

DA INCLUSÃO DIGITAL À INCLUSÃO COGNITIVA E SOCIAL: UMA ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy

Universidade Federal de Pernambuco

doriele.andrade@gmail.com

Resumo

Este artigo versa sobre os desafios da inclusão digital e cognitiva numa perspectiva educ comunicativa. Caminharemos pelos discursos que buscam dar corpo à chamada “sociedade do conhecimento”, e suas implicações sobre a formação humana e cidadã. Nesse caminho, nos inclinamos sobre a inclusão cognitiva enquanto meio necessário à inclusão digital, enfrentando as pseudo-inclusões. Para isso, ilustramos as reflexões com a nossa pesquisa de tese de Doutorado realizada no seio de uma rede associacionista situada em Recife, a Rede Coque Vive.

Palavras-chaves: sociedade do conhecimento, inclusão digital, inclusão cognitiva-social, educomunicação.

Résumé

Cet article met en valeur les défis de l’inclusion numérique et cognitive dans une perspective de l’éducommunication. A partir des discours que cherchent à matérialiser la « société de savoir » et ses impacts sur la formation humaine et citoyenne. Dans ce chemin, nous nous inclinons sur l’inclusion cognitive en tant que moyen nécessaire à l’inclusion numérique, pour faire face aux pseudo-inclusions. Pour cela, nous illustrerons nos réflexions avec les données de notre recherche de Doctorat, réalisé au sein d’un réseau associacioniste situé à Récife, le Rede Coque Vive.

Mots-clés : sociétés du savoir, inclusion numérique, inclusion cognitive-sociale, éducommunication.

Introdução

Diferentes elementos situam a educomunicação no centro dos debates da atualidade educativa: a massa crescente de informações, a formação do cidadão crítico, autônomo e responsável nas chamadas “sociedades do conhecimento”, e as novas relações estabelecidas com o conhecimento.

Considerando que as novas diretrizes mundiais são orientadas para a chamada “sociedade do conhecimento”, podemos constatar a corrida entre vários países para se apropriarem dessa nomenclatura. Nesse contexto, o Relatório do Banco Mundial (2003), intitulado “construindo as sociedades do conhecimento: novos desafios para o ensino superior”, insiste sobre os efeitos convergentes da globalização, enfatizando a acumulação e a aplicação do conhecimento enquanto fatores imprescindíveis para o desenvolvimento econômico, colocando o conhecimento como base da concorrência de países na economia mundial. Nesse sentido, a capacidade de uma país se integrar à economia mundial é cada vez mais determinada pelo conhecimento, e pela capacidade de selecioná-lo, produzi-lo, utilizá-lo e comercializá-lo, sendo o seu avanço e sua aplicação a garantia para o progresso econômico e social das sociedades. (Banque Mondiale, 2003). Para isso, o relatório se apóia sobre o fato de que as economias contemporâneas mais avançadas no plano tecnológico são aquelas focadas no conhecimento.

Desse ponto de vista, o processo da globalização acelera essa tendência, na qual o crescimento econômico é um processo de acumulação de conhecimento e que a capacidade de aumentar a utilização do conhecimento é explicitamente econômico pois sua utilização evoca a competição entre sociedades.

Para Morin et al (2003) o termo « globalização » (mondialisation, em francês) vai além das dimensões econômicas e tecnológicas, pois a globalização é uma dinâmica multidimensional (ecológica, cultural, econômica, política e social) e que é preciso



considerar sua relação de interdependência mútua e a amplitude de seu impacto. Nessa perspectiva multidimensional, a globalização desencadeia processos, sejam demográficos, econômicos, técnicos, ou ideológicos, que se interferem uns sobre os outros numa relação frequentemente tumultuosa e conflituosa.

Segundo Perez (2005), a globalização evoca novas relações políticas, novos processos de produção, distribuição e consumo. Dado esse fenômeno econômico, social, cultural, a globalização exerce uma ideologia apoiada na utilização intensa das tecnologias e isso pode exercer um impacto significativo sobre o plano social.

Mattelart (2001) nos lembra que durante os anos 70, um grande número de países industrializados se apropriaram da noção de “sociedade da informação”, formulando estratégias, numa lógica acumulativa. Nessa perspectiva, a sociedade da informação e da comunicação foi considerada uma etapa necessária ao desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, tendo uma importante função na formação de um espaço mundial de circulação.

