

Contra-educação e cibercultura: uma interlocução possível à luz da cidadania global

Counter-Education and Cyberculture: A Possible Dialogue in the Light of Global Citizenship

Alexandre Guilherme

e-mail: alexandre.guilherme@pucls.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil

Lucia Maria Martins Giraffa

e-mail: giraffa@pucls.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil

Cristina Martins

e-mail: crismmolina@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil

Resumo: Este artigo discute as políticas educacionais das organizações internacionais, especialmente as relativas à cidadania global e suas implicações para a cibercultura / ciberespaço, bem como a possibilidade de implementar um projeto de contra-educação, como previsto por Ilan Gur Ze'ev, o importante filósofo israelense da educação, que faleceu em 2012. Em conexão com isso, perguntamos: que tipo de indivíduos devemos ser no mundo digital? Para responder a esta pergunta, nos engajamos com a proposta da UNESCO de Educação para a Cidadania Global, que procura promover uma atitude holística, educacional, comprometida e moral entre os jovens de todo o mundo, e como isso influencia a cibercultura como uma condição pós-moderna. A abordagem de Gur Ze'ev seria crítica a qualquer tentativa de apresentar um ideal utópico; ademais, é importante notar que para a contra-educação uma vez que o ideal é definido como o objetivo, então o desenvolvimento educacional significativo torna-se constrangido. Assim, vemos que a contra-educação de Gur-Ze'ev nos possibilita uma reflexão profunda, significativa e crítica sobre questões que envolvem a cibercultura, e como esta é afetada pela abordagem da Educação para a Cidadania Global. Concluímos que é possível desenvolver a contra-educação dentro do movimento

para a cidadania global, sendo devidamente fundamentada em uma abordagem crítica do que está sendo proposto pelas organizações internacionais como objetivos de aprendizagem desejáveis.

Palavras-chave: Cibercultura; Cidadania Global; Contra-educação.

Abstract: This article discusses the educational policies of international organizations, especially those concerning global citizenship and their implications for cyberculture/cyberspace as well as the possibility of implementing a counter-education project, as envisaged by Ilan Gur Ze'ev, the important Israeli philosopher of education, who died in 2012. In connection to this, we ask the question: what kind of individuals should we be in the digital world? To answer this question, we engaged with the UNESCO proposal of Education for Global Citizenship, which seeks to promote a wholistic, educated, engaged and moral attitude amongst the young worldwide, and how this influences cyberculture as a postmodern condition. Gur Ze'ev's approach would be critical of any attempt at presenting a utopian ideal; most importantly, counter-education notes that once an ideal is set as the objective, then meaningful educational development has become constrained. Thus, we see in utilizing his counter-education the possibility of a thorough, meaningful and critical reflection on issues surrounding cyber-culture as affected by the approach of Education for Global Citizenship. We conclude that it is possible to develop counter-education within the movement for global citizenship, being properly founded on a critical approach to what is being proposed by international organizations as desirable learning objectives.

Keywords: Cyberculture; Global Citizenship; Counter-education.

Recibido / Received: 19/12/2016
Aceptado / Accepted: 03/07/2017

1. Introdução

A implicação educacional da adoção de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação¹ em larga escala, ao nosso ver, agrega ao constructo da ideia de uma *Educação para a Cidadania Global* (ECG) uma problematização interessante. Assim sendo, buscamos no contexto da Cultura Digital as bases para apoiar ações que auxiliem no acesso, na produção, e no compartilhamento de informações no ciberespaço estabelecido por uma rede digital de interconexões. No entanto, cabe ressaltar, que algumas características atreladas à globalização capitalista podem se contrapor aos ideais de emancipação postulados pelas tendências da ECG.

O ciberespaço pode ser considerado uma manifestação da pós-modernidade, uma rede que se constrói pela interconexão dos computadores pela Internet. A Cibercultura, segundo Lévy (1999, p. 17), se caracteriza pelo «conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço». Esta cultura digital permeia o contexto sócio-histórico do século XXI, mantendo o entrelaçamento entre história e sociedade, porém ela agrega a questão do dimensionamento do tempo e do espaço numa perspectiva diferenciada. O advento da Internet e

¹ O Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO (2016) define as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como «[...] Conjunto diverso de instrumentos e recursos tecnológicos usados para transmitir, armazenar, criar, compartilhar ou trocar informações. Esses instrumentos e recursos tecnológicos incluem computadores, a internet (redes sociais, páginas, blogs e e-mails), tecnologias de emissão ao vivo (rádio, televisão e webcasting), tecnologias de emissão gravada (podcasting, aparelhos de áudio e vídeo e dispositivos de armazenagem) e telefonia (fixa ou móvel, por satélite, visio/videoconferências etc.)».

seus serviços (transferência de diversos tipos de arquivos digitais, páginas e repositórios hipermediáticos, correio eletrônico) foram um marco histórico na civilização humana. Quebramos as barreiras físicas e temporais para podermos nos comunicar, estudar, trabalhar, informar e realizar atividades de lazer. A criação do ciberespaço desvinculado da concretude que pautou as relações humanas até o século XX é redimensionado por meio de múltiplas práticas sociais inovadoras, reconfigurando o papel do que é ser cidadão. Lévy (1999) ressalta algo fundamental para compreensão das transformações surgidas com o advento das tecnologias digitais associadas à Internet: elas não determinam ou possuem uma relação de causa-efeito, mas podem condicionar, ou seja, abrir possibilidades específicas a sociedade e a cultura. Nesse sentido, ele diz que:

[...] A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. [...] Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. [...] Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha possibilidades). Não se trata de avaliar seus «impactos», mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria [...] (Lévy, 1999, pp. 25-26).

