

Apontamentos sobre práticas educativas e experiências estéticas em tempos de cultura digital¹

Notes on educational practices and aesthetical experiences in digital cultural times

Henrique Garcia Sobreira²

e-mail: hsobreir@gmail.com

Resumo

A partir da pergunta “Sobre o que exatamente estamos debatendo, quando o discurso é territorializado pela expressão ‘cultura digital’?”, foi construído um mosaico teórico sobre três possíveis abordagens em relação à cultura, para que se possa estabelecer o campo dessa intervenção: a da antropologia perspectivista de Eduardo Viveiros de Castro, a da aura de Walter Benjamin e a da semiformação/semicultura de Theodor Adorno. Essa revisão serve como pano de fundo para o debate de alguns dos dilemas/problemas/soluções, percebidos como capitais na questão das relações contemporâneas entre cultura digital, práticas educativas e experiências estéticas.

Palavras-chave: Cultura Digital, Educação, Experiência Estética, Antropologia, Tecnologia

Abstract

Based on the question "What exactly are we arguing when the speech is territorialized by ‘digital culture’?", We can build a mosaic over three possible theoretical approaches to culture, so that we can establish this intervention: the perspectivist anthropology of Eduardo Viveiros de Castro, the aura of Walter Benjamin, and the semi-formation of Theodor Adorno. This review serves as a background for the discussion of some of the dilemmas/problems/solutions perceived as capital issues of the relationship among contemporary digital culture, educational practices and aesthetic experiences.

Keywords: Digital Culture, Education, Aesthetics Experience, Anthropology, Technology

Resumen

¹ 1. A primeira versão desse texto foi preparada para a Sessão Especial Conjunta dos Gts Educação e Comunicação (16), Educação Matemática (19) e Educação e Arte (24) na 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, Natal, 2011). Na sua redação, optei – em parte por coerência com as ideias que pretendia apresentar - por utilizar apenas referências dispostas na Internet. Nesse sentido, agradeço ao Comitê Editorial da Revista Educação On-Line, por abrir exceção em relação às normas técnicas, mantendo o caráter de “sampleagem” ou “remix” (práticas usuais na “cultura digital”) das citações que utilizo nessa versão ampliada do texto original. A prática do CTRL-C/CTRL-V e a conferência pelo CTRL-F serão frequentes no futuro, e isso pode ser útil para resgataremos a necessária “autoridade do argumento”.

² Doutor em Educação, Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

De la pregunta "¿Qué es exactamente el discurso cuando es territorializado por "cultura digital"?" es construido un mosaico sobre tres posibles enfoques teóricos de la cultura para que se puede establecerse esta intervención: la antropología perspectivista de Eduardo Viveiros de Castro, el aura de Walter Benjamin y la semi-formación de Theodor Adorno. Esta revisión sirve como contexto para la discusión de algunos de los dilemas/problemas /soluciones percibidas como la cuestión capital de la relación entre la cultura digital contemporánea, las prácticas educativas y las experiencias estéticas.

Palabras clave: alfabetización digital, la educación, la experiencia, la estética, la antropología, la tecnología

Introdução

*Yo no creo en las computadoras,
pero que las hay, hay.*

Sobre o que exatamente estamos debatendo, quando o discurso é territorializado pela expressão “cultura digital”? Trata-se, com certeza, de uma expressão que condensa uma série de mudanças pelas quais passa a contemporaneidade. Se no campo da sociedade em geral, nos chegam notícias tão estranhas quanto a existência de um “futurista-chefe” nos quadros da Intel (O GLOBO, 2011), e emergem novas e misteriosas categorias de análise como o pronetariado (ROSNAY, 2006), o precariado produtivo (BENTES, 2009), a produção *peer-to-peer* (P2P), a metarreciclagem, o *copyleft* e o fim dos parênteses de Gutenberg (PETTIT, 2010), quando essa expressão, ou os fenômenos que a geraram, fazem parte do debate sobre escola e educação, o cenário é menos promissor.

Nossos tempos estão marcados pela rápida disseminação privada de produtos tecnológicos, cada vez mais poderosos e cada vez mais acessíveis (tanto no sentido do “fazer funcionar” quanto no de “poder possuir”). Tudo indica que os receios sobre a “exclusão digital” não se confirmaram, ao menos nos termos em que foi cunhada, mas a escola e a educação parecem acompanhar essas mudanças de forma lenta.

Essa, por assim dizer, nova realidade social é percebida como utopia longe de nossas escolas. Entre os interessados na educação, alguns desejam tratar das suas esperanças, outros de seus receios, outros tantos de sua realidade, mas é forçoso reconhecer que, mesmo aonde algo mudou, a

expressão cultura digital ainda não faz parte de nossos cenários. A centralidade dos estudos e debates parece ainda estar nas questões da presença e do uso dos novos aparelhos, mais como aceleradores das práticas convencionais de educação do que expressão ou possibilidade de uma nova leitura de mundo que precede as novas leituras das palavras (FREIRE, 1987).

Uma das hipóteses que levanto para explicar essa situação é a nossa tradição no debate sobre o que se convencionou chamar de “tecnologia educacional”. Embora tenha sido popularizada por alguns dos educadores “escolanovistas de segunda geração”, na década de 1950, e assumido hegemonia nas teorias de suporte às reformas educacionais da Ditadura Militar, todo seu aparato conceitual/material (desde o planejamento didático até as instruções programadas) foi severamente criticado, a partir do final da década de 1980, como “tecnicismo educacional”. Isso parece ter contribuído para que, enquanto a “revolução digital”³ acontecia no mundo e no Brasil, esses aparatos, e os interessados neles, fossem exilados para o território da Educação a Distância. Esse deslocamento parece ter limitado o debate em duas esferas. Uma que pode ser nomeada como tecno-renovadora e se concentra na pesquisa do “como usar”, e outra, como tecno-crítica, que aplica aos novos aparelhos a mesma preocupação destinada às mais diversas tecnologias anteriores, que apenas tangenciaram algumas portas das salas de aula (principalmente o cinema e a televisão): a crítica aos seus conteúdos, em especial aos “subjacentes”.

O que ambas as perspectivas deixam de fora é o alerta de Mc Luhan (2005) sobre o que esses tempos e tecnologias novos estabeleceram: agora o meio é a mensagem. É exatamente essa percepção seminal que vai fundamentar, evidentemente de modo variável, os discursos que hoje se consolidam no vasto campo da “cultura digital”. Como tudo isso parece indicar a existência de um sério e ampliado descolamento entre a cultura digital que

³ Essa revolução possui momentos principais “iniciais” – o surgimento do computador pessoais (década de 1980), a disseminação da Internet (WWW; década de 1990) e a conexão em banda larga (*web 2.0*; década de 2000). São considerados hoje como iniciais, porque estamos nos contrafortes da implantação da telefonia móvel 4G e da *Web 3.0*, a semântica (décadas de 2010 e 2020).

marca nosso tecido social e as culturas que são características de nossas práticas educativas, formais e informais, imagino que pode ser útil para os “habitantes da educação” fazer uma revisão sobre alguns temas que possam reorientar determinadas ideias a respeito desses temas (em especial, o discurso corrente a respeito do “problema dos nativos digitais” em nossas escolas, públicas e privadas). Evidentemente, essa é uma revisão que é impossível de se realizar de forma extensiva (por exemplo, utilizando o filtro “cultura digital”, encontramos aproximadamente um milhão e meio de páginas em português e vinte e nove milhões em inglês, em consulta no Google em 25/06/2011), o que exige dos interessados apenas fazer uma releitura temática intensiva e marcada por escolhas para o debate, em qualquer dos “aquis” e em todos os “agoras”.

