



## DA TECNOCOLONIZAÇÃO À CIBERCOLONIZAÇÃO

### FROM TECNOCOLONIZATION TO CIBERCOLONIZATION

Fernanda Pereira da Cunha / UFG

#### RESUMO

Refletir da tecnocolonização à cibercolonização ao longo dos tempos, que acaba por acentuar mais o interesse na formação tecnicista à educação plena, autogovernativa. Proponho ao leitor e a leitora um breve passeio em diferentes contextos históricos [cor]rompidos, que balizam a presença das tecnologias no ensino e no ensino das Artes do final do Império, início da República às décadas iniciais do século XXI – aqui demarcadas pela Ciberarte, ao refletir sobre: I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e o Congresso Cancelado (1883), o ensino do Desenho Intuitivo, com a reforma do Ensino Público na transição do Império para a República e a CiberArte/Educação na contemporaneidade.

#### PALAVRAS-CHAVE

Tecnocolonização; Cibercolonização; Ensino do Desenho Intuitivo; Ciberarte/Educação.

#### ABSTRACT

Reflecting from technocolonization to cybercriminalism over time, which ends up accentuating more interest in the technicist formation to full, self-governing education. I propose to the reader and the reader a brief walk in different historical contexts [color]broken, that mark the presence of the technologies in the teaching and the teaching of the Arts of the end of the Empire, Beginning of the Republic in the first decades of the 21st century - here delimited by Ciberart, when reflecting on: I Rio de Janeiro Pedagogical Exhibition and the Canceled Congress (1883, the teaching of Intuitive Drawing, with the reform of Public Education in the transition from the Empire to the Republic and the CyberArt/Education in the contemporaneity.

#### KEYWORDS

Technocolonization; Cybercolonization; Teaching of Intuitive Drawing; CyberArt/Education.

Ao centrarmos uma análise cuidadosa na cultura material que perpassa o ensino de Arte nas escolas na educação brasileira, tendo como referência o processo de busca de interpretação do uso das tecnologias dos diferentes contextos históricos, [cor]rompidos, no ensino das Artes no Brasil, do final do império às décadas iniciais do século XXI – aqui demarcadas pela Ciberarte, torna-se relevante no processo de ensino/aprendizagem a tecnocolonização recorrente ao longo dos tempos, que acaba por acentuar o interesse na formação tecnicista à educação plena, autogovernativa.

Neste universo, sou instigada a rever a epistemologia tecnocolonizadora que vem dominando os diferentes contextos históricos educacionais que, [cor]rompidos em seus tempos, perfaz uma meticulosa cartografia sistêmica de mais de 100 anos de educação com ênfase em uma espécie de tecnicismo sônico, que ao longo dos tempos, vem sendo manipulado pelas elites capitalistas que impulsiona seus interesses pessoais no veículo da ideia da empregabilidade fácil, que ao [re]formar constantemente políticas educativas acabam por coibir e/ou estancar o desenvolvimento de processos tecno-educativos culturais, ainda que incipientes, da formação plena - por isso libertária, cujos processos buscam a [re]organização da formação crítica. A exemplo, citamos a militância de Paulo Freire, que hoje ainda sobrevive no Brasil, mas com força mais ideológica daqueles educadores que militam embebidos de suas bandeiras pessoais em sala de aula, mas não encontramos os pressupostos teóricos e filosóficos de Paulo Freire como eixo norteador de uma política pública efetiva em todo o território nacional, ao passo que Freire é intensamente consumido em outros países estrangeiros. Será que se concluir: Paulo Freire mais como poeta do que como proposição de transformação social para esta tão necessária herança de escândalos corruptivos do Brasil?

Este processo histórico no âmbito da tecnocolonização, que castra a tecnopressividade autônoma e por isso a tecnoidentidade autóctone de nossa sociedade, vem nos colocando como subservientes dos processos tecnocriativos de outros países, em que acabamos, inclusive, por introjetar valores alheios, dada nossa acriticidade. Ao observar as tecnologias deslocadas de sua cultura material pode ser um dos sinalizadores do quanto podemos estar adestrados por este sistema castrador... A educação plena não adestra, [trans]forma.