Autores como Pacheco (2000) e Campos (2002) apontam para o caráter multidimensional da globalização, visto que ela implica uma nova maneira de pensar a educação e a cultura. Segundo essa ideologia, o conhecimento é a matéria-prima, a educação considerada como um setor privilegiado de produção. A cultura, de uma parte é enriquecida de novos aportes, mas de outra parte a homogeneização tem por consequência o desaparecimento da diversidade cultural. A adoção de mecanismos baseados na lógica do mercado faz com que a educação seja transformada em uma possibilidade de consumo individual e não um direito social.

Em relação às dimensões sociais diante do discurso das “sociedades do conhecimento, devemos considerar que se por um lado o desenvolvimento das TIC demandou a formação de pessoas capazes de utilizá-las, por outro lado isso revela um novo tipo de exclusão social (tais que as pessoas formadas e não formadas para o uso das TIC), pois o acesso às TIC é concentrado nos países economicamente desenvolvidos. Assim, na

esfera política, várias ações foram iniciadas a fim de reduzir a “exclusão digital” e na maioria dos casos, essas ações visam os aspectos tecnológicos da exclusão social. Os novos desafios colocam a coesão social no centro dos debates sobre a missão da escola e consolidação de sociedades mais justas.

As indicações da Unesco (2005) mostram que enquanto as chamadas “sociedades da informação” se apóiam nos progressos tecnológicos, as chamadas “sociedades do conhecimento” incluem as dimensões sociais, éticas e políticas mais vastas. Com isso, precisamos frisar que o termo “sociedade do conhecimento” foi utilizado pela primeira vez em 1969 pelo americano Peter Drucker, e aprofundado nos anos 90. (MOUNIER, 2006). É através de P. Drucker que encontramos uma definição mais estruturada de “sociedade do conhecimento”, mas questionável, pois ela seria

“uma estágio do desenvolvimento onde a educação, a ciência, as inovações tecnológicas e a informação ocupariam uma vaga preponderante como vetor do crescimento econômico e da justiça social (...), as ciências da educação e da informação se tornariam as principais atividades humanas. Essas atividades abririam as vias de redução das desigualdades sociais (...). Tornando-se a principal fonte da mudança, elas abririam uma perspectiva de progresso sem precedentes da condição humana e do desenvolvimento sem entraves dos países em desenvolvimento. O conhecimento teria essa propriedade formidável de facilitar o desenvolvimento de países pobres (...), o conhecimento seria esta qualidade de ser acessível a todos, de maneira igualitária, graças às novas tecnologias da informação e comunicação” (MOUNIER, 2006, p.233, tradução nossa)

Essa definição nos leva a refletir sobre a ideia de redução de desigualdades sociais, do desenvolvimento « sem entraves » e do conhecimento acessível a todos e de maneira igual. Ora, se a democratização mundial das TIC não é ainda um fato concreto, e nesse caso, a informação seria incapaz de formar aqueles que não sabem escolhê-las, interpretá-las, criticá-las, organizá-las, utilizá-las. É por isso que é preciso nos inclinar sobre as problemáticas da inclusão digital e cognitiva.

Essa ideologia, presente no vocábulo internacional, não serviria ela mesmo a sedimentar uma nova forma de desigualdade entre os indivíduos, da exclusão do mercado de



trabalho à discriminação social? Assim, se instalaria um novo tipo de competição entre os indivíduos de sociedades diferentes e até de uma mesma sociedade.

Se o relatório da Unesco de 2005 já aponta os desafios sociais suscitados pela presença das TIC, alertando para o fato de que o domínio do conhecimento pode andar de mãos dadas com a desigualdade, a exclusão e lutas sociais, como podemos então falar desse “acesso universal e igualitário ao conhecimento” e seu “autêntico compartilhamento” como indicou a definição dada por Drucker.

É assim que, para nós, os desafios das sociedades do conhecimento revela a exclusão digital e a exclusão cognitiva das populações e dos indivíduos.