Nesse sentido, os apontamentos de releitura que passo a apresentar se concentram em três abordagens sobre cultura, que importo à guisa de mosaico, para que se possa estabelecer o campo dessa intervenção: a da antropologia perspectivista de Eduardo Viveiros de Castro, a da aura de Walter Benjamin e a da semiformação/semicultura de Theodor Adorno. Essa breve revisão servirá como pano de fundo para alguns dos dilemas/problemas/soluções, que percebo como capitais na questão das relações contemporâneas entre cultura digital, práticas educativas e experiências estéticas.

Vale observar que esse debate se dá em um tempo⁴, marcado pela assustadora/promissora presença do digital no cenário escolar, seja por meio da aquisição privada (embora diferenciada) de computadores/celulares/*tablets*, por estudantes de quase todas classes sociais, seja por meio do (ainda nascente, mas em processo acelerado/indefinido de implantação) programa federal Um Computador por Aluno ou similares. Minha atenção principal diz respeito ao problema de o quanto nossas escolas e nossos debates vão permitir que essa disseminação seja marcada apenas pela “imanência dos

⁴ E, em um “mais hoje ainda”, acontecem surpresas, seja na sociedade, do ponto de vista mais amplo, como durante os ataques às páginas oficiais do Governo Brasileiro entre 22 e 25 de junho de 2011, seja no próprio cenário escolar, como o relatado em Agência Brasil (2012), que será mais bem elaborado na seção de encerramento deste artigo.

aparelhos”, ou vão abrir espaços para perspectivas transformadoras que podem estar no bojo de quase tudo que pretenda reivindicar o nome de “cultura digital”.

Um pouco de antropologia

Há dois temas próprios da antropologia, que podem fornecer pistas para o tratamento da questão da cultura digital na educação. O primeiro, e mais evidente, é o debate clássico a respeito das relações entre natureza e cultura, ou como Lévy-Strauss (1976) começa, as relações entre o “ser biológico” e o “indivíduo social”, passando pelas perguntas capitais “Aonde acaba a natureza? Aonde começa a cultura?”, para chegar à impossibilidade de se encontrar os comportamentos humanos “pré-culturais”, estabelecendo como solução para a antinomia que o invariante, quer dizer, o natural, quando o assunto é a humanidade é a presença da(s) cultura(s). Desse extenso debate metodológico, resta como principal a definição do “estrangeiro”:

os estrangeiros estão do outro lado da fronteira que separa os humanos dos animais e espíritos, a cultura da natureza e da sobrenatureza. Matriz e condição de possibilidade do etnocentrismo, a oposição natureza/cultura aparece como um universal da percepção social. (CASTRO, 1996)

O segundo é aquele, relacionado ao anterior, que, grosso modo, estabelece que cultura tanto é tudo aquilo que seria invisível a um determinado “eu” (nativo), em relação às suas práticas sociais, e que esse “eu” percebe com estranhamento nas práticas sociais de um “outro” (estrangeiro). Essa também seria, em termos rasos, a diferença básica entre o que se nomeia “antropólogo” e aquele nomeado por ele como “nativo”. Mas Viveiros de Castro (2002) alerta que esse é um processo mais complexo do que até aqui descrito:

O “antropólogo” é alguém que discorre sobre o discurso de um “nativo”. O nativo não precisa ser especialmente selvagem, ou tradicionalista, tampouco natural do lugar aonde o antropólogo o encontra; o antropólogo não carece ser excessivamente civilizado, ou modernista, sequer estrangeiro ao povo sobre o qual discorre. Os discursos, o do antropólogo e, sobretudo, o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido. O essencial é que o discurso do antropólogo (o “observador”) estabeleça uma certa relação com o discurso do nativo (o “observado”).

Todo conhecimento antropológico de outra cultura é culturalmente mediado, pois a alteridade discursiva se apoia, em um pressuposto de semelhança. “O antropólogo e o nativo são entidades de mesma espécie e condição: são ambos humanos e estão ambos instalados em suas culturas respectivas, que podem, eventualmente, ser a mesma” (CASTRO, 2002) Entretanto, mesmo nesse, caso a relação do antropólogo com sua cultura e a do nativo com a dele não é exatamente a mesma:

O que faz do nativo um nativo é a pressuposição, por parte do antropólogo, de que a relação do primeiro com sua cultura é natural, isto é, intrínseca e espontânea, e, se possível, não reflexiva; melhor ainda se for inconsciente. O nativo exprime sua cultura em seu discurso; o antropólogo também, mas, se ele pretende ser outra coisa que um nativo, deve poder exprimir sua cultura culturalmente, isto é, reflexiva, condicional e conscientemente. (CASTRO, 2002)

Isso o leva, mais adiante, a propor como objeto principal da antropologia o estudo da sociabilidade humana, quer dizer, das relações sociais e a cultura como a atualização dessas relações, que variam no tempo e no espaço. Portanto, “se a cultura não existe fora de sua expressão relacional, então a variação relacional também é variação cultural, ou, dito de outro modo, ‘cultura’ é o nome que a antropologia dá à variação relacional” (2002). O que varia não é o conteúdo das relações, mas sua ideia mesma: o que conta como relação nesta ou naquela cultura. A natureza deixaria então de ser uma espécie de máximo denominador comum das culturas e passaria a ser algo como um mínimo múltiplo comum das diferenças “maior que as culturas, não menor que elas”.

A dita natureza deixaria assim de ser uma substância autosssemelhante, situada em algum lugar natural privilegiado (o cérebro, por exemplo), e assumiria ela própria o estatuto de uma relação diferencial, disposta entre os termos que ela 'naturaliza': tornar-se-ia o conjunto de transformações requeridas para se descrever as variações entre as diferentes configurações relacionais conhecidas. (...) A natureza humana, nesse caso, seria uma operação teórica de 'passagem ao limite' [no sentido matemático de ponto para o qual tende uma série ou uma relação: limite-tensão, não limite-contorno], que indica aquilo de que os seres humanos são virtualmente capazes, e não uma limitação que os determina atualmente a não ser outra coisa. (CASTRO, 2002)

Esse debate se torna mais interessante diante da presença de noções comuns, partilhadas pelo antropólogo e pelo nativo, e da exigência, ao primeiro, de levar a sério o pensamento do segundo. Viveiros de Castro discorre, como exemplo, sobre a frase dos Esse Eja “os pecari são humanos”. Levá-la a sério, não neutralizá-la, não implica em dar como verdadeira a humanidade desses suínos, muito menos em buscar explicações a respeito dos motivos pelos quais os Esse Eja consideram como verdade o que nos é evidentemente falso.