O autor ainda explica seu argumento criticando o uso da metáfora de «impacto», muito usada para referir-se ao rápido desenvolvimento de algumas tecnologias ao longo da história da humanidade, ou seja, o autor critica as falácias sobre o «impacto» das novas tecnologias da informação e comunicação sobre a sociedade ou a cultura. Para ele, utilizando a metáfora do «impacto» estaríamos indicando que as técnicas seriam comparáveis a um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura. Assim, ele defende que «[...] a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte materiais e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real que existiria independente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria» (Lévy, 1999, p. 22).

Portanto, podemos dizer que assim como no caso da escrita, da imprensa e das navegações, as quais foram marcos que ressignificaram a história e cultura da humanidade, vivenciamos um momento histórico repleto de possibilidades que antes não eram possíveis, onde emerge um contexto flutuante de rápidas mudanças. Poderíamos dizer que vivemos num mundo de obsolescência frenética marcado e afetado pela evolução intensa e continua do aparato tecnológico. Temos uma certeza advinda da observação do nosso cotidiano: as mudanças vêm atreladas aos aparatos tecnológicos, aos avanços das tecnologias digitais e elas acontecem numa velocidade a qual não estávamos acostumados. Temos diferentes possibilidades de viver e de trabalhar no contexto de contemporaneidade ao qual a maioria de nós não foi formalmente preparado para «navegar», uma vez que ainda vivenciamos aspectos que persistem oriundos da modernidade. Este período histórico-social-cultural transitório com aparatos tecnológicos que se obsoletam rapidamente,

a exemplo dos smartphones e seus sistemas operacionais, os quais estão em constante atualização nos geram a necessidade de muitas vezes (re)aprender seu manuseio, assim ao mesmo tempo que este contexto pode nos impulsiona a crescer, ele também pode gerar angústias e instabilidades.

Essa situação vai, de certo modo, reforça a leitura de autores mais otimistas –como Landow (1992); Lankshear, Peters e Knobel (1996); Muffoletto (1999) (cf. Gur-Ze'ev, 2002)– os quais postulam que «a incerteza, a imprevisibilidade, o aleatório, a interatividade e a liberdade presentes nos processos de navegação no ambiente hipermediático» funcionam como «garantias da autonomia que facilitaria processos de aprendizagem descentralizados, abertos, criativos e dialógicos. O leitor/navegador não apenas percorreria um labirinto, mas, também, construiria labirintos». Entretanto, «é possível se perder nas encruzilhadas deste labirinto informático» (Saldanha, 2008, p. 1) e assim precisamos assumir uma posição crítica quanto a isso. Nesse sentido, Ilan Gur-Ze'ev (2002, p. 75), filósofo da educação Israelense, nos traz uma leitura interessante e instigadora sobre o ciberespaço em seu artigo «*É possível uma educação crítica no ciberespaço?*». O autor destaca que se faz necessário «[...] aprofundar a própria possibilidade de uma teoria crítica e de uma educação emancipadora na arena pós-moderna, especialmente no contexto do ciberespaço». A proposta do autor em problematizar a tensão entre o projeto pós-moderno e o projeto emancipador da Pedagogia Crítica, este último pautado em condições modernas, se mostram como ponto nevrálgico de sua discussão em relação aos otimistas do ciberespaço, que o julgam um espaço democrático, que possibilita equidade e igualdade.

Tendo este contexto delineado, discute-se neste artigo acerca das políticas educacionais norteadoras vinculadas a organizações internacionais², especialmente àquelas relacionadas à cidadania global, sua interlocução com a cibercultura e a possível realização de um projeto de contra-educação, como proposto por Gur-Ze'ev. Descreveremos o que propõe a ECG, refletindo sobre sua perspectiva humanista e a influência da cibercultura como condição pós-moderna. Aprofundaremos possíveis atravessamentos da contra-educação em relação à cibercultura e à proposição de cidadania global. Por fim, tentaremos avançar na problematização do que a UNESCO propõe como cidadania global, sendo essa um possível meio para a realização de elementos que desenvolvam, mesmo que em pequenas parcelas, o que a contra-educação vislumbra

2. Educação para cidadania global emergente da cibercultura

Quando nos desafiamos a aprofundar discussões e reflexões sobre a Cultura Digital, Santaella (2016, p. 137) nos ajuda ao anunciar:

O mundo digital cobra de quem se põe a pensá-lo que esse pensamento esteja mergulhado na prática, na vivência e participação naquilo que esse

² Conforme Shahjahan (2016, p. 694) as organizações internacionais são «[...] núcleos complexos de comunidades de políticas, originados de sindicatos de estados-nação que abordam questões de política interna e externa a nível regional e/ou internacional».

mundo, que há pouco tempo era chamado de virtual, tem a oferecer, ou seja, habitá-lo, estar dentro dele com a intimidade de *um morador* (nossa ênfase).

