

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação na
cidadania: o estudo de caso
da Escola de Informática e Cidadania Palmares/Salvador**

UBIRACI NUNES DIAS

SALVADOR - 2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para a
educação na cidadania: o estudo de caso
da Escola de Informática e Cidadania Palmares/Salvador**

UBIRACI NUNES DIAS

Profa. Dra. MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA PALMEIRA
Orientadora

Trabalho elaborado com a finalidade de obtenção do título de
Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação e
Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia -
UNEB

Salvador - Ba
2009

D 541u Dias, Ubiraci Nunes

O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação na cidadania: O Estudo de Caso da Escola de Informática e Cidadania

Palmares/ Ubiraci Nunes Dias - Salvador, 2006

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José de Oliveira Palmeira

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Inclui Referências.

1.Educação 2.Tecnologia da Informação e Comunicação. 3.Cidadania

CDD: 371.358

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE APROVAÇÃO

UBIRACI NUNES DIAS

O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação na cidadania: o estudo de caso da Escola de Informática e Cidadania Palmares/Salvador

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia – UNEB, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José de Oliveira Palmeira (Orientadora)

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Arnaud Soares Lima Junior

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Edvalter Santos Silva

Universidade Católica de Salvador - UCSAL

Salvador – BA, 27 de março de 2007

DEDICATÓRIA

A todos os jovens, mensageiros do futuro, representantes das novas gerações, em especial aos meus filhos e sobrinhos, na esperança de estarmos caminhando para expansão da consciência e da visão de integração com o Universo.

AGRADECIMENTOS

Grato sou...

...ao Universo pela generosidade de tantas estrelas no meu caminho: meus pais, minha esposa (par impar nessa caminhada!), Nilson e Célia (a Comissão).

...a Escola Santa Luzia, onde funciona a EIC Palmares, especialmente a Lurdinha, que consentiu com imensa boa vontade a pesquisa, e aos professores Ramom e João Paulo, que sempre prestativamente colaboraram.

...ao professor Edvalter, pela argúcia e nobreza na co-orientação.

É impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço do quê, e a serviço de quem os meios de comunicação se acham. E esse é uma questão que tem a ver com o poder e é política portanto. (Freire, 2003)

RESUMO

Este estudo se propõe refletir sobre as possíveis contribuições do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a educação na cidadania. A motivação partiu da suposição do emprego dos potenciais das TIC não apenas para os interesses do mercado, mas também para a ação da sociedade civil, constituindo-se uma “brecha” de ruptura do *status quo*, que tanto tende a normalizar as desigualdades socioeconômicas. Diante disso, considerando a ação do sujeito como o mais importante caminho e a forma sustentável para a transformação social, elegemos a dimensão da cidadania, que obviamente passa pela educação; daí, a relação TIC, Educação e Cidadania. Nesse intuito, realizamos uma revisão conceitual de cidadania desde suas origens e sua trajetória na sociedade brasileira. Discutimos educação apoiados nas idéias de Paulo Freire e refletimos as interfaces com as TIC, também com a teoria habermasiana. Elegemos o desenvolvimento da criticidade e da participação como elementos para a educação na cidadania, e os campos da informação e da comunicação como básicos das TIC. Com isso, buscamos na pesquisa empírica verificar: as relações no binômio informação-criticidade, tendo como indicadores os problemas da comunidade trazidos e discutidos em sala de aula e as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da participação discente; e, no binômio comunicação-participação, a utilização das TIC para a interação e para a manifestação nos diversos *sites* disponíveis, sejam governamentais ou não. Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando a observação participante e a entrevista semi-estruturada como técnicas de coleta dos dados. Como resultados encontrados, constatamos a riqueza de possibilidade de utilização das TIC, para desenvolver a criticidade e o envolvimento, a pertença e a participação. As TIC, com suas potencialidades, com o fascínio que exercem, com princípio subversivo e gérmen de ruptura que representam, constituem-se em poderosa aliada para uma ação pedagógica comprometida com a educação na cidadania.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Tecnologia da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This research suggests a reflection about the possible contributions of using the Information and Communication's Technologies (ICT). The reason which motivates this research is the application supposition of ICT's potentials not only for business interests, but also on civil society actions, which constitutes a "gap" of breaking status quo, that tends to normalize social-economic inequalities. In this way, considering the importance of subject's action as the most important way and the sustainable form to the social transform, we elected citizenship dimension, which obviously includes education, and so, the relation between ICT, education and citizenship. In this intention, were realized a citizenship conceptual revision since its origins and its trajectory on Brazilian society. We discuss education based on Paulo Freire's ideas and we reflect the interfaces with the ICT, and also with Habermas' theories. We elected the critical's and participation's development as elements to education on citizenship, and information and communication areas as basics of ICT. With that, we intend to verify on empiricist research: the relation between information and critics, having as pointers community problems brought and discussed in class and the pedagogic practices centered to the development of students participation; and the relation between communication and participation, the using of ICT to interaction and to manifestation on the various available sites, governmental or not. Of the methodological point of view, we adopted a qualitative boarding of research, using the active noticing and the half-structured interview as data collects techniques. As found results, we evidence the variety of using the ICT, when developing the critics power and the involvement, the belongings and the participation. The ICT, and its potentialities, with the allure that it exerts, with the subversive principle and breaking germ which that it represents, are a powerful ally to a pedagogic action compromised with the education and citizenship.