os pecaris interessam enormemente àqueles humanos que dizem que eles são humanos. Portanto, a ideia de que os pecaris são humanos me interessa, a mim também, porque 'diz' algo sobre os humanos que dizem isso. Mas **não** porque ela diga algo que esses humanos não são capazes de dizer sozinhos, e sim, porque, nela, esses humanos estão dizendo algo não só sobre os pecaris, mas também sobre o que é ser 'humano'. (...) O enunciado sobre a humanidade dos pecaris, se certamente **revela** - ao antropólogo - algo sobre o espírito humano, faz mais que isso - para os índios: ele **afirma** algo sobre o conceito de humano. (CASTRO, 2002. grifos do autor)

Assim, quando os nativos dizem algo, a pergunta do antropólogo não deve ser se ‘acredita ou não’ nessa proposição, mas, quais são os ensinamentos sobre as noções dos nativos que elas carregam, entre os quais, o que lhe ensinam sobre as relações entre ele e seu interlocutor, que estão muito longe de esgotar o sentido do enunciado. A pergunta deve ser “para que serve essa ideia?”

E para que nos serve, ou deve servir, a ideia expressa como cultura digital? Em primeiro lugar, parafraseando Viveiros de Castro (2002), “somos todos nativos, mas ninguém é nativo o tempo todo”, deveria servir para percebermos que já somos todos digitais, e que nosso principal problema talvez consista em como, quando e onde tratamos o fato de ninguém poder ser digital o tempo todo. Porém, um problema é que tudo indica que esse “ninguém é” se apresenta como, na verdade, um “ninguém ainda é”. Isso dá origem, na educação, a uma série de perspectivas, em que os “nativos docentes” não conseguem perceber o quanto já são digitais e, por isso, apresentam demandas mal formuladas de qualificação, para se tornarem digitais, e convivem com dois grandes receios: o de uma educação o tempo todo digital e

o dos “nativos discentes” vistos como sendo “naturalmente digitais”. “Levar a sério” essas noções me parece, antes de mais nada, tentar entender o que elas dizem sobre as atuais culturas, sobre as atuais relações de sociabilidade, nesse hipotético “território escolar”. Elas me parecem mais simbolizar a convocação do que nos parece “natural” para a tarefa inglória de resistir às variações de relação impostas por esse suposto estrangeiro, esse novo bárbaro, digital.

Nesse sentido, valeria começar a perceber que não há como estabelecer os aspectos “pré-digitais” da educação, nem como crítica às antigas, muito menos como fundamento de novas práticas educacionais. Trata-se mais de entender como as relações educativas sempre variaram em suas relações com os meios técnicos que lhes eram disponíveis, o que nos levaria a debater mais esses aparelhos - e como as suas possibilidades técnicas nos afetam - do que um conceito coisificado do que seria a educação. Talvez o mais assustador/promissor nesses equipamentos, especialmente aos militantes da educação pública, é que eles nos apareçam como os primeiros aparatos de reprodução e de produção, cujos custos e disseminação coloquem em questão a necessidade de investimentos para a sua aquisição. E isso nos conduz à segunda parte desse mosaico: as reflexões de Benjamin sobre como, no início do século XX, as novas técnicas impactaram a elaboração estética, tanto nos seus momentos de criação, quanto nas suas possibilidades de fruição.

Um pouco de aura

O texto clássico de Benjamin (2011) merece, nessa releitura, três ênfases principais: a sua definição inicial de que “por princípio, a obra de arte sempre foi reprodutível”; a sua percepção do nível e dos efeitos que a reprodução técnica tinha atingido em seu tempo; e a do caráter duplo, de valor de culto e de valor de exposição, que sempre acompanhou a elaboração estética. Em especial essa última, tendo em vista o senso comum, que parece só considerar como objeto de cultura aquilo que algum dia teve valor de culto, e as posições melancólicas diante da elevação do valor de exposição.

Para o autor, com a fotografia, o olho passou a apreender mais depressa do que a mão desenha, e o processo de produção e reprodução de imagens as colocou em pé de igualdade com a fala. Porém, mais do que tomar como objeto a totalidade de obras de arte provenientes de épocas anteriores, o nível de reprodução técnica já seria tal, que originou modificações mais profundas, conquistando o seu próprio lugar entre os procedimentos artísticos. Isso o leva à questão da autenticidade, pois “mesmo na reprodução mais perfeita, falta uma coisa: o aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra” (BENJAMIN, 2011). Mas as regras gerais para decidir sobre a falsificação, em tempos de reprodução manual, não se aplicam em relação à reprodução técnica, tendo em vista que essa é mais autônoma do que a manual. Isso é decorrência do aparato técnico. Na produção de imagens por meio da fotografia, pode-se, entre outras possibilidades, salientar aspectos do original só acessíveis a uma lente regulável, que pode mudar de posição para escolha de ângulos de visão inacessíveis ao olho humano. Esses processos, por não caberem na ótica natural, podem colocar o original em situações, que nem o próprio original consegue atingir e reconfiguram o encontro com quem o apreende.

A catedral abandona o seu lugar para ir ao encontro do seu registro num estúdio de um apreciador de arte, a obra coral, que foi executada ao ar livre ou numa sala, pode ser ouvida num quarto. (...)

É essa a sua autenticidade. A autenticidade de uma coisa é a suma de tudo o que, desde a origem, nela é transmissível, desde a sua duração material ao seu testemunho histórico. Uma vez que esse testemunho assenta-se naquela duração, na reprodução, ele acaba por vacilar, quando a primeira, a autenticidade, escapa ao homem e o mesmo sucede ao segundo; ao testemunho histórico da coisa. Apenas esse é certo; mas o que assim vacila, é exatamente a autoridade da coisa. (BENJAMIN, 2011)

Dessa forma, na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte, passa-lhe a faltar a sua aura, o seu caráter de autenticidade ou de autoridade, por mais que o autor nos recorde, que a existência coletiva da humanidade seja condicionada não só naturalmente, como também historicamente. Embora isso implique em reconhecer tanto a organização da percepção como vinculada à época em que ela vigora, quanto abre caminho para que se entenda a

decadência da aura, as alterações no *medium* da percepção também tornam possível mostrar as condições sociais dessa decadência. Tudo indica a preocupação de Benjamin (2011) com o “desaparecimento do autor diante da imperiosa a necessidade de dominar o objeto fazendo-o mais próximo na imagem, ou melhor, na cópia, na reprodução”. O caráter único e a durabilidade são perdidos com o objetivo de domínio do concreto, e entram em cena, como dicotomia, as relações entre valor de culto e valor de exposição.