Eis que se estabelece importante desafio tecnodescolonizador e/ou ciberdescolonizador que nos coloca diante da necessidade de se propor ações arte/educativas tecno-inventivas, inclusive na contemporaneidade, em razão das sociedades ciberculturais, ao se buscar privilegiar ações pedagógicas tecno-éticas em prol do desenvolvimento da mente tecnocrítica, tecno-autônoma. Ao parafrasear a professora Ana Mae Barbosa, enaltecemos a importância de se revisitar os nossos ontens, para podermos compreender melhor nosso agora. É imperativo ressignificar o hoje, para hoje e por amanhã.

### 1) Técnica sim. Tecnicismo não.

Há que se devolver o sentido pleno do conceito de técnica para se realinhar a tessitura da Arte/Educação para a formação plena de nossos alunos e alunas no Brasil, para assim formamos mais do que médicos, mas Médicos; mais do que engenheiros, mas Engenheiros; mais do que professores, mas Professores; mais do que artistas, mas Artistas; mais do que políticos, mas Políticos. Para assim formarmos mais do que mãos de obra escravas, mas pessoas livres, capazes de autogovernarem-se, para melhor governarem o mundo que as cercam com ética e inventividade produtiva em prol do bem coletivo. Nesta vertente, poder-se-á estabelecer o campo epistemológico descolonizante, libertador, prol da virada tecnocultural e por assim dizer a tecno-expressividade crítica. A técnica em seu conceito pleno é elemento essencial para a capacidade de expressão humana.

Ao buscar sobre o que é tecnologia, constatamos na maioria das bibliografias examinadas que o tema não é tratado em sua amplitude, o que implica um reducionismo em relação ao conceito. Algo semelhante ao que afirma Ortega y Gasset em relação aos livros que leu sobre o tema, “todos indignos, por certo, de seu enorme tema” – admitindo apenas uma exceção, o texto de Gotl-Lilienfeld, mas inclusive este é “insuficiente também no que se refere ao problema geral da técnica” (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 20). Nos textos aqui examinados há ênfase exagerada nos discursos em torno da técnica como instrumento, como aplicativo, com destaque para os seus resultados finais. São negligenciados os aspectos filosóficos sobre a importância da técnica para a humanidade, uma vez que esta é um meio fundamental de ação/reconfiguração da humanidade em seu hábitat, bem como essencial recurso facilitador na mediação das relações socioculturais.

Este exercício filosófico tem como objetivo compreender o conceito de técnica no âmbito de suas conexões históricas, para não incorrerem no erro de homogeneizar e/ou minimizar seu uso/ideia, por desassociá-la deste contexto histórico. Friederich Dessauer (1964) adverte que filosofar sobre a técnica significa levantar perguntas sobre sua essência e sentido, esclarecendo o máximo possível, devendo ser considerados os diferentes aspectos do tema: antropológico, histórico, sociológico, psicológico, ontológico, axiológico e religioso. Ainda, é preciso dar-lhes forma numa língua adequada e buscar uma seleção de princípios fundamentais (categorias)<sup>1</sup>.

Objetiva-se a tessitura pela interpretação histórica, que busca [re]imaginações plausíveis, com o intuito de se estabelecer, neste texto, alças CiberArte/Educativas para um futuro tecnocrítico, para que tenhamos um amanhã tecnomediatizado pelo ontem, para se edificar a construção do gerúndio no tempo presente. Compreender o que é técnica implica estabelecer conexão pelas relações sociais, as quais lhe dão o sentido, o significado, ou seja, a cultura material.

## 2) A Cultura material escolar em seus diferentes contextos históricos

Para refletir sobre a tecnopedagogia, se faz necessário definir cultura material. Para tanto, é essencial buscar apoio nos historiadores e arqueólogos, que são os que mais utilizam tal expressão e noção. Entretanto, J. Pesez adverte que os arqueólogos “não a definem, ou pelo menos não dão uma definição nominal, que dê conta brevemente e de maneira adequada da significação da expressão. Eles se limitam a empregar a noção como se os termos pelos quais é designada bastassem para defini-la, sem outra explicação” (PESEZ, J. “História da cultura material”. In: LE GOFF, 1993, p. 180). Isso porque estes especialistas preocupam-se em levar “sobretudo a circunscrever o campo da pesquisa e a precisar o projeto proposto ao estudo da vida material” (PESEZ, J. “História da cultura material”. In: LE GOFF, 1993, p. 180).

Desta forma, não se pensa em negar o contínuo sociocultural, pelo contrário, trata-se “simplesmente de aperfeiçoar uma ferramenta intelectual; é um procedimento constante do espírito delimitar campos separados para melhor apreender o real. A noção de cultura material não tem valor em si; só o tem se se revelar útil” (PESEZ, J. “História da cultura material”. In: LE GOFF, 1993, p. 180).

