessado em 18/04/08.









# CONCLUSÃO





## 4. CONCLUSÃO

*“Sem serem donos da verdade mestres e mestras das culturas populares brincam e lutam em suas comunidades e se reúnem para dizer que o desenvolvimento que o Brasil precisa vem de dentro, que os vários povos deste país podem juntos descobrir e mostrar ao mundo globalizado que há outros caminhos para humanidade, caminhos que não precisam ser asfaltados, que ao invés de destruírem, contornam os obstáculos, respeitando a vida em todas suas formas”<sup>56</sup>.*

78

Um dos grandes méritos do Programa Cultura Viva foi promover a aproximação entre as culturas populares brasileiras e as emergentes culturas digitais tupiniquins, ambas em várias formas e abrangentes em sua diversidade. Desta foram traçou-se pontos em comum de teorias e práticas tradicionais e experimentais, cuja ramificação central aproxima-se da antropo-ética, “que supõe a decisão consciente e esclarecida de assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser” (Morin, 2007, p. 106).

Além disso, a partir a sistematização e análise da atuação da Ação Cultura Digital, por meio das atividades realizadas nos Encontros de Conhecimentos Livres, foi possível traçar uma metodologia base, cuja autoria é coletiva, pois foi a partir de práticas e erros que se pode traçar um perfil de orientação pedagógica. Percebeu-se que as bases conceituais que orientaram esta prática são uma evolução, uma adaptação do método Paulo Freire de alfabetização, aplicado como política pública no início dos anos 1960, até a repressão da ditadura militar.

De lá até os dias de hoje, muita coisa mudou, inclusive os conceitos de alfabetização e letramento, abordados no segundo capítulo. Além disso, houve uma evolução técnica que culminou na popularização das ferramentas digitais e possibilitou que o Ministério da Cultura incorporasse a cultura digital como prática. Ainda assim é preciso ressaltar que a sistematização realizada neste trabalho pode servir de base para a construção de uma política pública de letramento digital e midiático. Este exercício de análise, na medida do possível, agregou as práticas mais re-

<sup>56</sup> Manifestesi. Idem. Ver anexo D.





levantes da Ação Cultura Digital em termos de metodologia de atividades e conceituação em uma sistematização que pode ser aplicada com vistas a aperfeiçoar trabalhos de inclusão digital.

A prática jornalística tem se concentrado muito na execução e preenchimento de pautas que partem das empresas de comunicação, não da sociedade civil. É preciso ter um olhar crítico para distinguir o que faz parte do agendamento da mídia de massa e o que emerge como demanda de uma opinião pública autônoma, que se distancia do discurso mantenedor do status quo da mídia corporativa. O programa Cultura Viva como um todo esteve presente na mídia, mas, além disso, produziu sua própria mídia, seu discurso e suas pautas. Sendo assim, como prática de uma jornalismo comunitário, privilegiou-se esta segunda abordagem, realizada por pessoas, muitas delas sem a formação jornalística, ao invés de partir da cobertura tradicional da mídia de massa para abordar a atuação da Ação Cultura Digital do Ministério da Cultura.

Não seria possível analisar a inserção da Ação Cultura Digital em todos os Pontos de Cultura, primeiramente, pelos fatores estruturais apresentados, que colocam a luz à falta de infra-estrutura com que o programa Cultura Viva foi executado. De forma alguma isso tira o mérito da iniciativa, pelo contrário, a experimentação, e a aceitação do erro fazem parte da construção de uma prática colaborativa que se aperfeiçoa cotidianamente.

É necessário ressaltar que a análise foi realizada a partir de uma experiência pessoal única e intransferível, e não necessariamente corresponde a realidade de todos que participaram da Ação Cultura Digital e de todos integrantes de todos os Pontos de Cultura. As entrevistas realizadas já eram parciais e tendenciosas desde o início, tanto no que se refere à formulação das perguntas, como na escolha das pessoas dos Pontos de Cultura a responder. O foco na cultura popular e na cultura digital estava claro e, desta mesma maneira, poderia-se trabalhar com outras especificidades, presentes na diversidade do Programa Cultura Viva. O estudo e a análise poderia focar-se somente na questão audiovisual, ou na identidade de raça, ou no assistencialismo, etc.





Ainda assim, não se pode afirmar que esta pesquisa está concluída. Primeiramente porque isso vai de encontro com a filosofia do inacabamento, mas também devido às inúmeras possibilidades de continuidade deste trabalho.









# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA FOLHA. **CDs de funk vendidos em Santos citam suposto líder do tráfico de drogas.** Santos, 08/06/2005. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u109842.shtml> >. Acessado em 18/04/08.

BAUDELLOT, Christian. **A sociologia da Educação: para quê?** n. 3, p 29-42, Revista Teoria e Educação, 1991.

BALVEDI, Fabianne. et al. **Estúdios Livres.** 2006. Disponível em <http://www.estudiolivre.org/tiki-index.php?page=paperEL&bl>. Acessado em 20/04/08.

BEJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica.** Disponível em < [http://www.dorl.pcp.pt/images/SocialismoCientifico/texto\\_wbenjamim.pdf](http://www.dorl.pcp.pt/images/SocialismoCientifico/texto_wbenjamim.pdf) >. Acessado em 18/02/08.

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa.** São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

CAMPOS, Cleiton. **A Vida na (Des)Ocupação.** Revista Rolling Stones Brasil. n. 9, p. 103-109. Junho 2007.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2003.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2006.** TIC domicílios e TIC empresas. São Paulo. Comitê gestor da Internet, 2007.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, p.35-40. n 18. 2001. Disponível





em < <http://www.anped.org.br/rbe18/04-artigo03.pdf>> Acesso 8 ago. 2006.

FÁVERO, Osmar (org). **Cultura Popular, Educação Popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro. Graal. 2a edição, 2001.

FEATHERSTONE, Mike. **A Globalização da Complexidade;** Pós-modernismo e cultura do consumo, 1995. Disponível em < [http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs\\_00\\_32/rbcs32\\_07.htm](http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs_00_32/rbcs32_07.htm)>. Acessado em 18/10/07.

FONTANELLA, Fernando Israel. **A estética do brega: cultura de consumo e o corpo nas periferias do Recife. 2005.** Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em <http://www.ppgcomufpe.com.br/arquivos/teses/Bregat.pdf>. Acesso em: mar 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Beatriz Muniz. **Cultura Popular e Ação Educativa no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.** Disponível em < [http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/cpe/tetxt1\\_2.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/cpe/tetxt1_2.htm) >. Acessado em 18/04/08.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da autonomia.** 36a Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FRENTE 3 DE FEVEREIRO. **Zumbi Somos Nós.** Cartografia do racismo para o jovem urbano. São Paulo, 2006.





GILBERTO, Gil. **Cultura Digital e desenvolvimento**. São Paulo, 10 de agosto de 2004 em aula Magna na USP. Disponível em <<http://www2.cultura.gov.br/scripts/discursos.idc?codigo=1119>>. Acessado em 18/04/08.

GULLART, Ferreira. **Cultura Popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro. p 49-55. apud FÁVERO, Osmar (org). **Cultura Popular, Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro. Graal. 2a edição, 2001.

GUATTARI, Felix. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 7a edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas. Petrópolis**. 2. ed. Vozes, 1973.

JOHNSON, Steven. **Emergência: A dinâmica de Redes em Formigas, cérebros, cidades e softwares**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2003.

LIMA, Venício de. **Mídia: Crise Política e Poder no Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

LOVINK, Geert; GARCIA, David. **The ABC of Tactical Media**. Mensagem recebida por < [nettime-l@desk.nl](mailto:nettime-l@desk.nl) > 16 Mai 1997. <[geert@xs4all.nl](mailto:geert@xs4all.nl)>. Disponível em < <http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9705/msg00096.html>>. Acessado em 18/04/08.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. 12a ed. Cortez, 2007.





ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo. Editora Brasileira, 2000.

PRETTO, Nelson. **Desafios do mundo contemporâneo**: a educação num mundo de comunicação, 1999. Disponível em <[www.ufba.br/~pretto/textos/srosa.htm](http://www.ufba.br/~pretto/textos/srosa.htm)> Acesso em 12 setembro 2007.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Cultura e educação brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1971. 186 p.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acessado em 20/04/08.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2000.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura**. Artmed: São Paulo, 2002.

THOMPSON, John B. **A mídia e a Modernidade**. 3a Edição. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

VELHO, Gilberto; VIVEIROS de Castro, B. – **O Conceito de Cultura nas Sociedades Complexas**: Uma Perspectiva Antropológica. In: Artefato, Um Jornal da Cultura. Editado pelo Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro, 1978.