Uma estátua antiga da Vênus, por exemplo, situava-se (...) para os gregos que a consideravam um objeto de culto e para os clérigos medievais que viam nela um ídolo nefasto. Mas o que ambos enfrentavam, da mesma forma, era a sua singularidade, por outras palavras a sua aura. O culto foi a expressão original da integração da obra de arte no seu contexto tradicional. Como sabemos, obras de arte mais antigas surgiram a serviço de um ritual, primeiro mágico e depois religioso. É, pois, de importância decisiva que a forma de existência dessa aura, na obra de arte nunca se desligue completamente da sua função ritual. (BENJAMIN, 2011)

Se a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a da sua existência parasitária, no ritual em que eram mais importantes por existirem do que por serem fruídas, a obra de arte reproduzida toma-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte que se assenta na reprodutibilidade. Com a reprodução (e agora, com a produção) técnica, não há mais o seu valor inicial como instrumento de magia e, posteriormente, como objeto de arte. Com o seu assentamento sobre o seu valor de exposição, passa a ser “uma composição com funções totalmente novas, das quais se destaca a que nos é familiar, a artística, e que, posteriormente, talvez venha a ser reconhecida como acidental” (BENJAMIN, 2011)

O exemplo mais esclarecedor que Benjamin oferece é a diferença entre o que se produz como desempenho artístico do ator no teatro e no cinema. No primeiro, é apresentado ao público pela sua própria pessoa, no segundo, por um equipamento. Porém, mais do que na apresentação, por não se esperar do equipamento uma transmissão ao público da atuação do ator que a respeite, intervêm na produção a direção do operador de câmara, os planos especiais, a sequência de cenas que o montador compõe e outras interferências, até que se constitua um filme acabado.

Esta é a primeira consequência do fato de a representação do ator de cinema ser apresentada pelo equipamento. A segunda se assenta no fato de que, uma vez que o ator de cinema não representa perante o público, não pode adaptar, durante a atuação, o seu desempenho à reação do mesmo, possibilidade reservada apenas ao ator de teatro. Por essa razão, o público assume a atitude de um apreciador que não é perturbado pelo ator, uma vez que não tem qualquer contato pessoal com ele. A identificação do público com o ator só sucede, na medida em que aquele se identifica com o equipamento. (BENJAMIN, 2011)

Se, no teatro, há a possibilidade de exposição de valores de culto no momento em que o ator representa no palco – em diversos aqui e agora -, ao identificar-se com um papel, tal possibilidade recusada ao ator de cinema, atrelado a um nunca, que, embora único, foi mediado por uma série de intervenções que dispensam a própria representação, inclusive pela possibilidade de repetição de uma cena, até que um determinado efeito seja obtido. Os equipamentos de “produção para a reprodução” não só o permitem que a representação do ator cinematográfico seja assim, como também o exigem. Por mais bela que seja a aparência de um susto filmado, sempre vai faltar-lhe a autenticidade da representação do susto no teatro, por mais que o ator tenha consciência do fato de que, quando está diante da câmera está, em última instância, representando para o público. Determinados efeitos de desempenho lhe são tão inacessíveis como qualquer produto feito fábri o é em relação aos trabalhadores de uma linha de montagem. O cinema compensaria essa aniquilação da aura, com a construção do culto à personalidade fora do estúdio. A diferença entre autor e público perde o caráter fundamental e torna-se funcional. Esse fenômeno não seria novo, pois um dos resultados da “prensa de Gutenberg” (até então, o ponto de virada da reprodutibilidade técnica) foi a situação em que cada leitor estivesse sempre pronto a tomar-se um escritor.

Geralmente escapa aos analistas de hoje o problema dos *medium* de produção e de percepção, com que Benjamin conviveu. Mesmo em sua posição aberta em relação às aceleradas modificações dos meios técnicos, é necessário reconhecer que esses ainda possuíam obstáculos para que todos

os indivíduos pudessem ter acesso, voluntária ou involuntariamente, à condição de autor, que já lhes era possível com a abundância do papel, das tecnologias de escrita manual e da própria prensa. Daí vem uma série de perguntas a respeito das atuais *mediuns* da cultura digital em relação aos meios de reprodução que Benjamin conheceu. Entre elas – e relacionadas com a cultura digital - o quanto modificaram a organização da percepção, o quanto ainda validam a categoria, a decadência da aura, a partir do desaparecimento do autor. Em que medida trazem de volta o valor de culto e sobre como evoluiu nos adutor a identificação com o equipamento em detrimento da identificação com o público.

Os equipamentos atuais (dos computadores aos telefones portáteis multiuso) e disponíveis a quase todos, mais do que meros equipamentos de reprodução se configuram como equipamentos de produção, muitos mais poderosos do que os que Benjamin conheceu. Celebridade e infâmia se conjugam de forma inusitada em tempos de *upload* da produção dos homens e das mulheres comuns, que nem sempre se limitam a “representar a si mesmos” (como no elogio de Benjamin ao cinema soviético), mas apresentam formas e linguagens diversas, entre as quais algumas novas, que são reaproveitadas pela grande indústria de entretenimento como fluxo de inovação. O autêntico copiado sob a forma de clichê, anteriormente evidência de falsificação, é reconfigurado, dando origem ao remix criativo em intervenções estéticas, com pretensão de originalidade, que colocam em cheque a própria ideia de “obra produzida para ser reproduzida”, como expressão de decadência. Em outras palavras, os novos equipamentos de (re)produtibilidade técnica tornaram obsoleta a mera cópia, e novas formas de autoria/autenticidade são experimentadas por um número cada vez maior de “leitores que se tornam escritores”.

No entanto, nesse cenário em mutação, é necessário reconhecer que a grande maioria dos docentes atribui caráter de unicidade, de autenticidade e de durabilidade para as suas aulas (e portanto, embora boa parte dos discentes possa discordar disso, de valor de culto). Em outras palavras, há uma aura (ou pelo menos, uma suposição de aura) em suas atividades atuais e um grande

receio dessas tecnologias contribuírem para a decadência dessa qualidade, por mais questionável que seja qualificar as atuais práticas educativas como experiência estética. O conceito de aula “produzida para ser reproduzida” (ou ainda compartilhada em tempo real, para além das paredes da sala de aula) ainda é percebido como desumanizador dessa experiência representada como única. Sua cidadania pode ser recusada, inclusive nos territórios da Educação à Distância. Equipamentos, como os reprodutores audiovisuais (dos antigos retroprojetores aos potentes *datashows*), podem ser suporte dessa “aula autêntica”, desde que a intervenção do professor opere na superação do aspecto de consumo (*download*), que pode vir a ser a sua principal característica.

Mas o que escapa como crítica a esses receios é o fato de o quanto, mesmo antes do surgimento desses poderosos equipamentos, nossas práticas educativas já colocavam os alunos como apreciadores que não eram perturbados pela atuação do docente, mas pelo que passou a significar a experiência escolar no tecido social contemporâneo. Isso nos abre caminho para perguntar se a aula como experiência estética de cultura digital se distancia dos nossos horizontes, menos por causa da inabilidade com os seus equipamentos de suporte, e mais devido à provável ausência de experiência estética em nossas atividades “pré-digitais”. A pergunta sobre a ausência de experiência estética nas aulas de hoje me remete ao conceito de semiformação/semicultura formulado por Adorno.