Frago adverte: “Um inventário da cultura material escolar ainda está por ser feito.” (FRAGO *apud* SOUZA, 1998, pp. 223-4) Estes objetos “manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instruírem um discurso e um poder, eles informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados muitas vezes como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem” (ESCOLANO *apud* SOUZA, 1998, p. 223), os quais compõe um aspecto significativo da cultura material.

Neste exercício filosófico sobre tecno-educação, para se buscar contextualizar o sentido mais geral sobre técnica, em oposição ao tecnicismo, com alças na cultura material, proponho ao leitor e a leitora um breve passeio em alguns diferentes contextos históricos [cor]rompidos, que balizam a presença das tecnologias no ensino e no ensino das Artes do final do Império, início da República às décadas iniciais do século XXI – aqui demarcadas pela Ciberarte, ao refletir sobre I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e o Congresso Cancelado (1883), O Ensino do Desenho Intuitivo, com a reforma do Ensino Público na transição do Império para a República e a CiberArte/Educação na contemporaneidade.

## **2.1) I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e o Congresso Cancelado (1883)**

O Rio de Janeiro foi palco da Primeira Exposição Pedagógica do Brasil, que se realizou de 29 de julho a 30 de setembro de 1883, com o objetivo de “dar a conhecer as novidades pedagógicas nacionais e internacionais e implementar a renovação do ensino no país” (SOUZA, 1998, p. 226). Este acontecimento apresenta o interesse dos nossos intelectuais com relação ao progresso do ensino público, no período anterior à Proclamação da República. Collichio faz uma breve descrição daquela Exposição:

No recinto, conferências improvisadas levantaram problemas, discutiram a situação do ensino e propuseram soluções. O material exposto por algumas escolas brasileiras revelou notável empreendimento no setor do ensino particular, com a utilização de métodos pestalozzianos e froebelianos, apoio de laboratórios de física e química, uso amplo de mapas cartográficos, material de ginástica, bibliotecas, museus e caixas econômicas (COLLICHIO, 1987, p. 8).

No livro *Imagens do Brasil*, de Carl von Koseritz, podemos encontrar relatos de sua visita à Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Carl von Koseritz nasceu na Alemanha em 1830 e veio para o Brasil aos 21 anos de idade. Transformou-se na principal personalidade da colônia alemã e um jornalista e político que desfrutava de grande prestígio. Trata-se, portanto, de uma importante fonte para ilustrarmos a referida exposição. Como ele salienta, foi uma grande exposição e ocorreu no edifício da Imprensa Nacional, um “admirável palácio”, que entre os grandes edifícios do Rio ocupa um “lugar de honra”. Collichio acrescenta: “A exposição alcançou visitação incomum de escolares, elementos da sociedade, do ensino e do Governo” (COLLICHIO, 1987, p. 8).

Concomitante a esta exposição, estava previsto um notável Congresso da Instrução, que foi cancelado às vésperas de sua abertura, devido ao boicote dos republicanos contra o Imperador D. Pedro II e assim contra o evento. O congresso Internacional da Instrução, cancelamento, seria um importante evento para o Brasil, mas que por manobras políticas dos republicanos contra D. Pedro II, foi cancelado. Assim, a imprensa – com os exemplos d’O Correio Paulistano, de São Paulo, e da Gazeta do Povo, do Rio de Janeiro – aderiu a postura dos republicanos. Esta

má vontade da imprensa parece derivar-se sobretudo da escolha dos membros da mesa diretora do Congresso, porquanto, além do conde D’Eu, que os adversários políticos não gostariam que se projetasse, num momento em que a abdicação de D. Pedro II parecia iminente – outros componentes eram antipáticos sobretudo à imprensa republicana (*Documentos, in: CONFERÊNCIAS, 1884, p. 156*).

D. Pedro II vinha sofrendo constante pressão por parte dos republicanos. Para se ter uma ideia, o Brasil permaneceu dez dias sem governo, enquanto D. Pedro II tentava formar os membros do Ministério, fato este que se deu em 24 de maio de 1883 (dois meses antes da abertura da Exposição), como relata Koseritz:

Devo acentuar que o Imperador perdera o sono nas últimas três noites, tanto o afligiu a situação, na verdade grave, pois o país esteve dez dias sem governo. Se fosse sua intenção dissolver a Câmara e chamar os conservadores nada teria sido mais fácil, mas disto ele não quis saber, sob nenhuma condição. Desejou que as necessárias reformas fossem conduzidas pelos liberais (KOSERITZ, 1980, p. 86).