Neste ambiente híbrido, em que o analógico e o digital solidificam ainda mais as formas multidimensionais³ no acesso de mídias de comunicação, favorecendo interações entres os sujeitos, situados em tempos históricos e em determinadas comunidades, são fortalecidas as facetas culturais, podendo estas serem hegemônicas ou emancipadoras. Ademais, o *mundo digital* nos possibilita o encontro com o Outro, com o diverso e o totalmente diferente. Nesse sentido, o mundo digital nos possibilita experiências diferentes das que antes eram possíveis sem o ciberespaço e a computação móvel.

Impulsionada por este cenário singular em que vivemos (e que o *mundo digital* se faz cada vez mais presente) e com o entendimento que devido a ele é preciso repensar as competências e habilidades atuais, adequando questões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais às necessidades prementes do século XXI, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) idealizou o documento norteador *Educação para a Cidadania Global* (ECG) (UNESCO, 2014, 2015). Este propõe diretrizes para um entendimento comum do pertencimento e do cidadão que se caracteriza como global: «[...] além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional. [...] cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável». (UNESCO, 2014, 2015). A consciência da Cidadania Global, segundo os estudos propostos pela UNESCO, leva a ruptura das fronteiras políticas, geográficas, culturais cognitivas e conceituais. Pode-se argumentar aqui que o *mundo digital* nos permite trespassar todas essas fronteiras.

No *mundo digital* a conectividade em tempo real nos permite acessar facilmente fatos, eventos e ações dos grupos e, mesmo, dos indivíduos que ficam sendo conhecidos e que impactam na sensibilidade e na percepção da nossa pertença como cidadãos planetários; ademais, há o desejo e interesse por livre vontade em participar de comunidades virtuais, sem comunicação censurada, mas dialógica com o Outro – assim, como já foi dito, otimistas do ciberespaço o entendem como democrático, igualitário e fomentador do pensamento crítico. Gur-Ze'ev (2002) nos traz questionamentos e nos ajuda a compreender isto na medida que postula o diálogo como um tipo especial de relação humana, em que a alteridade do Outro é reconhecida e os compromissos morais antecedem a razão. Nesse sentido, Gur-Ze'ev (2002, p. 78) comenta este aspecto positivo do ciberespaço:

[...] o ciberespaço consiste num domínio onde se formam comunidades virtuais «espontaneamente» ou emergem por autodeterminação e se constituem por indivíduos que participam por livre vontade em comunicação não-censurada, caótica e *dialógica* cruzando fronteiras de disciplinas, culturas

³ Conceituados como «[...] espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento», como por exemplo, as possibilidades decorrentes da mobilidade física acrescida dos aparatos móveis (Santaella, 2013, p. 15).

e conceitos cognitivos. Criam novos mundos através e dentro de diferenças e não, como no conceito moderno de conhecimento e intersubjetividade, através de um impulso de suplantar ou destruir diferenças. A espontaneidade e o igualitarismo são vistos como capazes de suplantar relações assimétricas construídas socialmente e comunicação distorcida que se baseie em raça, sexo, etnia, nacionalidade e classe social.

Assim, um dos caminhos para iniciar a discussão em termos da relação da cidadania global e a cibercultura é esclarecer o que se entende por «Alfabetização Digital», quer dizer, o conhecimento básico para se ter acesso ao *mundo virtual*. No contexto deste trabalho concebemos «alfabetização» como prática sócio histórica e sociocultural (cf. Freire, 1983; Vigotsky, 2007). Quer dizer, o sujeito aprende como um ser social inserido num momento histórico-cultural, que lhe dará instrumentos para pensar, se transformar e transformar sua sociedade. Pela educação, o sujeito recebe modelos e suportes cognitivos que o ajudam a adquirir determinados conhecimentos. O processo de ensino e de aprendizagem, visto desde esta perspectiva, utiliza um instrumento que desempenha um papel fundamental: a linguagem. Através da linguagem, quem ensina e quem aprende trocam entre si seus pensamentos. Seguindo esta perspectiva, para entender os aspectos individuais da construção do conhecimento é fundamental compreender as relações sociais nas quais o indivíduo se desenvolve. Assim, a passagem do social para o individual implica uma transformação pessoal e societal – por exemplo, da invenção da escrita que propulsou mudanças importantes na capacidade humana de criação de conceitos e conseqüentemente cambios societários que seguiram novas maneiras de pensar; e agora, o caso que vivenciamos, o mundo digital que poderá fazer o mesmo, e apenas o futuro nos dirá o que há de vir. Seguindo esta linha de pensamento, Santaella (2016, p. 122) afirma que os objetivos essenciais de educadores estão «[...] ligados à formação educacional e científica dos mais jovens [para] torná-los pensadores livres, capazes de detectar as ortodoxias e os catecismos disfarçados de conhecimento que não cessam de rondar e tomar assento nos ambientes que frequentamos». Ou seja, não basta que saibam decifrar sinais, é preciso entender de maneira crítica sua significância, porque apenas assim poderão implementar mudanças pessoais e sociais.