Um pouco de semiformação

O conceito de semiformação/semicultura pode ser interpretado como uma revisão dialética da temática apresentada por Horkheimer e Adorno (2011), no capítulo sobre indústria cultural. A indústria cultural pode ser concebida como um processo em que a aceleração dos meios reprodutibilidade técnica está completamente a serviço da liquidação das possibilidades de elaboração estética. Visaria mais a descrever esse estado geral da sociedade e da indústria cultural que, por sua vez, pode ser associado aos meios e as formas concretas de produção de entretenimento em suas determinações

espaço-temporais. Nesse sentido, os receios de desumanização da aula estão mais vinculados a uma percepção exagerada dos efeitos dos fenômenos descritos como indústria cultural, do que de uma análise dos motivos pelos quais os sintomas de colapso da formação cultural se tornaram mais visíveis

mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2011)

O que antes era concebido como formação cultural se converteu em uma semiformação socializada, que não antecede à formação cultural, mas a sucede. Considerar a ideia de cultura como sagrada reforça a semiformação, pois a formação é a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Em tempos em que a sociedade burguesa não consegue mais representar a humanidade, o fato da emancipação não ter se completado por meio do conceito de cultura como liberdade, provocou o seu entendimento como conformação à vida real e destacou unilateralmente o momento da adaptação, impedindo que os homens se educassem uns aos outros. O campo de forças a que chamamos formação se congelou em categorias fixas e promoveu uma formação regressiva.

O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipótese do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. (ADORNO, 2011)

Porém, se a formação cultural é diferente, de época para época, por seu conteúdo e suas instituições, sem a formação cultural desenvolvida em tempos em que ainda não era dominante, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Essa seria uma diferença central entre a emancipação burguesa e a das teorias socialistas, pois “o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia” (ADORNO, 2011). Se isso levou os socialistas

a alcançaram sua posição chave na história, baseando-se na posição econômica objetiva, permitiu o monopólio dos dominantes na formação cultural numa sociedade formalmente vazia, inclusive pela negação aos trabalhadores dos pressupostos para a formação e, acima de tudo, do ócio.

As tentativas de remediar tal situação, por meio da educação, são infrutíferas, inclusive porque, pelos mais diversos canais, são fornecidos às massas bens de formação cultural neutralizados e petrificados, ajustando os conteúdos da formação aos mecanismos de mercado. Por meio da negação do processo real da formação, os milhões que antes nada sabiam são inundados por bens culturais, embora estejam pouco preparados para a sua fruição.

Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais.

(...)

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição.(ADORNO, 2011)

O problema é que, se a formação tem como condições a autonomia e a liberdade, ela sempre se dá em estruturas em que os indivíduos devem submeter-se para formar-se. Esse caráter heterônomo faz com que a formação deixe de existir no mesmo momento em que ocorre, portanto, o seu decair se faz presente desde sua origem. Daí a possibilidade de satisfação com o entendido e experimentado medianamente - semientendido e semiexperimentado – que, no entanto, não podem ser compreendidos como etapas do processo de formação, mas o seu principal adversário. Com a aparência de colocar ao alcance de todos o que antes era exclusivo, a semicultura alimenta o narcisismo coletivo, no qual os indivíduos compensam a consciência de sua impotência social.

O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe

que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 2011)

A semiformação seria, portanto, uma fraqueza dos indivíduos em relação ao seu próprio tempo e à sua memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. A semiformação passa a se expressar como ressentimento puro, que acusa como perigoso tudo aquilo que leve à conservação da função de autoconhecimento, substituindo-a pelo conforto propiciado pela função de informação. O apossamento de forma fetichista dos bens culturais é o mecanismo básico do conformismo vigente e predomínio do potencial destrutivo da semiformação cultural, que sempre almeja a sua destruição. O juízo e a experiência aplicáveis à realidade incompreendida são substituídos por sistemas de subjugação conformista da realidade, pacificando o medo por ela provocado. “Os consumidores de pré-fabricados psicóticos se sentem resguardados, assim, por todos aqueles igualmente isolados, que, em seu isolamento numa alienação social radical, acabam unidos por uma insânia comum” (ADORNO, 2011).

O "como, você não sabe isso?" é o ponto de partida pelo qual o semiculto transforma por encanto, tudo que é mediato em imediato, o mais distante em aparente muito próximo. O que escapa ao semiculto é que, por meio desse culto delirante, ele passa a possuir uma “segunda cultura”, que o exclui da cultura, ao mesmo tempo em que estabelece sua concordância com ela. Isso nutre a indústria cultural que, entre outras coisas, lhe fornece o alívio dos livros a serem depositados nas estantes para nunca serem lidos. A “semicultura aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica” (ADORNO, 2011).

Os abusos sociais da semicultura colocam o problema da formação cultural em uma antinomia. Não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas, que mantêm a impotência na esfera da consciência. O palavrório da cultura soa alheio ao mundo e ideológico em face da tendência à sua liquidação. Não cabe, portanto, e elevar a cultura *in abstracto* a uma norma, nem a um, assim chamado, valor,

pois isso contribui para a neutralização do espírito e aniquila a formação cultural. Mescla-se ao novo, por meio de sua própria degradação, uma parcela de barbárie.

Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, porém, que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Isso, porém, requer que, não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela. (ADORNO, 2011)

A reflexão sobre a formação cultural exige reconhecer a irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade como promessa de liberdade. Sem essa autonomia resta ao espírito converter o existente em ideologia. A força para enfrentar tal fetichização provém da integridade de uma formação cultural que se afaste do ajuste da cultura aos seus próprios preceitos.

De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 2011)

Voltando às nossas práticas pedagógicas e as possíveis experiências estéticas no interior da cultura digital, vale notar que o poder da realidade extrapedagógica é exercido hoje de duas formas básicas: a de sempre, derivada da formação cultural convertida em semiformação, e uma nova, tecida pelas aceleradas inovações dos múltiplos equipamentos da tecnologia digital. Parece-me que o quanto as tênues contradições entre esses dois fluxos de dominação podem ser exploradas como origem de reformas pedagógicas será o fator determinante do seu caráter isolado ou não. Afinal de contas, essas novas tecnologias reconfiguram as possibilidades de apropriação subjetiva dos bens culturais, inclusive abrindo espaços e tempos para que o ócio propiciador das experiências estéticas possa fazer parte de nossas práticas educativas, atualmente colonizadas pelos mais variados conceitos de educação voltada

para a aquisição de vantagens no mercado de trabalho. Se os ganhos de tempo e de espaço permitidos por essas tecnologias forem utilizados apenas para a “aceleração da aprendizagem” (mesmo que sob a égide de redução das atuais desigualdades), só ampliaremos o caráter regressivo da atual formação cultural, que parece ter dispensado há muito tempo a experiência estética em todos seus níveis e formas não fetichizados.