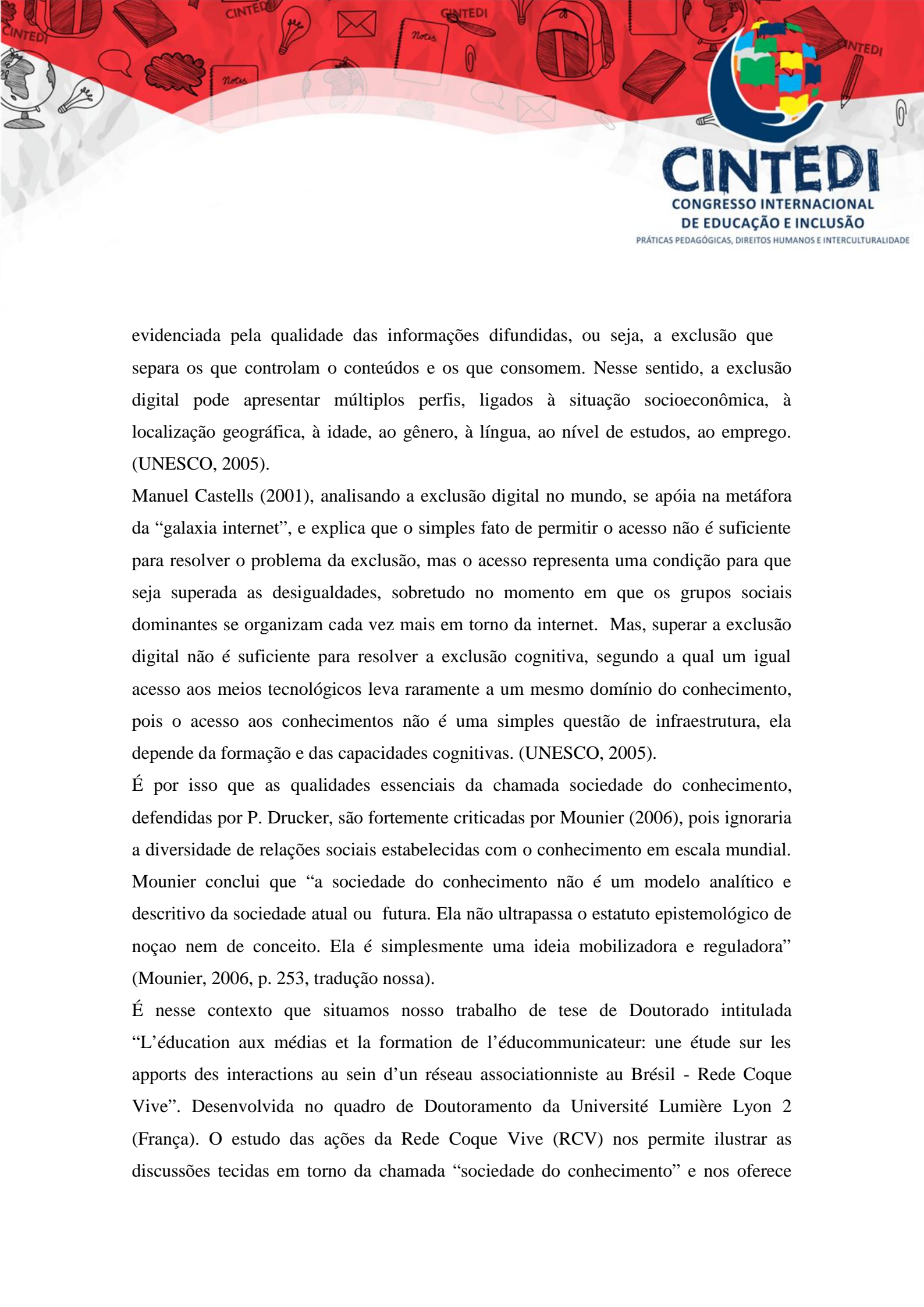
Ferrero e Clerc (2005) afirmam que vivemos num contexto que penaliza aquele que não sabe aceder à informação ou não pode comunicar-se através das TIC. O acesso aos meios técnicos, à informação e à sua utilização passam pela definição de exclusão digital e cognitiva dos indivíduos.

A exclusão digital (*Digital Divide*, em inglês. *Fracture Numérique*, em francês), engloba as telecomunicações, os computadores, a internet e o telefone. Esta expressão é definida por Fulssack et al (2005) como

« o abismo entre aqueles que utilizam as potencialidades das TIC para sua realização pessoal e profissional e aqueles que não estão em estado de explorar essas potencialidades pela falta de acesso aos equipamentos ou pela falta de competências para lidar com esse acesso” (FULSSACK et al, apud CNF-UNESCO, 2005, p. 78, (tradução nossa).

Segundo esses autores, esse tipo de exclusão pode ser observada sobre diferentes formas, tanto em relação ao acesso, ao uso, ao conteúdo, e a tomada de decisão.

Para além de uma delimitação vaga entre territórios conectados e não conectados, a exclusão digital pode ser percebida pelo uso que os indivíduos fazem das TIC, permitindo avançar em dois outros vocábulos: “não conectados absolutos” e “ não conectados relativos”, pelo qual o primeiro caracteriza os indivíduos sem nenhum acesso às TIC e o segundo , aqueles que tem acesso mas que não sabe se servir de maneira eficaz das ferramentas. Já no que diz respeito ao conteúdo, a exclusão é



evidenciada pela qualidade das informações difundidas, ou seja, a exclusão que separa os que controlam o conteúdos e os que consomem. Nesse sentido, a exclusão digital pode apresentar múltiplos perfis, ligados à situação socioeconômica, à localização geográfica, à idade, ao gênero, à língua, ao nível de estudos, ao emprego. (UNESCO, 2005).