A Cultura Digital, aqui tratada como sinônimo de cibercultura, implica em readaptações nos princípios básicos na qual está assentada a educação formal de cunho tradicional, bem como a educação informal. «Sempre é possível continuar desenvolvendo e melhorando, em profundidade e em extensão, as capacidades e competências associadas à nossa participação nas práticas letradas» (Coll e Illera, 2010, p. 293). Para os autores, a «Alfabetização Digital» é a terminologia que define as necessidades associadas à formação no contexto do ciberespaço, e esta pode e deve ser complementar a alfabetização letrada, sendo trabalhada como uma competência transversal ao currículo escolar. Ou seja, cabe destacar o entendimento transcendente da oposição entre real e virtual, discussão fomentada inicialmente por teóricos da cibercultura, os quais entendem haver uma existência paralela entre real/físico e virtual/digital. Santaella (2016, p. 124) defende a coexistência inseparável

dos espaços por meio da comunicação ubíqua⁴ que se estabeleceu. Novas condições de existência social se estabelecem, onde a conectividade e ubiquidade possibilitadas por artefatos digitais móveis têm a intenção de, segundo a autora, «[...] provocar mudanças substantivas em nossas noções de hábitat, corporeidade e agenciamento nos novos espaços». Ou seja, real/virtual são complementares, nosso mundo «real» ou hábitat, em que os corpos físicos movimentam-se e agem, está interconectado às informações digitais «na coexistência agora inseparável dos espaços outrora chamados de reais em oposição aos virtuais». Logo, entendemos que o digital é mais um elemento que coexiste e complementa o já estabelecido, conduzindo a reflexões e revisões das práticas educacionais.

Esse entendimento nos leva a argumentar que para se viver nesse mundo real/virtual e implementar uma *Educação para a Cidadania Global* necessitamos encorajar atitudes relacionadas à realização do espírito crítico, tão argumentado por Gur-Ze'ev. Ao que tudo indica, esses dois elementos, mundo real/virtual e ECG parecem se complementar. Entretanto, ressaltamos que o autor critica os otimistas do ciberespaço por desconsiderarem o conflito decorrente da condição pós-moderna em seus estudos pautados na pedagogia crítica moderna. Para o autor, o ciberespaço é uma condição pós-moderna, articulada como máquina do prazer, mas que o imprevisível e o incontrolável acabam por emergir. Ou seja, os otimistas do ciberespaço sempre focam nas possíveis relações democráticas e dialógicas com o Outro permitidas pelo *mundo digital*, e este realmente nos abre um verdadeiro universo de possibilidades, mas que assim fazendo, nos levam a situações conflitantes com o Outro. Talvez, não o Outro por virtude de raça, gênero, etnia, classe social –já que a democracia do *mundo digital* cuidaria desse aspecto–, mas o Outro que pensa *diferente* de mim, dando origem a situações de conflito. Logo, a fala contra-educacional Gur-Ze'ev se torna relevante tanto para nós, como para o Outro:

A cidadania no ciberespaço como máquina do prazer é condicionada pelo capitalismo global, que reproduz desigualdades sociais entre aqueles que têm capital cultural e habitam a máquina do prazer e aqueles que o sistema determina como excluídos. Esta desigualdade, esta alienação e injustiça, esta recusa ao diálogo, tornam a contra-educação relevante e não apenas para os que são deixados lá fora da máquina do prazer e que batem à porta para serem admitidos e possam ficar «ligados». A contra-educação também se torna relevante para aqueles que já estão dentro do novo lar que a condição pós-moderna construiu (Gur-Ze'ev, 2002, p. 97).

O termo contra-educação requer explicação, porque pode causar mal-entendimento, principalmente em certos contextos como o brasileiro. Carajabal (2004, p. 1) comenta que:

⁴ Conforme Santaella (2013, p. 128) «[...] a disponibilidade e expansão dos acessos à internet, potencializados pela portabilidade conectada [via artefatos móveis e conectados], disseminada por toda a parte, concede ao ser humano o atributo da ubiquidade». Ou seja, estar presente digitalmente em lugares e tempos diversos por meio da comunicação e da computação móvel e conectada.

A *contra-educação* de diversas formas se opõe e mesmo desfaz longos anos de dedicada oferta de valores a alimentar o ser em formação. [...] A difusão da *contra-educação* é infinitamente maior que o da *Educação*. A *contra-educação* circula gratuitamente na mídia. Sobretudo, pela não observância e mesmo desconhecimento, por àqueles que fazem as pautas e programações dos veículos de comunicação (grifos do autor).

Assim, *contra-educação* não significa aqui o desmantelamento do sistema educativo, da escola, mas uma educação com atitude crítica e não normalizadora do indivíduo. Este entendimento deve nortear, de acordo com Gur-Ze'ev, a interlocução entre o ciberespaço e noção de cidadania global. Nesse sentido, Naval e Arbués (2012, p. 97) (tradução nossa) destacam que «[...] o conceito de cidadania tem muito a ver com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertença», e nós enfatizaríamos que isso tem de ser feito com uma atitude crítica. Estes autores usam o termo alfabetização midiática e informacional, definindo-a como uma disciplina que pretende dar aos cidadãos conhecimentos básicos sobre o papel dos meios de comunicação e dos dispositivos de informação nas sociedades democráticas. Sugerem, também, aspectos que deveriam ser valorizados atualmente na educação, (a) considerar o ensino-aprendizagem não sobre os artefatos digitais, mas baseada nos artefatos digitais; (b) considerar a influência dos artefatos digitais no comportamento dos estudantes; (c) fomentar a análise crítica dos artefatos digitais; (d) promover habilidades de interpretação e de produção de conteúdo; e, (e) estimular o papel do cidadão e da participação ativa.