O fato de termos a sociedade em geral, e a juventude em particular, em estágio de contato com a cultura digital mais desenvolvido do que a escola em geral, e os professores em particular, não deve ser fonte de receio ou percebido como obstáculo, mas deve ser tomado como o fundamento das necessárias reformas pedagógicas. Evidentemente, a cultura digital não está imune ao caráter social mais geral da oferta, às massas, de bens de formação cultural neutralizados e petrificados. Mas o fato de esses equipamentos permitirem o acesso à produção, mais do que ao mero consumo, pode servir para que os conteúdos da formação não fiquem limitados aos mecanismos de mercado. Se os novos equipamentos elevam as condições de autonomia e de liberdade, deve ser ressaltado que eles também são novas (e mais próximas) estruturas heterônomas, às quais os indivíduos devem submeter-se para formar-se. Portanto, podem ser origem de novas formas de satisfação com o entendido e experimentado medianamente. Isso nos leva às novas tarefas, que me parecem impostas aos que pretendem uma educação que não reforce as novas formas de “segunda cultura”.

Um pouco de futurismo, a aula na época da sua (re)produção digital

Talvez seja injusto, mas não incorreto, afirmar que, pelo menos nas duas últimas décadas, a grande ausência em nossa produção teórico-prática no campo da educação é exatamente a das perspectivas futuristas. Há diversas atenuantes contextuais que podem ser levantadas para isso, e a principal delas é a morosidade da redução de nossa desigualdade educacional, principalmente porque nem os beneficiados por ela se comportam como tartarugas e, muito menos, a educação, em seu sentido republicano burguês, avança como se fosse um Aquiles. O aparato geral de dominação (indústria, bancos e governos)

desenvolveu diversas ações que afastaram a exclusão digital dos seus termos iniciais - os da posse e da habilidade básica de uso dos equipamentos -, mas a situação atual é mais homóloga ao paradoxo de Zênon do que nos parece. Tudo indica a manutenção dos Aquiles como céleres no insatisfatório processo de consumo (*download*), em tempos que os equipamentos socialmente disponíveis nos permitem a posição de inalcançáveis tartarugas no processo de produção (*upload*)⁵.

Conforme já expus, os motivos da permanência no paradoxo parecem mais vincular-se ao que foi e ao que ainda é a formação cultural convertida em semiformação, por meio da educação escolar, do que atrelados aos supostos “conteúdos ocultos” dos novos equipamentos que estão disponíveis. Em uma revisão mais extensa de experiências nacionais e internacionais de informatização escolar (SOBREIRA et al., 2010-b e 2012), saltou aos olhos a percepção de que as mais promissoras foram conduzidas por professores, para os quais parecia bastar a sombra de uma árvore para uma boa relação educativo/formativa, e as mais decepcionantes, realizadas por aqueles a quem era imprescindível o enclausuramento nas quatro paredes da sala de aula. A própria expressão informatização escolar já pode ser entendida como forma decaída de tudo aquilo definível como cultura digital. Por isso, parece só fazer sentido categorizar como expressão de cultura digital (o futuro, o estrangeiro) todas as iniciativas de crítica às nossas práticas educacionais correntes (o passado e o presente, o nativo).

Dessa forma, ao invés de recuperadora da aura da aula, a aula produzida para ser reproduzida por meio da cultura digital deve ser um dos momentos da nossa autorreflexão a respeito da semiformação, principalmente a decorrente do afastamento da experiência estética das nossas práticas educativas. Mas essa ainda não é a tendência majoritária em nossas pesquisas e práticas. O campo da pesquisa sobre equipamentos e plataformas avança com rapidez. Seja a grande indústria (com produtos fechados como os da Microsoft e Apple, ou semiabertos como os da Google), sejam os investimentos

⁵ Trato da possibilidade da transição social da “cultura de *download*” para a “cultura de *upload*” em SOBREIRA et al., 2010-a).

na conquista de *softwares* e *hardwares* livres, sejam as pesquisas acadêmicas (entre elas as nacionais como a da carteira Lap Tupy-Niquin – ERENO, 2011 – e a da Sala Revoluti - SOBREIRA *et al.*, 2009, 2010-b e 2012), sejam as iniciativas governamentais (PROINFO e UCA, principalmente) traçam um cenário animador em relação ao que já está disponível no presente.

No entanto, os programas e projetos, públicos ou privados, ainda possuem como telos (ou melhor, critério de decisão) a mera elevação do rendimento escolar e não a possibilidade de inclusão em um mundo e uma cultura novos. Essas perspectivas, ao esquecerem que a introdução do mais banal equipamento (por exemplo, um quadro negro) onde não existia provoca, por si só (imanência do aparato), elevação do rendimento - contribuem para a sua subutilização (uso semicultural, entendimento mediano).

O exercício de futurismo imposto pelas pesquisas que realizo sugere algumas questões novas:

a) o tempo poupado com a introdução das novas tecnologias na sala de aula deve ser utilizado para trazermos de volta para a educação os mais diversos itens que fomos afastando, para privilegiar a semiformação e não para acelerarmos a formação competitiva. Esse ganho deve servir, na educação, para as mesmas coisas para as quais sempre serviu, na sociedade em geral, qualquer ganho de tempo, entre elas para o ócio propiciador da experiência estética, seja como produção, seja como fruição. E se a possibilidade de ócio é uma das potências desse novo tempo, os processos de informatização escolar, que promovem ou elevam o tempo de trabalho “fora da escola” a ser realizado pelo professor, tendem a fracassar;

b) as novas tecnologias colocam em evidência uma antinomia da educação. Se seu processo se dá de forma coletiva e tem por objeto a transmissão de construtos sociais, seu resultado sempre se dá como apropriação subjetiva. O polo privado/subjetivo dessa antinomia foi o fundamento das versões de instrução programada da Tecnologia Educacional tradicional e permeou tanto os atuais programas educativos, quanto as novas versões de Educação à Distância, o formato de jogos massivos *on-line* para multiusuários (Massive Multiplayers On Line Video Games, STEINKUEHLER,

2006), as redes sociais e os mais variados modelos de produção colaborativa, em tempo real de documentos, que devem ser investigados como fortalecedores do polo social/público dessa antinomia;

c) quando se fala “o digital”, o discurso engloba dois fenômenos que, até então, eram nitidamente separados, o dos equipamentos e os dos seus programas de funcionamento. A sua experimentação mediana instaura um caráter de magia em seus consumidores, a cultura digital, processo pelo qual o mero usuário se estabelece como produtor, exige competências nos dois aspectos; dessa forma, tanto professor quanto aluno, para atuação autônoma no tecido social, precisam dominar os equipamentos e os seus programas de funcionamento. Isso implica em um retorno dialético aos tempos em que começou a revolução informática, em que se espalhavam na sociedade cursos de montagem de computadores e de programação, que se tornaram obsoletos quando a grande indústria optou por oferecer seus produtos sob o falso conforto do “*plug and play*”;

d) em decorrência do item anterior, a pesquisa sobre os equipamentos escolares deve possuir como meta chegar a um equipamento que seja durável, tanto no sentido de sua resistência física, quanto na possibilidade de adaptação/substituição dos novos periféricos que favoreçam os princípios de metarreciclagem, nos retirando do ciclo de utilidade definido pela grande indústria. A pesquisa e a capacitação em programação deve privilegiar os sistemas de código aberto, entre eles, as mais variadas distribuições de Linux. Isso está em consonância com as novas palavras-geradoras da sociedade - entre elas, placa-mãe, disco rígido, *bytes* etc. - e com a demanda por ensino de princípios de lógica, provavelmente antes mesmo do ensino das palavras; dessa forma, pode ser evitada uma pedagogia do “*plug and teach*” e estimulados os processos de “*plug and learn*”;

e) por último, mas não menos importante, está a questão da conexão. Tudo indica que um computador por escola, conectado com velocidade de 1 GBps, produz mais impacto do que quinhentos computadores em uma escola conectada com velocidade de 1 MBps; mas, como esses equipamentos não devem ser sonegados aos estudantes e professores nos tempos atuais, é de

extrema importância a criação de redes internas de alta velocidade nas escolas, que não só compensem a deficiência de infraestrutura, como também preparem seus usuários para o que encontrarão em breve quando a Internet 3.0 se disseminar.