Key-word: Education. Citizenship. Information and Communication Technology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 07

INTRODUÇÃO, 08

1. CONCEITUANDO CIDADANIA, 18

1.1 Cidadania: um resgate das origens, 18

1.2 Cidadania burguesa: uma mudança de paradigma, 20

1.3 Dimensões da cidadania e a cidadania participativa, 25

1.4 Cidadania no Brasil: os limites históricos desafiando o presente, 27

2. EDUCAÇÃO PARA OU NA CIDADANIA?, 37

3. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA CIDADANIA, 46

3.1 Que são essas TIC?, 46

3.2 TIC na educação: um breve histórico, 48

3.3 Para além da instrumentalidade, 52

3.4 TIC e educação na cidadania: onde a contribuição?, 55

4. CONTRIBUIÇÃO DO USO DAS TIC PARA A EDUCAÇÃO NA CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO, 62

4.1 O contexto da investigação, 62

4.2 Os sujeitos investigados, 68

4.3 Indicadores, 68

4.3.1 Informação-criticidade, 69

4.3.1.1 Os problemas da comunidade, 70

4.3.1.2 Práticas pedagógicas que desenvolvem atitudes críticas, 73

4.3.2 Comunicação-participação, 75

4.3.2.1 Uso das TIC como interação, 76

4.3.2.2 Uso das TIC como incentivo à comunicação, 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 81

REFÊRENCIAS, 84

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de uma intenção e um desejo de expandir a compreensão das possibilidades da relação entre tecnologias da informação e comunicação (TIC) e cidadania. No momento dessa empreitada, nos propomos discutir as possíveis contribuições do uso das TIC para a educação na cidadania. Nesse intuito, esse estudo foi estruturado em cinco partes, que aqui apresentamos sucintamente.

Na introdução, buscamos expor a problemática para situar a questão e os objetivos da pesquisa, como também apresentamos a metodologia adotada.

No primeiro capítulo, nos propomos fazer um levantamento conceitual do termo cidadania e suas implicações na concepção atual; em seguida, apresentamos as dimensões da cidadania e as relações com uma cidadania participativa; finalizamos com a análise da experiência brasileira à luz do conceito selecionado, identificando os ‘gargalos’ históricos para a realização da cidadania no Brasil. Neste sentido, foram importantes os trabalhos de Vernant (2002), Buffa (2003), Marshall (1967), Dallari (1998), Vieira (2001), Matuí (2001), entre outros.

A partir da compreensão das limitações do exercício da cidadania pelo brasileiro, no capítulo segundo, pusemo-nos a analisar as relações entre educação e cidadania, refletindo sobre concepção e prática pedagógica que possam contribuir para formar o cidadão atuante e participativo. Para isso, nos valem, sobretudo, das obras de Paulo Freire (2001a, 2001b, 1995, 1987), Gadotti (2003) e Zabala (1998).