A alegação para o cancelamento do Congresso foi que a verba utilizada para o evento era oriunda dos donativos à instrução pública por particulares, de acordo com o artigo 15 da Lei nº 2.792, de 20 de outubro de 1887 (Lei do Orçamento). Porém, com a formação de um novo Ministério – que ocorrera em 27 de maio de 1883 – o ministro Maciel continuava à execução da Exposição Pedagógica exclusivamente com verbas de donativos particulares coletados (COLLICHIO, 2001, p. 152), uma vez que muitos objetos de expositores estrangeiros já haviam chegado e/ou se encontravam a caminho do Brasil.

Em virtude da precariedade do ensino público primário, à qual tocava a “miséria, sem casas apropriadas, sem mobília conveniente, sem utensis, isto é, sem organização material”, a comissão organizadora sabia da necessidade de estes dois eventos acontecerem simultaneamente, pois o “Congresso de Instrução e Exposição Pedagógica, funcionando ao mesmo tempo e no mesmo edifício, eram duas instituições que reciprocamente se completariam” (CONFERÊNCIAS, 1884, p. 13). Assim, com o cancelamento do Congresso, a Exposição, que aconteceria no mesmo local, perdeu importantes funções contextuais, ilustrativas e exemplificativas dos métodos e questões que seriam debatidos.

Restringiu-se, então, a interpretação desta exposição aos visitantes que não fossem detentores de tais conhecimentos (pela falta de preparo do corpo docente e as precárias condições da instrução pública que o Congresso abordaria). Talvez este tenha sido um dos motivos pelos quais os professores e alunos da instrução pública tenham reagido à exposição de modo apático, como Koseritz descreve, na sua segunda visita à Exposição em 25 de agosto de 1883:

Para as escolas do governo e os respectivos professores não haverá seguramente nenhuma utilidade. Estes senhores e senhoras se apresentam ali com seus alunos e alunas que atravessam a sala em fila dupla e a passo de ganso, de olhos baixos e sem parada, sem nada observar. Os professores também não vêem nada, eles acompanham seus alunos no passeio e as coisas expostas não lhes provocam o menor interesse (KOSERITZ, 1980, p. 171).

Com relação ao Colégio Pedro II, onde os filhos do imperador estudavam, era quase que semanalmente visitado pelo imperador, que presidia as bancas examinadoras dos concursos aos candidatos a lecionarem no estabelecimento, além de participar das sessões da Congregação. Diz Koseritz que o imperador empregava “o maior

esforço, em dinheiro e tempo, no levantamento da instrução e ampliação da cultura geral” (KOSERITZ, 1980, p. 112).

Ainda de acordo com o jornalista alemão, o imperador tinha consciência de que a “liberdade não vai de mãos dadas com a ignorância” (KOSERITZ, 1980, p. 112). Até então, não tinha havido nenhum empenho significativo para a melhoria do ensino público, de maneira que saísse das mazelas do abandono no qual se encontrava, com o intuito de ampliar os saberes do aluno para além do restrito aprendizado de ler, escrever e contar. Curioso é o interesse que D. Pedro II demonstrava ter pelo ensino público, a ponto de ter, inclusive, realizado a Primeira Exposição Pedagógica do Brasil – paradoxalmente, o Império não deixa significativas melhorias para o ensino brasileiro.

A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, presidida pelo conde D’Eu, foi inaugurada duas vezes. Primeiro, em 29 de julho de 1883, data do aniversário da Princesa Isabel, contando com a presença de “Suas Majestades e de Suas Altezas Imperiais, compareceram os membros do Ministério, do corpo diplomático, representantes das duas casas do parlamento e da imprensa e grande número de senhoras e cidadãos brasileiros e estrangeiros” (KOSERITZ, 1980, p. 33). A segunda inauguração ocorreu no dia 15 de agosto, com a mesma solenidade, pois algumas salas da Exposição não puderam ser abertas antes, uma vez que os objetos não tinham chegado a tempo para a abertura da primeira (o Conde D’Eu fez questão de que a data da abertura) coincidissem com o aniversário da Princesa Isabel; ademais, inclusive o transporte destes materiais que foram expostos, também foram doados viajando gratuitamente pelas companhias marítimas.