Para encerrar, é necessário lembrar que tanto o otimismo pedagógico quanto o entusiasmo pela educação são casos exemplares do fracasso das expectativas iluministas de salvar o mundo por meio da educação. Portanto, nada mais infrutífero do que acreditar que a cultura digital pode “salvar o conceito de educação para salvar o mundo”. Mas a crença nativa que nos informa que “podemos salvar o mundo” precisa ser levada a sério pelo que ela nos informa sobre nossas ideias de humano, de sociedade e de educação.

Nesse sentido, por mais assustadores, perdulários ou de elaboração inconsistente e fetichizada que nos pareçam os programas de informatização escolar (como por exemplo, o atualmente indefinido programa federal Um Computador por Aluno), eles precisam ser percebidos como fundamentais, pois, só por meio e a partir da autorreflexão sobre a semiformação digital por eles propiciada, é que todos poderemos ter acesso à cultura digital estabelecida como processo e decorrência dessa crítica.

Resta, para finalizar, apontar dois bons recentes exemplos dos efeitos da semiformação pela via da educação escolar. O primeiro, de caráter mais geral, é o modo como foi interpretada uma pesquisa sobre hábitos de leitura dos estudantes de Ensino Médio da rede pública do estado do Rio de Janeiro, por um órgão da imprensa oficial⁶ (AGÊNCIA BRASIL, 2012). A preocupação da Secretaria de Estado com os hábitos de leitura dos seus estudantes já me parece um pouco deslocada, por sua visada “ao passado”, das práticas e demandas atuais dos seus estudantes (heteronomia em excesso?). Por outro lado, o fato do próprio Instituto ter inserido perguntas sobre Internet é evidência que tal questão é mais séria do que a própria encomenda da Secretaria julgou.

⁶ Não obtive acesso à pesquisa que deu origem à série de reportagens sobre ela. No entanto, a ambiguidade presente na reportagem citada também foi percebida em diversas outras que podem ser encontradas com os filtros “Instituto Mapear” e “hábitos de leitura”. Esclareço ainda que meus comentários são exclusivamente a respeito da recepção da pesquisa em um órgão da imprensa e não se referem de forma alguma à metodologia, aos dados e às análises da própria pesquisa.

Há que se perguntar, por quais motivos não foi realizada (ao menos logo em seguida) uma pesquisa específica sobre o uso da Internet pelos estudantes e também apontar as vãs esperanças de alguns analistas em que a conexão poderá ser utilizada para elevar o número de livros lidos por esses jovens. Ora, tudo indica que a leitura de livros físicos é uma atividade em franca extinção e que a Internet pode servir para muitas coisas, mas, de forma alguma, entre essas será encontrada, de forma consistente e/ou “natural”, a elevação desse hábito. Além do mais, por que motivos parece que foi excluída a hipótese que “ler conectado” (livros, revistas, jornais, jogos ou meras páginas...) não é um “hábito de leitura”? Indagarmo-nos a respeito da exclusão de tais questões em uma pesquisa é um bom começo de autorreflexão sobre essa nova face da semicultura escolar. Ora “para que servem as ideias” que parecem orientar a encomenda da pesquisa, a não ser para sustentar um investimento no que talvez não passe de “memória” a respeito do que deve ser a educação escolar? Sem “levar a sério” tais motivações, não poderemos gerar políticas públicas que deem conta da questão de atualizar a educação aos tempos de cultura e de natureza digital.

O segundo, embora vinculado a esse contexto geral, aconteceu em uma experiência pessoal durante um debate de que participei com estudantes de pedagogia⁷, no qual não só apresentei ideias semelhantes às expostas neste artigo, como também os cenários sobre as tecnologias previstas para a década de 2020 (ou seja, antes de eles e elas completarem a sua primeira década como professores de escolas públicas), como disponíveis ao público em mesmo grau de acesso das existentes hoje (basicamente, programas e aparelhos telefônicos 4G e a web 3.0). A pergunta, guardadas as devidas proporções, foi homóloga à que ouvia em 1984: “como um sistema público, que mal provê a escola de papel higiênico, vai comprar e distribuir tais equipamentos e programas?”. Ora, é necessário “levar a sério” essa questão nativa, o que, no calor do debate, não foi o meu procedimento e, via de regra, isso também não é realizado pela maioria dos que percebem o fenômeno da

⁷ Na “Roda de Dialogo Mídia e Educação” durante o 32º. Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (**Por que a educação é Sucateada? Desafios e implicações na formação e atuação do Pedagogo**), em Belo Horizonte, julho de 2012.

cultura digital quando se lhes apresentam indagações correlatas. Minha resposta, de chofre, foi que nenhum interessado na qualidade das políticas para a educação pública deveria prestar nenhuma atenção a outro tema que o da informatização (ao menos “crítica”) da educação. Até porque, argumentei, se governos e professores não resolverem de forma rápida os gargalos de reconhecimento da “natureza digital” da contemporaneidade, talvez nos deparemos com a contraditória situação de estudantes, cujas famílias ainda serão atendidas pelo programa Bolsa Família, chegarem às nossas salas com seus “deveres de casa” resolvidos e impressos por processos digitais. Nesse momento, continuei, talvez só nos reste a exigência conservadora de só recebermos trabalhos manuscritos dessas crianças, ainda excluídas e submetidas à desigualdade econômica e educacional, mas, por assim dizer, já “nativos digitais”⁸. Mais tarde, na tentativa de fazer minha autorreflexão (ainda em curso), sobre o tom pouco amistoso de minha resposta (especialmente devido aos olhos tristes e desanimados de quem a recebeu), comecei a “levar a sério” a possibilidade de que hoje, e não “só” em 2020, já estarmos fazendo isso, por mais que sejamos, fora das salas de aula “nativos” (mas nem sempre) de Orkut, Youtube, Facebook, Twitter, Listas de Debate, Blogsfera etc.⁹.