No terceiro capítulo, abordamos as possibilidades e relações entre as TIC e Educação. Inicialmente, discorremos sobre o entendimento do que sejam essas tecnologias, depois traçamos um breve histórico do seu uso no ensino, finalizando com uma discussão das relações entre TIC e Educação na cidadania, buscando estabelecer convergências entre informação e criticidade e entre comunicação e participação.

No quarto capítulo, descrevemos o estudo de caso, quando analisamos os dados coletados na pesquisa de campo e apresentamos os principais resultados e conclusões da investigação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se na problemática do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação, e suas possibilidades, tanto na formação para a cidadania, quanto no seu exercício. Ou seja, uma educação que se utilize desses recursos como meio enriquecedor à reflexão e como um canal para potencializar sua ação.

O interesse por estudar a articulação TIC/Educação/Cidadania se deve, inicialmente, a um sentimento de indignação diante da desigualdade, diante do contraste entre uma sociedade com abundantes recursos tecnológicos de um lado, e do outro, uma miséria persistente, que torna precária a vida de milhões de pessoas.

O avanço tecnológico, centrado principalmente nas TIC, vem possibilitando uma integração do planeta sem precedentes. A evolução e a popularização dessas tecnologias foram fundamentais para agilizar o comércio, o fluxo de investimentos e a atuação das empresas transnacionais no processo de integração mundial que se intensificou nas últimas duas décadas. A utilização das tecnologias da informação e comunicação tem possibilitado alterações em diversas dimensões da vida humana, contribuindo com as inovações e revoluções no cotidiano do trabalho, do lazer, da mídia, da educação, da saúde, entre outros (CASTELLS, 2001, p. 38-57).

O computador, como importante elemento dessas tecnologias, vem marcando presença na sociedade há várias décadas, principalmente após os anos oitenta, com a popularização do PC (*Personal Computer* ou micro-computador). A informática representa a possibilidade de armazenar, organizar e processar uma quantidade enorme de informação em espaço ínfimo e com uma velocidade que praticamente elimina o tempo, revolucionando a capacidade humana de trabalhar com a informação. Cada dia mais, desenvolve-se o padrão de formatação digital, permitindo integrar texto, som e imagem, de forma compactada e de fácil manipulação.

De forma similar, as telecomunicações alcançaram consideráveis progressos. Sua junção com a informática possibilitou o advento das TIC, espelhadas, de forma mais significativa, pela rede mundial de computadores. A Internet permite que a informação esteja, quase que instantaneamente, disponível em qualquer parte do planeta, significando o contato simultâneo de inúmeras pessoas entre si e com o conjunto de informações armazenadas em cada um dos computadores participantes da rede, independentemente da sua localização geográfica.

De forma prática, tem-se: a facilidade de acesso a bancos de dados e bibliotecas virtuais, e o impulso na circulação de trabalhos acadêmicos e científicos, abrindo novas

perspectivas de publicação; enorme aceleração da comunicação entre empresas e no interior delas, com o aumento da rapidez e da quantidade de intercâmbios; desenvolvimento de diferentes formas de comércio eletrônico, reduzindo os custos de transação e preços, revolucionando a forma de vender e comprar; particular impacto no setor financeiro, intensificando a corrida por oportunidades de investimentos a uma escala de segundos; produção de multimídia educativa e cursos de formação a distância, os quais vêm se afirmando como um importante segmento no setor educacional.

As possibilidades para o setor governamental vão desde o aumento da eficácia, da qualidade, da transparência e da fiscalização das ações e serviços do governo e das instituições públicas - como no acompanhamento de orçamentos e gastos públicos, emissão de certificados, solicitação de serviços, pagamento de contas, tributos e declarações de impostos, e voto eletrônico -, até o aumento dos canais de participação e manifestação direta dos cidadãos. Na área da saúde, é possível o diagnóstico e as cirurgias a distância, teleconferências médicas e tele-monitoramento (SORJ, 2003, p. 42-50).