Cabe, aqui, registrar que a Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro foi pioneiramente destinada de forma única ao ensino primário (*Documentos, in: CONFERÊNCIAS*, 1884, p. 30), uma vez que os objetos escolares nunca haviam sido matéria exclusiva de uma exposição, fato que era de conhecimento da comissão organizadora deste evento. Mas o intrigante é o fato de ter havido a criação de um Museu Pedagógico Nacional (oriundo da doação dos expositores da Exposição) e não se ter vestígios seus atualmente.



Nas Exposições Pedagógicas Internacionais no séc. XIX houve importante destaque para o ensino de Desenho, referenciando-se a Exposição Internacional – Centennial Exhibition of Philadelphia -, de 1876 foi “que intensificou no Brasil o interesse pela Arte Industrial. Nesta exposição, os EUA demonstraram não só a sua possibilidade de competir com os mais bem desenhados produtos europeus, como também sua superioridade nos desenhos das máquinas” (BARBOSA, 1999, p. 39).

Vale ressaltar que o grandioso desenvolvimento industrial dos Estados Unidos fora benéfico para a “precoce iniciação da juventude americana no estudo do Desenho e à boa organização naquele país do ensino da Arte aplicada à Indústria” (BARBOSA, 1999, p. 39).

No Brasil, o “primeiro surto industrial” ocorre entre 1885 e 1895 e vem reforçar o “ideal da educação para o progresso da Nação” (BARBOSA, 1999, p. 38), ideário este que será responsável por toda a reestruturação educacional do país com a reforma do ensino público na transição do império para a república.

## **2.2) O Ensino do Desenho Intuitivo: A reforma do Ensino Público na transição do Império para a República**

Eis que se estabelece um novo paradigma no ensino brasileiro, o qual enfatizou o ensino intuitivo, que foi eixo norteador para o aprendizado da época, tendo Pestalozzi, Froebel e Rui Barbosa como educadores-referência.

O *método intuitivo* foi o adotado por excelência com a Reforma do Ensino Público no Estado de São Paulo, iniciada pela Lei nº 27 de 12 de março de 1890, a qual decretou a reforma da Escola Normal de São Paulo e converteu em escolas-modelo as antigas escolas anexas. O Decreto nº 88, de 8 de setembro de 1892, ampliou a reforma do Decreto acima citado para todo o ensino público.

O método intuitivo foi defendido e difundido em São Paulo pela figura de Rui Barbosa, que traduziu o livro *Primary object lessons*, do norte-americano Norman Allisson Calkins, conhecido com o nome de *Lição de coisas*. A *Lição de Coisas* começou a ser utilizada “nas escolas públicas pelo aviso de 10 de fevereiro de 1882” (SÃO PAULO (Estado), XXXIX p. 311) e foi aplicada até pelo menos 1941<sup>2</sup>.

A Comissão Julgadora das coleções de objetos para o ensino intuitivo da Exposição Pedagógica salientava que o método intuitivo tinha como eixo central “desenvolver, por meio de observações exatas e rigorosas das coisas, todas as faculdades da criança”(Grupo 13 – de objetos para o ensino intuitivo. Atas, in: CONFERÊNCIAS, 1884, p.121), através do aprendizado por meio dos sentidos.

Rui Barbosa se baseia no modelo americano para avaliar o ensino da arte no Brasil, tendo como referência a pessoa de Walter Smith, o qual foi aluno do Instituto South-Kinsington, na Inglaterra e posteriormente “chamado pelo governo de Massachussets para organizar naquele Estado o ensino do Desenho, seguindo depois para os outros Estados o seu exemplo” (Grupo 6 – Desenho. Atas, in: CONFERÊNCIAS, 1884, p.56).

Walter Smith, pela pena de Rui Barbosa, objetivando fundamentar a importância do desenho geométrico obrigatório em todos os níveis e anos, no programa de ensino no Brasil, fundamenta a importância da educação prática, sob a premissa do desenvolvimento industrial, como adverte Rui Barbosa:

O ensino de desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já mencionados na imensa lição, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália (BARBOSA *apud* BARBOSA, 1999, p. 43).

Assim, com o movimento da arte aplicada à indústria, o ensino do desenho entra nas pretensões dos dirigentes políticos a fim de “abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional” (BARBOSA, 1999, p. 43), deixando de ser uma atividade apenas recreativa.

O ensino da Arte se engaja como utilidade/aplicabilidade técnica no cotidiano, sendo ela concebida como tendo utilidade real e elevada à eminência de um elemento essencial em toda a educação. Assim, Rui Barbosa avalia que “a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular” em nosso país.