A *Educação para a Cidadania Global* (ECG) como marco orientador para educação mundial busca «[...] garantir que alunos de todas as idades e origens possam converter-se em cidadãos globais informados, dotados de espírito crítico, socialmente conectados, éticos e engajados». (UNESCO, 2015, p. 11). Logo, traz uma visão humanista, talvez até numa perspectiva de utopia positiva – isso pode ser problemático para Gur-Ze'ev, porque quando tentamos implementar utopias, podemos perder o pensamento crítico; quer dizer, torna-se tão importante alcançar o desejado objetivo, que ficamos cegos para possíveis problemas, não estamos abertos para eventuais mudanças de circunstâncias que necessitariam um novo objetivo. Assim, o documento da UNESCO também enfatiza «[...] a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global». (UNESCO, 2015, p. 15). Para tal, permeia em suas rotas norteadoras uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, que começa na primeira infância e continua em todos os níveis de ensino e na vida adulta (UNESCO, 2015), e isto não é problemático para Gur-Ze'ev desde que uma atitude fundamentalmente crítica seja adotada e instigada para com a educação.

A ECG é baseada em três dimensões conceituais ou áreas da aprendizagem: (a) cognitiva (conhecimento e habilidades de reflexão necessárias para entender melhor o mundo e suas complexidades), (b) socioemocional (valores, atitudes e habilidades sociais que contribuam para o desenvolvimento emocional, físico e psicossocial dos alunos e lhes permitam viver com os outros de forma respeitosa e pacífica) e comportamental (comportamento, desempenho, aplicação prática e engajamento); em consonância com os quatro pilares da Educação (Delors, 1998):

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Entretanto, é preciso ser reflexivo quanto a ECG e outras políticas norteadoras da UNESCO, mesmo que tenham como mote a visão humanista, podem carregar como pano de fundo uma visão de parametrização dos processos educativos, uma vez que propõe tópicos e objetivos de aprendizagem num formato flexível. Além disso, podem soar como grande parte dos discursos pós-modernos, os quais Gur-Ze'Ev (2002) alerta, são «mesmices» camufladas no discurso da diversidade, diferença e contingência e a simulação total de abertura no ciberespaço, onde para ele (o autor) não há espaço para diálogo. Nesse sentido, Gur-Ze'Ev (2002, p. 88) comenta que:

[...] a educação modeladora não desaparece; apenas se torna mais sofisticada, produtiva e efetiva e menos transparente, à medida que a necessidade do sistema internacional exija uma sofisticação cada vez mais acentuada e capacidade de reflexão e de flexibilidade cada vez mais controlada e avançada.

Ou seja, ela segue a lógica do modelo capitalista e desenvolvimento tecnológico que são bases de nossa sociedade global, podendo assim fomentar assim uma educação normalizadora de indivíduos, uma educação que não instiga a criticidade. É isso que tanto preocupa Gur-Ze'ev.

Assim, questionamo-nos: até que ponto a *Educação para a Cidadania Global* (ECG) quer enquadrar o sujeito em um sistema emancipador? O que há por traz do discurso realizado por esta perspectiva de equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental? Ainda soa como uma fala da *educação modeladora*, desconsiderando a alteridade, em nome da equidade. Por que não a questionar?

Neste sentido, Shahjahan (2016) nos apresenta uma outra possibilidade de reflexão, a qual aborda o porquê das lógicas epistêmicas de viés colonizador/moderno influírem nas ações destas organizações internacionais, como por exemplo a UNESCO, a OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), a União Europeia e o Banco Mundial. Ou seja, organismos internacionais constituem e influenciam políticas educacionais, moldam *networks* e as estruturas de educacionais (Henry, Lingard, Rizvi e Taylor, 2001; Rhoads e Torres, 2006; Shahjahan, 2012; Vaira, 2014), o que é feito através de articulações, publicações de *reports* e conferências, estimulando desenvolvimento em áreas particulares do saber, métodos pedagógicos ou uso de tecnologias. Ademais, governos tendem a recorrer a *expertise* dessas organizações internacionais para reformular ou confirmar políticas e mudanças educacionais, como forma de legitimizar o que está sendo proposto. Pode-se dizer aqui que as origens disto estão centradas nas estruturas do conhecimento e poder de dominação, os quais acabam reproduzindo desigualdades globais sem que seus elaboradores questionem estas questões epistêmicas. O autor, ainda, propõe a reflexão destas origens buscando alternativas educacionais que permitam transcendê-las. Neste ponto, deparamo-nos com novos questionamentos suscitados por Shahjahan (2016, p. 706):

O que poderia significar diferentes grupos de «nós» desvinculados dos sistemas mundiais modernos/coloniais, e quais são as (potenciais) consequências/desafios/complicações envolvidas nesta desvinculação? A desvinculação pode acontecer sem desinvestimento, desencantamento e deslocando os desejos para longe das instituições modernas? Será que nós, como acadêmicos, políticos e consultores, estamos conscientes da perda (do status, privilégio, prestígio, ideais modernos de segurança social e autonomia) que enfrentaremos quando a desvinculação (especialmente a partir dos modos de produção capitalistas) realmente acontecer? Podemos transcender os problemas identificados sem dar nada (tradução nossa).

E aqui chegamos a outro ponto que seguiremos desenvolvendo: Seria possível usar estes instrumentos propostos por organizações internacionais em favor do desenvolvimento de espaços contra-educacionais? Espaços que não sejam normalizadores de indivíduos, mas fomentadores de uma atitude crítica?