Se, de um lado, podemos enumerar e ressaltar a realidade tecnológica e as possibilidades acenadas por ela, atestando elevados padrões de bem-estar alcançados por estreitas parcelas da população, em contraste, defrontamo-nos, de outro lado, com uma realidade desafiadora: a pobreza persistente e aumento das desigualdades entre povos, nações e continentes. Segundo o “Report on the World Social Situation 2005” (Relatório sobre a Situação Social Mundial 2005) das Nações Unidas¹, quase um quarto dos trabalhadores do mundo inteiro não ganha o suficiente para conseguir ultrapassar o limiar de pobreza de um dólar por dia e melhorar a situação da sua família. A grande maioria dos trabalhadores pobres faz parte do setor informal. A evolução dos mercados de trabalho e o aumento da concorrência mundial provocaram uma enorme expansão da economia informal e a deterioração dos salários, prestações sociais e condições de trabalho, sobretudo nos países em desenvolvimento. De 1990 para 1999, a renda média dos 20% mais ricos do mundo passou de 60 para 74 vezes maior que a dos 20% mais pobres. Os 10% mais ricos dos Estados Unidos recebem o equivalente aos 47% mais pobres do planeta (Abril, 2004, p. 50).

A conquista de bem-estar para todos e o direito de uma vida compatível com as aquisições científicas e tecnológicas da humanidade continuam sendo uma meta distante. Apenas 1,2 bilhões de pessoas (20%) vivem nas regiões mais desenvolvidas do planeta, em oposição a outros três bilhões que vivem com menos de dois dólares por dia, classificados

¹ Dados disponíveis em www.onu-brasil.org.br/view_news.php?id=2795

como pobres pelo Banco Mundial; 2,4 bilhões vivem sem saneamento básico e 799 milhões são subnutridos, conforme os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud (Abril, 2006, p. 40).

O Brasil é um representante destacado dessa paradoxal realidade, uma vez que está entre as onze maiores economias no mundo, mas coloca-se entre os quatro piores países em termos de desigualdade de distribuição de renda: os 20% dos mais ricos ficam com 64,1% dos rendimentos da nação, enquanto, no outro extremo, estão os 20% mais pobres com apenas 2,2%. Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (Pnud, 2003)², essa relação (razão) de desigualdade é de 29,7, ou seja, para cada um real na mão do pobre, há 29,7 em poder do rico. Se comparados os 10% dos mais ricos com os 10% dos mais pobres, essa relação sobe para 85: nesse caso, 85 reais na mão do rico, para cada real na do pobre.

Contudo, não são os avanços da tecnologia que têm o poder de determinar as alterações na sociedade, e, sim, os sujeitos que dela se apropriam, elaboram, constroem, dentro dos condicionantes históricos, a sociedade em que habitam. Dessa forma, acreditamos que a superação desses contrastes passa pela efetiva participação dos sujeitos nas decisões coletivas e no destino da comunidade, e aí surge um sentimento que nos anima: a esperança diante das “brechas”. Essas “brechas” representam as possibilidades de avanço diante das controvérsias da realidade, ou seja, ainda que o avanço e disseminação das TIC tenham sido motivados pelos interesses do mercado, portanto, com objetivos centrados na busca do lucro, as TIC podem abrir espaço para que agentes da sociedade civil trabalhem para seu fortalecimento em direção à emancipação em prol do interesse coletivo. Em síntese, poderíamos assim expressar: o advento das TIC,

enquanto dinâmica social responsável, entre outras, pela constituição de um quadro geral de mudanças qualitativas, paradoxalmente, à sua relação com o desenvolvimento tecnocientífico, gera microrrupturas e subversões na sociedade capitalista, quiçá inaugurando *modus operandi* paralelo à ordem instituída, à cosmovisão moderna (LIMA JR e HETKOWSKI, 2006, p.29).

Esses autores, para além do viés instrumental e mecanicista instituído pela sociedade industrial, propõem um aprofundamento da noção de tecnologia, ressaltando o princípio criativo e de transformação constitutivo do ser humano, que estão subjacentes à lógica e funcionamento das TIC.