Talvez, já tenha passado da hora de que nossas intervenções acadêmicas e políticas nesse campo precisem abandonar a usual categoria de “nativos digitais” (e as correlatas, como, “imigrantes” ou “estrangeiros digitais”), reconhecendo-a apenas como derivada de uma experiência incompleta com

⁸ Essa questão é complexa e varia de acordo com a região. A reportagem da Agência Brasil não informa se a conexão dos Alunos da Rede Estadual é realizada em computadores próprios ou em *lan houses*, mas há uma evidente redução dos custos de aquisição dos equipamentos e da conexão e as mais diversas práticas isoladas e individuais para obtê-los (recentemente travei contato com uma jovem de 12 anos de idade na Favela da Pedreira, do Rio de Janeiro, que estava deixando o seu cabelo crescer até que pudesse ser vendido por R\$ 900,00, que era o valor à vista do computador que ela tinha escolhido para ser seu). Se, no Brasil, as crianças de escola pública já desejam que ela possua, no futuro, “coisas que ainda não existem” (YOU TUBE, 2012) as crianças da Etiópia demonstram uma capacidade inesperada de se relacionar com os suportes materiais da cultura digital, chegando a “hackear” o Android dos Tablets, distribuídos (em caixas fechadas) em uma experiência conduzida por pesquisadores do OLPC (TALBOT, 2012).

⁹ No dia 25 de outubro de 2012, detectei no Facebook um fenômeno interessante, que precisa de melhores estudos. Esse dia foi dedicado, nas escolas públicas da rede municipal, para conselhos de classe. Aos poucos, foram se montando várias conversas e postagens de professores que “se evadiram” das suas reuniões nas escolas “no real” para diversas reuniões “no virtual”, entre os professores da mesma escola e de escolas diferentes.

esses dispositivos. Talvez, diversas de nossas iniciativas na “informatização escolar” sejam mais um obstáculo do que uma forma de implantá-la. Talvez, seja necessário reconhecermos que as formas convencionais e consagradas, como sempre tratamos as “demandas de capacitação para o uso” de qualquer equipamento novo nas escolas, não tenham qualquer utilidade hoje. Talvez, o principal estruturante da cultura digital seja exatamente esse advérbio e nenhum outro substantivo.

Bibliografia

ADORNO, T. W.- *Teoria da semicultura*. Disponível em <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>>. Acesso em 30/06/2011.

AGÊNCIA BRASIL. *Quase todos alunos da rede estadual do Rio têm acesso à Internet, mas apenas 10% têm hábito da leitura*. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-07-10/quase-todos-alunos-da-rede-estadual-do-rio-tem-acesso-internet-mas-apenas-10-tem-habito-da-leitura>>. Acesso em 03/10/2012.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/17365360/Walter-Benjamin-a-Obra-de-Arte-Na-Era-de-Sua-Reprodutibilidade-Tecnica>>. Acesso em 30/06/2011.

BENTES, I. Redes Colaborativas e Precariado Produtivo. In. *PERIFERIA*, v.1, n.1. FEBF, p. 53-61, 2009. Disponível em <http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/ivana_bentes.pdf>. Acesso em 30/06/2011.

ERENO, D. Carteiras informatizadas. Mesas reúnem tela sensível ao toque para a escrita manual e computador. In. *Revista da FAPESP*, edição impressa 147, maio 2008. Disponível em <<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=3524&bd=1&pg=1&lg.>>. Acesso em 30/06/2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em 30/06/2011.

HORKHEIMER, M; ADORNO T. W - *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Disponível em <http://adorno.planetaclix.pt/d_e_industria_cultural.htm>. Acesso em 30/06/2011.

LEVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis; São Paulo: Vozes; EDUSP, 1976. Disponível em

Revista Educação On-line PUC-Rio nº 11, p. 30-55, 2012.

Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0

<<http://pt.scribd.com/doc/6654386/Natureza-e-Cultura-LeviStrauss>>. Acesso em 30/06/2011.

McLUHAN, Marshall. *McLuhan por McLuhan: entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. Disponível em <<http://www.filestube.com/m/mcluhan+pdf>>. Acesso em 30/06/2011.

O GLOBO. *Quando o PC invade a TV*. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat/2011/06/19/quando-pc-invade-tv-924722258.asp>>. Acesso em 30/06/2011.

PETTIT, T. *Estamos falando pelos dedos*. (entrevista ao O Globo em 08/11/2010). Disponível em <<http://www.eagora.org.br/arquivo/estamos-falando-pelos-dedos>>. Acesso em 30/06/2011

ROSNAY, Jöel de. *La révolte du pronétariat: des mass média aux média des masses*. Paris: Fayard, 2006. Disponível em <http://www.agoravox.fr/pronetariat/Pronetariat.pdf>>. Acesso em 30/06/2011.

SOBREIRA, H. G. *et al.* Sala Revoluti: concepção e desenvolvimento de um modelo de “sala de aula do futuro”. In. *Periferia*, v.1, n.2. FEBF, p. 146-170, 2009. Disponível em <<http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N2/07.pdf>>. Acesso em 30/06/2011.

_____ *et al.* “Um espectro ronda...” A escola, agora em banda larga. *Revista Educação em Questão*, v.39, n.25, p. 57-83, set./dez. 2010-a. Disponível em <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v39n25.pdf>>. Acesso em 30/06/2011.

_____ *et al.* *Revoluti Room™*: Design, development and first experiences of a Brazilian “classroom of future” model, 2010-b. Disponível em <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=5756574>. Acesso em 30/06/2011.

_____. A Sala Revoluti: o desenvolvimento e as primeiras experiências de um modelo brasileiro de “sala de aula do futuro”. In. *Tecnologia Educacional*, V.50, n.196, p. 24-49, jan-mar 2012. Disponível em <<http://www.abt-br.org.br/images/rte/196.pdf>>. Acesso em 06/10/2012.

STEINKUEHLER, C. A. Massively multiplayer online video gaming as participation in a discourse. In. *Mind, Culture, and Activity*, v.13, n.1, p.38-52, 2006. Disponível em <http://website.education.wisc.edu/steinkuehler/blog/papers/Steinkuehler_MCA_2006.pdf>. Acesso em 30/06/2011.

TALBOT, D. Given tablets but no teachers, Ethiopian children teach themselves. In. *MIT Technology Review*.

Disponível em <<http://www.technologyreview.com/news/506466/given-tablets-but-no-teachers-ethiopian-children-teach-themselves/>>. Acesso em 06/12/2012.

CASTRO E. Viveiros de Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. In. *Mana*, v.2, n.2, out 1996. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131996000200005&script=sci_arttext>. Acesso em 30/06/2011.

_____. O nativo relativo. In. *Mana*, v.8 n.1, abr. 2002.

Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci(Adorno_arttext))

93132002000100005&script=sci(Adorno_arttext)>. Acesso em 30/06/2011.

YOU TUBE. *Resposta Aluno*. Disponível em

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=GUaHlf_F7Og>. Acesso em 06/12/2012. (esse vídeo é resultante de uma “sampleagem” satírica de uma reportagem exibida no Jornal da Globo e que me foi apresentada por um estudante. Consultei a Rede Globo sobre a possibilidade de exibição da edição original, mas fui informado que isso só seria possível se eu fornecesse a data da exibição. Como a fala do aluno me parece extremamente esclarecedora a respeito de diversos dos argumentos que apresento nesse texto, optei por “remixar” a “remixagem” e depositá-la para uso acadêmico. Isso é outra demonstração do que me parece ser uma característica imanente da produção em tempos de “cultura digital”).