3. Interloquções que propomos à luz da contra-educação

Políticas dominantes, as quais emergiram de um contexto Euro-Norte-Americano e que são centradas numa lógica neoliberal e laica de desenvolvimento, estão sendo implementadas mundialmente. Estas políticas estão sendo aceitas como algo universal e objetivo, defendendo ideais de autonomia, competição e mercantilização, os quais são adaptados para vários contextos (Shahjahan, 2016). O autor defende a ideia de que não devemos rejeitar os adventos da epistemologia ocidental, os quais chamaremos de dimensões políticas norteadoras, mas ao mesmo tempo não se dobrar a eles. Desta forma, podemos dizer que podem haver espaços entre dimensões políticas norteadoras e a interpretação, avaliação e implementação de modelos propostos pelas organizações internacionais. A contra-educação poderia ser aplicada e tornar-se uma possibilidade de negociação e oportunidade criativa.

Considerando o cenário delineado nos ancoramos em Gur-Ze'ev (2002) que postula uma crítica aos otimistas do ciberespaço, como citado anteriormente, e questiona a real possibilidade de uma Educação Crítica neste espaço, fazendo indagações provocativas sobre dilemas do projeto pós-moderno *versus* projeto da Pedagogia Crítica moderna. Sustenta que a contra-educação não promete salvação ou redenção, situando-se numa perspectiva de utopia negativa. Ou seja, a atitude verdadeiramente crítica só pode ocorrer, de acordo com Gur-Ze'ev, quando desistimos de utopias, porque o foco na realização de um projeto distante e utópico pode nos levar ao dogmatismo e assim a falta de criticidade. Concentramo-nos tanto na realização de um sonho, que julgamos possível e perdemos o olhar analítico.

O autor defende a ideia da contra-educação, pautada na reflexão do ser humano e na alteridade frente ao Outro, ao invés de uma educação modeladora que impõe, o que considera, um processo de alienação e de desumanização, que cerceia o sujeito de sua alteridade. O projeto de contra-educação nasce de uma crítica à Pedagogia Crítica defendida por Freire, MacLaren, Giroux, entre outros. De acordo com Gur-Ze'ev a pedagogia crítica enfrenta dois problemas: 1- cria uma

visão reduzida da realidade, agora dividida em oprimidos e opressores (Gur-Ze'ev, 2010a, p. 4); 2- e assim, se torna incapaz de se autocriticar, porque julga ter todas as respostas para os problemas da realidade (Gur-Ze'ev, 2005). Gur-Ze'ev (2010b, p. 43) descreve seu projeto de contra-educação como sendo caracterizado por «uma criatividade aberta e não controlada, responsável e liberal para com a diferença do outro, dando nascimento a uma constituição que abraça o desconhecido e a auto-superação» (Dalpiaz, Guilherme e Rech, 2016, pp. 11-12). Ademais, o ciberespaço pode aparentemente abrir espaço para o diálogo, a liberdade, a livre opinião e a tolerância, quando na verdade estaria reforçando que o sujeito seja agente do sistema modelador, um sistema que normaliza indivíduos e que mina o pensamento crítico. Gur-Ze'ev (2002, p. 94) comenta:

[...] mesmo essa versão mais reflexiva do otimismo pelo ciberespaço não questiona a real existência de um sujeito no ciberespaço. [...] De um ponto de vista da contra-educação, enquanto não houver espaço para a transcendência, a reflexão é impossível e, portanto, o sujeito se torna um «sujeito». [...] Os otimistas do ciberespaço representam características gerais da educação como modelagem e não abrem as portas para a contra-educação e para a reflexão no ciberespaço.

Ainda sobre contra-educação, Gur-Ze'Ev (2005, p. 343) diz que ela abre possibilidade para existência diaspórica, um dos pilares de sua proposta. A filosofia diaspórica trata do sujeito e sua «[...] relação nômade com o mundo, com o pensamento e com a existência» (tradução nossa). Defende a improvisação como parte essencial da existência nômade da humanidade diaspórica de hoje. Improvisação aqui precisa ser entendida em termos de ter uma criticidades e criatividade tão aguçados que ajudam a lidar com qualquer situação; improvisação não deve ser entendida em termos de falta de preparação ou amadorismo. A contra-educação quer que fiquemos em constante perspectiva de exílio, como alguém sem lar que desafia a falta de significado das verdades, dos valores e dos prazeres, ou seja, em constante reconstrução da dialética. Isto dá abertura a espaços criativos como indicamos anteriormente, onde sua proposta pode ser articulada, mesmo de forma inicialmente pouco eficaz. Como educadores podemos oferecer ferramentas numa busca à realização do espírito crítico do sujeito, sempre em desconforto com o que está posto, construindo e reconstruindo num movimento de espiral suas crenças, ideais, valores, etc. enfim, uma busca constante da possibilidade de transcendência da falta de sentido e da «mesmice».