² Disponível em http://hdr.undp.org/reports/global/2003/portugues/pdf/hdr03_por_HDI.pdf

Exemplo evidente dessa ruptura com a lógica instituída é a descrição do espaço digital através da metáfora do rizoma³, em oposição à concepção de "árvore" (com hierarquia, centro e ordem de significação). Ao contrário, o rizoma "liga um ponto qualquer a outro ponto qualquer (...) num sistema acêntrico, não hierárquico e não significante". Nesse universo digital, distribuído e rizomático, o homem pode encontrar mais um espaço de luta, fará rizoma nesse espaço de múltiplas aberturas e caminhos, ao estabelecer nexos ou conexões com outros grupos, instituições, negociando com outras culturas, estabelecendo parcerias em uma rede educativa. O que se constitui em um espaço de relações sinérgicas entre o sujeito e a tecnologia, possibilitando atuar com marcado protagonismo nas suas incursões individuais, reintegrando os fatos histórico-sociais ao seu ser/estar no mundo. Ao integrar sua produção na rede, coloca em movimento outro ou outros em relação aos temas de preocupação em comum, constituindo um depósito vivo de conhecimento (GÓMEZ, 2006).

Evidenciamos a possibilidade e necessidade do sujeito protagonista, uma vez que "as potencialidades das tecnologias, sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, apenas nos levarão a fazermos mais rápido e em maior escala os mesmos erros do passado" (SORJ, 2003, p. 43). Então, para além da base material e do enfoque instrumental moderno, as TIC viabilizam uma abertura para o princípio criativo e transformativo que lhe é imanente, trazendo grande desafio diante desse quadro social injusto, para nós, pesquisadores e profissionais da educação, cabendo parte da reflexão, do questionamento, da investigação das potencialidades dessas TIC em favor da ruptura e superação desta realidade.

Assim, nos propomos discutir as relações entre TIC e Educação na cidadania, e, para isso, procuramos destacar os elementos que compõem cada um desses temas. As TIC, como o próprio nome indica, têm dois domínios básicos de interferência: o da informação e o da comunicação. Educar na cidadania significa, desenvolver, entre outras habilidades, a criticidade e a participação ativa. Nesse sentido, nos propomos analisar as interfaces entre informação, criticidade, comunicação e participação.

O uso das TIC com vista à educação abre a possibilidade de acesso a um oceano de informações. O acesso à informação, embora não seja condição suficiente, é necessário para o exercício da cidadania, considerando que a informação é um ponto de partida para o conhecimento. Isto quer dizer que obter informação não se resume à mera possibilidade de acesso, mas importa pensar que o conteúdo que se está disponibilizando pode vir a ser

³ Com a metáfora do rizoma, Deleuze e Guattari (1983 apud GÓMEZ, 2006) designam um modelo semântico oposto às concepções de "árvore" (com hierarquia, centro e ordem de significação).

elaborado para construção do conhecimento, que, por sua vez, poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal. O conhecimento, assim percebido, trabalhado e contextualizado, irá fundamentar a criticidade, aqui entendida como uma ação reflexiva cotidiana. Tal postura contribui para melhor entender e questionar a realidade, pois aumenta a possibilidade de que as questões sociais ocupem maior relevância na vida dos sujeitos, assim como a percepção que cada um tem de si mesmo, e do ambiente ao seu redor.

Por isso, o acesso à informação propiciado pelas TIC com vistas ao exercício da cidadania requer muito mais do que uma simples leitura de consumo e reprodução, e, sim, uma leitura mais produtiva, capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor no nível individual e no nível coletivo, provocando a reflexão, o despertar da consciência e a inquietação.