Neste viés, o desenho torna-se um “instrumento de transformação de uma pedagogia meramente retórica e verbalista, num processo de desenvolvimento intelectual do uso dos sentidos, da percepção e transcrição dos objetos” (BARBOSA,

1999, p. 57). O eixo norteador deste método, que é a percepção, deveria educar as “observações exatas e rigorosas das coisas”, para desenvolver todas as faculdades da criança. A Arte, por meio do ensino do desenho e suas aplicações, ganha um papel indispensável neste processo, pois recebe a incumbência de *educar a visão perceptiva* com minuciosa exatidão.

Desta maneira, o desenho era inserido no currículo como linguagem, devendo servir como instrumento e não como diversão, com o *objetivo* de *educar a visão*. Para que este processo de ensino/aprendizagem fosse avaliado como efetivo e significativo, era fundamental que o aprendiz soubesse tanto descrever o “objeto” verbalmente como representá-lo graficamente.

No início do século XX, a tentativa das oligarquias cafeeiras de revalorizar o seu produto principal com a ajuda de dinheiro do Estado acarretou a deterioração e decadência do ensino público, processo que culminou no final da República Velha (1930), pois faltaram verbas para manter e difundir a estrutura escolar que os republicanos organizaram em prol do desenvolvimento nacional.

Assim, os cafeicultores, sem mudar a constituição e as leis, fizeram arrochar a política salarial dos professores, resultando na saída de profissionais qualificados e na substituição destes por outros, de baixa qualificação. Esta situação ocasionou aumento no índice de reprovação e evasão escolar e “a escola deteriorada não mais habilita para a cidadania; reduzida à alfabetização a Escola perdeu sua função política” (REIS, 1995, p.2). E acrescenta:

O ideal democrático sempre teve na Escola pública a habilitação do cidadão para a livre escolha de seus representantes. Encontrou um obstáculo intransponível que foi a política salarial dos reacionários, que ao manterem os baixos salários tornou impossível a Escola pública de boa qualidade (REIS, 1995, p.2).

Ainda hoje a política do arrocho salarial impera em nossas escolas públicas, o que, conseqüentemente, reflete-se nas privadas.

Com o declínio da oligarquia do café, em 1930, ascende ao governo uma burguesia urbana, surgindo uma nova aristocracia no Estado de São Paulo sem nenhum programa educacional. Neste viés, os decretos-lei, bem como as determinações destes que deveriam ser rigorosamente cumpridas, ficaram “esquecidos”. As escolas-modelo não proliferaram nos moldes previstos e as vultosas verbas dirigidas a esta infra-estrutura, bem como os aparatos tecnológicos que os métodos demandavam, tornaram-se um capítulo utópico em nossa história.

### 2.3) Pela militância da CiberArte/Educação crítica

Neste bojo histórico brasileiro, em que as diretrizes político-educacionais acabam por privilegiar a educação pública de caráter operário/tecnicista, se torna um desafio instigante militar pela descolonização tecnohumana. Mas é preciso [re]inventar paradigmas educativos no contexto da cultura digital, referenciando políticas educacionais que devem balizar ações e-Arte/Educativas e/ou CiberArte/Educativas que privilegiem os códigos ciberculturais consumidos na atualidade, cujas proposições educativas sejam significativas no desenvolvimento da mente digital crítica de nossos alunos e alunas, em prol da capacidade digital autogovernativa na cibervida de nossos jovens.

A cibervida dos brasileiros e brasileiras estão no topo do ranking mundial. De acordo com pesquisa, apresentada pela revista Exame em 26 de fevereiro de 2016, da organização We Are Social, José Borghi da Mullen Lowe antiga Borghi Lowe, o Brasil está em primeiro lugar no ranking mundial da população que mais passa tempo na internet e em segundo lugar em acesso às redes sociais. Em média, o brasileiro gasta cinco horas e 12 minutos por dia em computadores e três horas e 55 minutos em dispositivos móveis. (<http://exame.abril.com.br/negocios/dino/pesquisa-coloca-brasil-no-topo-de-ranking-de-acessos-online-mostra-jose-borghi-dino89089766131/>).

Educar a ciberpopulação brasileira para a criticidade digital é proteger. É preciso desenvolver a consciência crítica desde a mais tenra idade, para que nossos ciber alunos e ciber alunas sejam capazes de navegar com autogovernança sem caírem em *links* que são verdadeiras armadilhas à vida. Há uma estreita diferença entre cibercair e ciberescolher.