Empossados destas reflexões, flertaremos com uma possível forma de aplicação da contra-educação via negociação e oportunidade criativa com a Educação para a Cidadania Global. Usamos o flerte intencionalmente para deixarmos em aberto as discussões, uma vez que os caminhos para as pensar são diversos e estão imbricados a nossa intersubjetividade. Iniciaremos com Guilherme (2014), que traz um exemplo muito claro sobre a interferência que o ciberespaço pode causar no diálogo com o Outro num contexto de comunidades em conflito. Usando a teoria da comunicação proposta por Michel Serres e a teoria crítica de Martin Buber (2015, p. 8), o autor busca demonstrar o potencial da dimensão política na educação informal

desenvolvida nos meios de comunicação social e redes sociais, este último situa-se no contexto do ciberespaço, a citação demonstra esta visão:

[...] eu afirmo aqui que a dimensão política na educação informal, e a forma como ela interfere no modo como as pessoas se relacionam entre si, é algo que às vezes não é apreciado pelos educadores. [...] É um fato que nós aprendemos muito informalmente, especialmente de meios e modos de comunicação em uma base diária, de feeds em twitter e facebook para os programas de notícias em nossos rádios e TVs.

O grande problema a ser enfrentado, que Guilherme (2015) discute e que aparece em Gur-Ze'Ev, é o diálogo verdadeiramente com o Outro nestes espaços híbridos, físicos-analógicos e virtuais-digitais. Ou seja, seria possível estabelecer uma relação de mutualidade e pertença com o Outro no *mundo digital*? O autor continua e afirma que a aprendizagem informal pode moldar as nossas visões em relação ao Outro, e isso pode gerar conflito com o Outro, com aquele que pensa diferente de nós. O problema na verdade não é o conflito, que pode ser resolvido pelo diálogo, mas a falta de uma atitude crítica e criativa, de abertura para o Outro no mundo digital, elementos esses que estão na base do diálogo. Assim, faltando esses elementos o conflito se degenera em formas cada vez mais problemáticas e crônicas. Nesse sentido o autor nos convoca:

[...] devemos nos envolver com eles [meios de comunicação social e redes sociais – participantes da educação informal] se quisermos alcançar o tipo de educação que (I) procura proporcionar aos indivíduos a capacidade de pensar criticamente e a compreensão do peso de suas ações na realidade, em si mesmo e em sua sociedade, e que (II) estimule relações positivas entre indivíduos e comunidades (Guilherme, 2015, p. 14) (tradução nossa).

Isso nos leva a retornar a proposta da ECG que em seu cerne propõe tópicos e objetivos de aprendizagem, descrevendo conhecimentos, habilidades, valores e atitudes a desenvolver, que buscam contribuir na formação de um sujeito que atue em favor de um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. Seus três atributos essenciais para uma aprendizagem transversal, flexível em contextos de educação formal e/ou informal e outros, sendo eles: ser informado e capaz de pensar criticamente; estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade; ser eticamente responsável e engajado, convergem com o que é discutido por Guilherme (2015), e faz intersecções com a contra-educação tão argumentada por Gur-Ze'ev em seus escritos.

Numa leitura atenta ao documento, apesar de visualizar aspectos que mostram que o documento de fato está imbricado com a educação modeladora, com uma fala que sustenta o otimismo frente ao ciberespaço, é possível negociar e encontrar oportunidades criativas à luz da contra-educação. Um exemplo poderia ser o trabalho com um objetivo de aprendizagem proposto, o qual neste contexto escolhemos aleatoriamente: *discutir como nossas escolhas afetam outras pessoas e o planeta, bem como adotar um comportamento responsável*. Este objetivo de

aprendizagem que está posto e faz interface com nossa discussão neste texto, ele apresenta uma possibilidade de promover o diálogo com o Outro, ter um olhar sobre nossas atitudes frente ao Outro. O objetivo pode ser interpretado e inserido no currículo formal, por exemplo, de formas variadas, assim como tantas outras diretrizes norteadoras, relatórios, documentos de organizações internacionais pelo olhar crítico e sensibilidade do educador. De uma forma pragmática precisamos, talvez, aceitar que o sistema é este, que é difícil mudá-lo, e que qualquer mudança leva tempo; entretanto, como educadores possuímos autonomia em nossas salas de aula para a partir deste pequeno trecho e tantos outros, fazer uma contextualização visando desenvolver o pensamento crítico com estudantes e com nós mesmos no mundo real/virtual.

Eis aqui um pequeno elemento que lido de uma forma contra-educacional, pode subsidiar reflexões diaspórica em um contexto educacional. Ao longo de toda nossa interlocução com a contra-educação, sempre foi mantida a ideia do utopismo negativo, e cremos que o documento não vai propor uma vitória, emancipação e paz como fariam pensadores como Freire, Giroux e McLaren – isso pode ser frustrante, mas de acordo com Gur-Ze'ev é a única maneira de mantermos o pensamento aguçado e crítico. Assim sendo, como diz Gur-Ze'Ev, quando tentar esboçar possibilidades de uma educação crítica no ciberespaço, o sujeito está exposto a todo momento a abertura do ser:

O imprevisível e o incontrolável que são incubados no ser como abertura infinita poderia reformular o mundo e fazer renascer o que foi esquecido ou desconstruído na Net: o eros, a reflexão, a transcendência e o Eu ético então saltariam com indomável pulo de tigre a um diálogo historicamente situado (Gur-Ze'ev, 2002, p. 97).