Manuel Castells (2001), analisando a exclusão digital no mundo, se apóia na metáfora da “galaxia internet”, e explica que o simples fato de permitir o acesso não é suficiente para resolver o problema da exclusão, mas o acesso representa uma condição para que seja superada as desigualdades, sobretudo no momento em que os grupos sociais dominantes se organizam cada vez mais em torno da internet. Mas, superar a exclusão digital não é suficiente para resolver a exclusão cognitiva, segundo a qual um igual acesso aos meios tecnológicos leva raramente a um mesmo domínio do conhecimento, pois o acesso aos conhecimentos não é uma simples questão de infraestrutura, ela depende da formação e das capacidades cognitivas. (UNESCO, 2005).

É por isso que as qualidades essenciais da chamada sociedade do conhecimento, defendidas por P. Drucker, são fortemente criticadas por Mounier (2006), pois ignoraria a diversidade de relações sociais estabelecidas com o conhecimento em escala mundial. Mounier conclui que “a sociedade do conhecimento não é um modelo analítico e descritivo da sociedade atual ou futura. Ela não ultrapassa o estatuto epistemológico de noção nem de conceito. Ela é simplesmente uma ideia mobilizadora e reguladora” (Mounier, 2006, p. 253, tradução nossa).

É nesse contexto que situamos nosso trabalho de tese de Doutorado intitulada “L’*éducation aux médias et la formation de l’éducommunicateur: une étude sur les apports des interactions au sein d’un réseau associacionniste au Brésil - Rede Coque Vive*”. Desenvolvida no quadro de Doutoramento da Université Lumière Lyon 2 (França). O estudo das ações da Rede Coque Vive (RCV) nos permite ilustrar as discussões tecidas em torno da chamada “sociedade do conhecimento” e nos oferece

instrumentos para avançar nas reflexões sobre o exercício pleno da cidadania, o autêntico acesso às TIC, possibilitando a democratização do conhecimento, a educação enquanto processo de inclusão digital e cognitiva e a educomunicação como viés norteador de ações. A educomunicação é aqui entendida como um processo em que a comunicação é o elemento central dos processos educativos e é regida pelos princípios de promoção do acesso democrático à produção de conhecimento e à difusão da informação, pelo seu uso criativo, promovendo a expressão comunicativa dos membros de uma comunidade. (Soares, 2002)

Metodologia

A pesquisa teve por objetivo analisar os contextos de interação que podem constituir vetores de formação em educomunicação, mais precisamente, identificando elementos de formação a partir das interações. O estudo de campo foi conduzido dentro de uma rede associacionista, a Rede Coque Vive (RCV). Esta rede é composta por três atores: Mabi (Movimento arrebrandando Barreiras Invisíveis), Neimfa (ONG Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco) e UFPE (Projeto de Extensão). As ações realizadas pela RCV aconteceram na comunidade do Coque, comunidade carente localizada na cidade de Recife (Pernambuco) e marcada pela estigmatização das mídias locais.

Para verificarmos se a RCV é um vetor de circulação e apropriação do conhecimento em educomunicação, adotamos os princípios do estudo de caso etnográfico. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas, questionários, análise documental, e de observação participante. Foram identificados 26 membros da RCV diretamente envolvidos nas ações educacionais, nossa amostra é de 18 pessoas.

Análise dos resultados

A pesquisa desenvolvida mapeou e analisou as ações educacionais realizadas pela RCV no período de 2006 a 2010. Essas ações podem ser classificadas em formações, produtos, criações artísticas, eventos e articulações com as mídias locais.

Dentre as diversas ações desenvolvidas pela RCV, uma delas visava promover a “ocupação da web pelo Coque”. Os participantes do projeto revelaram-se preocupados com a participação dos jovens no espaço virtual, para que essa presença não se transformasse em autopromoção, ou uma reprodução dos discursos veiculados pelas mídias hegemônicas. Para isso, essa presença da comunidade do Coque teve que superar diversos obstáculos, tais como o poder de agenda das mídias hegemônicas, ou seja, as mídias que dominam a comunicação midiática.