O desenvolvimento da mente digital autogovernativa é um ato de intervenção libertária. Paulo Freire (2005) nos adverte: somente a educação é capaz de promover o desenvolvimento da consciência crítica quando a educação se estabelece como prática para a liberdade. A educação digital libertária é aquela que privilegia (re)significações de valores e práticas do cibercotidiano que nossos alunos e alunas estão imersos.

O ensino básico nas escolas brasileiras apresenta alto índice de segregação da tecncultura e/ou insights pedagógicos tecnofóbicos que no máximo avançam para o ensino tecnicista e/ou práticas educativas calcadas no conhecimento por simulação. O ensino tecnicista não privilegia o desenvolvimento da cognição perceptiva digital crítica. Apenas a instrumentalização técnica bem como a pedagogia tecnofóbica pode reforçar a acriticidade e/ou estimular a tecnomania e/ou levar ao *e-laissez-faire*, ou seja, uma versão eletrônica do *laissez-faire*.

A segregação da cultura digital juvenil na maioria das escolas vem promovendo restrições no dia a dia estudantil, como proibições com: celulares, internet, redes sociais dentre etc. Seria relevante as políticas educacionais que apoiam tais práticas restritivas à cultura digital juvenil, que se caracterizam mais como ações punitivas para estes jovens, refletirem que estar *off-line* é um *status*, nas sociedades em rede, de quem está temporariamente indisponível de suas relações cibernéticas, mas não fora dela...

Vale ressaltar que Manuel Castells (1999) conceitua a cultura digital pela integração do discurso oral, escrito e audiovisual, os quais compõem um sistema integrado de comunicação digital que, pela sua natureza interacionista, cria códigos culturais de características intrínsecas ao meio, viabiliza uma linguagem/expressão peculiar deste universo digital – a metalinguagem. A metalinguagem está intimamente introjetada em nossas sensações e percepções digitais. Assim, como enaltece Castells, se acende um novo estado da mente humana – a mente digital, exigindo políticas educacionais cibereducativas.

A natureza da cultura digital se caracteriza como não-linear, balizada nas acepções da modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2000), cuja informação fluida em consonância com a teoria da relatividade faz do contexto o elemento estruturador

de um sistema concomitantemente mutante, como diz Bohm: “(...) *put it, it is the dance not the dancers that are key.*” (Apud URRY, 2005, p. 238). Ou seja, a dança é que é fundamental, e não os dançarinos.

Como promover e-arte/educação crítica que é não-linear, contextual, que perfaz a interconexão entre som, imagem e texto sob a sufocante estrutura educacional brasileira?

Ruben Alves, em uma entrevista a Antônio Abujamra em seu programa Provoações da TV Cultura, faz crítica a esta estrutura: “Olha a palavra que inventaram nas escolas, eu odeio esta palavra: grade curricular. Eu digo que grade curricular foi uma expressão inventada por carcereiro desempregado. Você pensar que pode pegar os currículos e botar em grade. Tá tudo engradado, mas ninguém protesta. Por isso que as crianças não aprendem. Porque aquelas coisas que se ensinam. Por que uma criança tem que saber o que é dígrafo? Não serve pra nada, mas tem que aprender porque está na grade curricular.”  
(<https://www.youtube.com/watch?v=VASben3f4GM&feature=youtu.be>)

Ruben Alves conta, ainda, sobre a Escola da Ponte em Portugal, revelando que ao chegar nesta escola para conhece-la, o diretor da escola coloca uma menininha para mostrar e explicar a escola, quando Ruben Alves expressa: “Eu não pude imaginar nenhum brasileiro, diretor brasileiro, que tivesse a coragem de fazer isso.”

Na escola da Ponte não há aulas, não há professores ministrando aulas, não há notas. Para o aprendizado formam pequenos grupos de seis pessoas em torno de um tema de interesse comum. Os alunos é quem convida um professor para ser um assessor. Ele dá informações de internet e bibliográficas. Os próprios alunos estabelecem um programa de estudo de duas semanas: realizam suas anotações, consultam a internet, livros e depois se reúnem novamente para avaliar o que aprenderam e o que não aprenderam.

Enaltece Alves que a escola da Ponte era muito perseguida porque não obedecia aos programas oficiais. E salienta que não obedecia aos programas, porque os programas de fato não têm sentido. A escola começou a ser objeto de campanha para ser fechada, quando a universidade de Coimbra foi encarregada de avalia-la.