4. Considerações finais

Entendemos que as tecnologias digitais, que dão condições para o estabelecimento do ciberespaço, de fato como defendido por Gur-Ze'Ev, reforçam visões distorcidas sobre o Outro que pensa *diferente* de mim, fortalecendo uma falta de criticidade por parte dos sujeitos. Sendo estabelecido pelos tempos de cibercultura, o ciberespaço e suas interações/comunicações ocorrem a quase todo instante e de forma massiva por aqueles que «o habitam», e este sujeito/habitante torna-se agente do sistema modelador, sem mesmo perceber-se. A ECG é um documento norteador que, apesar de suas bases em sistemas modeladores, permite abertura ao desenvolvimento de espaços contra-educacionais, fomentadores de uma atitude crítica. Com as diretrizes da ECG é possível desenvolver reflexões críticas, que fomentem o diálogo com o Outro que pensa *diferente* de mim, inclusive em espaços interconectados. Isso abre espaço para negociações e oportunidades criativas em espaços digitais-virtuais, logo, improvisar.

Para fazer intervenções educacionais com base na ECG, que promovam ações contra-educacionais, acreditamos caber aos educadores fazer uma reflexão a fim de revisitar dinâmicas já consolidadas pela sociedade moderna relacionada às políticas

educacionais e que tornam a cercear a alteridade do sujeito na pós-modernidade. Precisamos estabelecer espaços para que negociações e oportunidades criativas emergam, na perspectiva da contra-educação, por acreditar que se trata de uma forma de existência diaspórica, de uma existência sem um norte certo, e que por assim ser nos mantém o pensamento aguçado, criativo e crítico.

Sendo assim, vislumbrar possíveis formas de inserção da contra-educação, proposta por Gur-Ze'Ev, num contexto de reprodução da educação modeladora pode levar a transcendência, entendendo o sujeito como alguém, retomando a essência das relações humanas e a alteridade do Outro. O que se torna inviável aos olhos modeladores da educação baseada nas práticas modernas.

Nosso artigo não se propõe a trazer respostas prontas e acabadas e sim acrescentar recursos para tentarmos avançar na busca de alternativas de como ir além da condição pós-moderna que o ciberespaço abarca, trazendo na ECG um exemplo de espaço onde podemos encontrar elementos que auxiliem no desenvolvimento da contra-educação. Seguimos na busca proporcionar ferramentais que permitam uma existência diaspórica de nossos estudantes, neste espaço híbrido onde coexistem o digital e o físico (com fronteiras cada vez menos perceptíveis), seja num contexto de educação formal e/ou informal. É tênue a linha que separa o ciberespaço dos processos de alienação e da imersão na condição pós-moderna, que camufla a realização da possibilidade do espírito crítico. Logo, é importante estabelecer espaços reflexivos, onde se desenvolva a empatia e a percepção da alteridade do outro.

5. Referências

- Carabajal, M. (2004, junho 4). Contra-Educação. *Jornal Folha de Boa Vista*. Consultado em 14 novembro de 2016, de: <http://www.academialetrasbrasil.org.br/artcontraeducacao.htm>.
- Coll, C., & Illera, J. L. R. (2010). Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In Coll, C., & Monereo, C. (Orgs.), *A Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Artmed.
- Dalpia Antunes, D., Guilherme, A., & Rech da Silva, L. (2016). Educação continuada na docência: concepções, avanços e desafios na perspectiva de Bourdieu e Gur-Ze'ev. *Anais ANPED SUL*. Consultado em 06 dezembro de 2016, de: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_DENISE-DALPIAZ-ANTUNES-ALEXANDRE-ANSELMO-GUILHERME-LUCAS-RECH-DA-SILVA.pdf
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Unesco.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.

- Guilherme, A. (2015). Michel Serres' Le Parasite and Martin Buber's I and Thou: Noise in informal education affecting dialogue between communities in conflict in the Middle East. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 1052-1068.
- Gur-Ze'ev, I. (2003). É possível uma educação crítica no ciberespaço?. *Comunicações*, 9(1), 72-98.
- Gur-Ze'ev, I. (2005). Adorno and Horkheimer: Diasporic Philosophy, Negative Theology, and Counter-education. *Educational theory*, 55(3), 343-365.
- Gur-Ze'ev, I. (2010a). *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education*. Sense Publishers.
- Gur-Ze'ev, I. (2010b). *The Nomadic Existence of the Eternal Improviser and Diasporic Co-Poiesis Today, Diasporic Philosophy and Counter Education*. Sense Publishers.
- Henry, M., Lingard, R., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Elsevier Science.
- Landow, G. P. (1992). *HyperText: the convergence of contemporary critical theory and technology (parallax: re-visions of culture and society series)*. United States: Johns Hopkins University Press.
- Lankshear, C., Peters, M., & Knobel, M. (1996). Critical pedagogy and cyberspace. In *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces* (pp. 149-188). Routledge.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Muffoletto, R. N. (1999). *Towards a critical pedagogy of media education*. Madison: University of Wisconsin.
- Naval, C., & Arbués, E. (2012). La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. In Aretio, L. G. (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rhoads, R. A., & Torres, C. A. (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. California: Stanford University Press.
- Shahjahan, R. A. (2012). The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 369-407). Springer Netherlands.
- Saldanha, L. C. D. (2008). Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto. *Revista@ mbienteeducação*, 1(1).
- Santaella, L. (2016). *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*. São Paulo: Editora Paulus. [e-book].

- Santaella, L. (2013). *Comunicação Ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus.
- Shahjahan, R. A. (2016). International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education Policy*, 31(6), 694-710.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Consultado em 15 novembro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Consultado em 15 novembro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*. Consultado em 15 novembro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, 48(4), 483-510.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* [Organizadores: Michael Cole et al. 7ª Edição]. São Paulo: Editora Martins Fontes.