Nessa visão, para que a inclusão digital seja possível, é necessário promover uma formação visando uma atitude ativa dos sujeitos e uma « educação para as mídias » para uma aprendizagem das lógicas internas de funcionamento das mídias e seus instrumentos necessários para a expressão. (SILVA, 2009).

Essa ação promovida pela RCV fez emergir a falsa ideia de inclusão digital centrada nos aspectos técnicos das TIC e que não promovem a sua apropriação pelos sujeitos, apesar de todas as ferramentas disponíveis para a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos. Nesse sentido a educação pode ser considerado um elemento-chave para uma autêntica inclusão digital e cognitiva, pois ofereceria os meios para que o sujeito estabelecesse novas relações com o conhecimento, sua produção e difusão.

Alguns princípios apontados por Domingos da Silva (2009), tais como a alteridade, a consciência social, o diálogo, a integração social, a cidadania, as relações colaborativas entre sociedade e indivíduos, o processo educativo como espaço público, a aprendizagem como processo coletivo e a democratização das mídias são os ideais buscados pela educação, podem contribuir para guiar as ações de inclusão cognitiva e social. (ANDRADE-DUVERNOY e RÉGNIER, 2012)



Conclusão

Constatamos que as próprias atividades educacionais são vetores de formação, pois as interações entre os membros envolvidos são um componente-chave para a aquisição, produção e compartilhamento de conhecimentos. No entanto, esse conhecimento não é apenas relacionado à apropriação de conteúdos, mas às estratégias, à gestão do espaço comunicativo, à promoção da expressão pessoal.

A noção de educação propiciou uma análise, ao mesmo tempo, tensa e complexa das relações entre comunicação e educação com implicações significativas para os problemas relativos à formação humana na contemporaneidade em um contexto atravessado por múltiplos discursos de crise em torno da educação e da escola.

O estudo dessa rede associacionista nos permitiu identificar vários elementos intrínsecos à educação, e suas contribuições para uma autêntica inclusão cognitiva e social. As atividades realizadas na comunidade visavam à formação crítica, a fim de fazer emergir sujeitos conscientes, autônomos, responsáveis do que eles consomem e produzem.

Por fim, esperamos que essas práticas educacionais promovidas pela Rede Coque Vive possam oferecer elementos necessários à reflexão sobre as políticas públicas de inclusão digital, indo além de ações focadas em aspectos técnicos, buscando a promoção de uma autêntica participação social.

Referências

ANDRADE-DUVERNOY, D.; RÉGNIER, J-C. A educação como princípio indissociável da extensão universitária, do protagonismo juvenil e da coesão social: o caso da rede coque vive. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 5, p. p. 149-164, 2012.

BANQUE MONDIALE. **Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur**. Laval : Presses de l'université de Laval, 2003.

CAMPOS, R.F. **O cenário da formação de professores no Brasil - analisando os impactos da reforma da formação de professores.** 2002. Disponível sur <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm>. Acesso em: 22 jan. 2009.

CASTELLS, M. **La Galaxie Internet.** Paris : Fayard, 2001.

DOMINGOS DA SILVA, F.P. (2009). Princípios Educomunicativos: Uma análise sobre a Série Infantil Cocoricó da TV Cultura de São Paulo. **Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, I.C.F. **Discursos sobre espaços populares na Web:** investigação de estigmas sobre a comunidade do Coque. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

FERRERO, M. CLERC, N. **L'école et les nouvelles technologies en question.** Paris: L'Harmattan, 2005.

FULSSACK, J-L. KIYINDOU, A. et MATHIEN, M. Fracture numérique. In UNESCO. **Vers la Société du savoir : rapport mondial de l'Unesco.** Paris : UNESCO éditions, p. 75-79, 2005.

MATTELART, A. **Histoire de la société de l'information.** Paris : La Découverte, 2001.

MORIN, E. MOTTA, R. CIURANA, E.R. **Eduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.** Paris: Édition Balland, 2003.

MOUNIER, A. Critique de la notion de société de la connaissance : les paradoxes de la réforme éducative en Thaïlande. In Carton M. et Meyer, J -B. **La société des savoirs : trompe-l'œil ou perspective ?** Paris: L'Harmattan. p. 233-251, 2006.

PACHECO, J.A. Tendência de descentralização das políticas curriculares. In Pacheco, J.A. **Políticas educativas. O Neoliberalismo em educação.** Porto: Editora Porto, p. 91-107, 2000.

PEREZ, M.R. **Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula.** Madrid : Editorial EOS, 2005.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo, v. 23. jan.br. 2002. p. 16-25, 2002.

UNESCO. **Vers la Société du savoir : rapport mondial de l'Unesco.** Paris : UNESCO éditions, 2005.