Assim, os professores de Coimbra passaram uma semana nesta instituição. Procuraram por ex-alunos da Ponte formados há cinco - dez anos, descobrindo que esses alunos, que não seguiam os programas, em todas as situações foram os mais brilhantes.

Nas palavras de Ruben Alves: os nossos programas seguem o modelo da linha de montagem. Todos querem aprender a mesma coisa, no mesmo momento, na mesma velocidade e todos têm que seguir. Na escola da Ponte cada um segue do jeito que pode. [...] As ideias diferentes trazem transformações fantásticas.

As escolas brasileiras estão estruturadas por delegacia de ensino, grade curricular, disciplinas. Esta engessada estrutura fomenta proibições e castrações, que não impulsionam práticas pedagógicas necessárias a vida. Para compreender esta realidade que se impõe em nossa sociedade basta visitar os índices que aumentam alarmantemente de jovens brasileiros que se infectam com HIV, o número significativo de nossas crianças e adolescentes aumentando o índice de obesidade mundial, as práticas nas sociedades em rede que os colocam em risco por aplaudirem a receitas que os intoxicam. O erro está em se alimentar porque comer engorda ou na falta de consciência crítica, autogovernativa, em suas escolhas no mundo que os cercam? A liberdade é a voz do desejo. O desejo é o som que o arte/educador tem que ouvir, para saber o que ensinar.

As políticas educacionais brasileiras necessitam derrubar as delegacias de ensino, banir as grades curriculares, libertar nossos mestres e jovens das disciplinas impostas por um sistema que necessita aprender a ouvir os desejos com arte, inclusive por isto não se deve tirar e/ou minimizar o ensino da arte nas escolas.

---

#### NOTAS

<sup>1</sup> “Pero la Filosofía de la técnica significa algo más de lo que puede encontrarse en esos dos primeros intentos. Filosofar significa plantear las preguntas de la esencia y del sentido, aclarándolas en cuanto sea posible. En ello se presentan los distintos aspectos del tema que han de ser considerados: aspectos antropológicos, históricos, sociológicos, psicológicos, ontológicos, axiológicos (axiológico = de mérito filosófico. Que significa, del griego mérito, dignidad, rango) y religiosos. Tiene que darse forma a un lenguaje adecuado y ha de hacerse una selección de principios fundamentales (categorías).” (DESSAUER, 1964, pp. 135-6).

<sup>2</sup> A Lição de Coisas está inserida, como disciplina, no Programa de Ensino de 1941 para as Escolas Primárias (programa mínimo), da Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública, promulgado pelo secretário José Manuel Lobo, da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, em 19 de fevereiro de 1925, que acabou estendendo este programa aos grupos escolares e escolas isoladas.

**Referências Bibliográficas**

- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da informatização: Economia, sociedade e cultura. 2. ed. Vol. I. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.
- COLLICHIO, Terezinha A. Ferreira. Primeira Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883 e um importante Congresso da Instrução cancelado. In *Cadernos de História & Filosofia da Educação*. São Paulo, v. IV, nº 6, pp. 149-194, 2001.
- CONFERÊNCIAS efetuadas na Exposição Pedagógica. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.
- DESSAUER, Friederich. *Discusión sobre la tecnica*. Madrid: Ediciones Rialp, 1964.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. Origens da escola pública paulista. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SÃO PAULO (Estado). *Coleção das Leis e Decretos de 1890 a 1945*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Tomo I a Tomo LV.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e Saude Pública. *Programa de ensino para as escolas primárias*. São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade, 1941.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- URRY, John. *Theory, culture & society*. London: Thousand Oaks and New Delhi, 2005. Vol. 22(5).
- <https://www.youtube.com/watch?v=VASben3f4GM&feature=youtu.be> – acessado em 14/05/2017.

**Fernanda Pereira da Cunha**

Professora associada da EMAC/UFG. Mestrado e doutorado pela ECA/USP. Coordenadora de pós-graduação Lato Sensu em *Arte/Educação Intermidiática Digital*. Professora do programa de pós-graduação Stricto Sensu em Música. Organizadora e co-autora do livro *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*, com Ana Mae Barbosa (2010); Autora dos livros: *e-Arte/Educação: Educação Digital Crítica* (2012); *Técnica e Tecnologia: a indústria ideológica de massa* (2012). Membro do grupo de estudo GEARTE.