E este desafio de despertar a consciência da participação na construção da vida social, de criar sentido ao convívio, de fortalecer o sentimento de pertença, pode ser estimulado através do contato com outras experiências de êxito de outros indivíduos ou outras comunidades. E para isso, ressaltamos as facilidades de comunicação propiciadas pelas TIC. A rede significa uma arena social que multiplica a possibilidade de contatos entre milhões de pessoas, ampliando a troca de experiências de prática participativa. Além disso, facilita a manifestação e posicionamento do cidadão diante de instituições e poderes públicos, nos vários espaços disponíveis nos *sites* governamentais. Nesses espaços, o cidadão pode tornar-se ativo, participativo e cobrador de soluções de problemas (seus, de grupos de que faça parte, da coletividade), de maior qualidade nos serviços oferecidos e acompanhar a aplicação de recursos públicos.

Contudo, sabemos que o problema não se reduz a uma questão de técnica, ou de mera disponibilidade de acesso. A simples exposição do cidadão a um contexto comunicacional traz envolvimento relativamente reduzido, evoluindo de modo relativamente lento, e somente poderá alterar o comportamento desse cidadão a longo prazo.

Isto sugere que o cultivo, no cidadão, de uma postura consistente com um contexto comunicacional pode ser beneficiado por uma ação de cunho pedagógico, que promova ativamente o esclarecimento e o debate dos novos limites possíveis de participação e que proponha e pratique, explícita e incisivamente, uma relação com a cidadania, que redefina, na prática, o perfil do cidadão participativo.

Problema e questões norteadoras à investigação

Diante dessas possibilidades, analisamos as possíveis articulações entre TIC, Educação e Cidadania nesta pesquisa, buscando investigar: quais as possíveis contribuições do uso das TIC em uma proposta de educação na cidadania, com vista à formação do sujeito crítico e participativo?

Para isso, procuraremos mapear e discutir:

- (A) O que é educar para a cidadania?
- (B) Que práticas pedagógicas contribuem para a formação do cidadão participativo?
- (C) As TIC são utilizadas no sentido do desenvolvimento da criticidade⁴ dos alunos?
- (D) Com a apropriação das TIC, os alunos estimulam-se a se comunicar, ou seja, a manifestarem-se nos espaços cidadãos⁵, a interagir com outros sujeitos para troca de experiências, ou a exercer outras formas de participação?

Pensamos que não se possa atribuir à educação a capacidade de ser o “motor da transformação”, mas, assim como Paulo Freire, cremos que ela pode fazer parte substancial da alteração das estruturas da sociedade. Mesmo porque, percebemos que educar não é uma tarefa simples, pelo contrário, é muito complexa, não se limitando aos processos cognitivos, mas envolvendo muitas outras dimensões: afetiva, motivacional, subjetiva, etc. Ainda se faz necessário considerar, nos processos educativos, uma série de variáveis que vai desde os macros interesses político-econômicos, passando por condicionantes históricos, sociais e culturais, até as crenças e valores que envolvem o indivíduo.

Abordagem metodológica

Em virtude do exposto acima, acreditamos que uma pesquisa em educação requer uma abordagem para além da concepção positivista e fragmentada do conhecimento. Ou seja, ao se tomar a educação como objeto de investigação, faz-se necessário um olhar multirreferencial, reconhecendo a complexidade dos seus processos e dimensões, e suas diversas possibilidades,

⁴ Aqui entendida na concepção de Paulo Freire que, situando-se em oposição à ingenuidade, atribui à criticidade a capacidade de fazer com que o homem perceba a realidade como conflituosa, inserida num contexto histórico e dinâmico, levando-o a acreditar na possibilidade da mudança e, por isso, a tomar parte e partido.

⁵ A expressão ‘espaço cidadão’ se refere a um conjunto de *websites* governamentais disponíveis às pessoas para a manifestação de opiniões, denúncias, reivindicações, entre outras.

muitas vezes opostas: tanto contribui como um potencial elemento transformador da sociedade, como também pode ser usada para a manutenção da ordem hegemônica; tanto está a serviço da liberdade e emancipação, como também pode alimentar a exploração e a desigualdade. Assim, acreditamos que construir ciências sociais requer sensibilidade e criatividade, em parceria com um diálogo consciente com a realidade social, tentando compreendê-la e, também, transformá-la. Esta realidade social é concebida como processo histórico, sempre em gestação; daí, a existência, por um lado, de formas regulares, estruturas externas ao homem (que as encontra dadas), que constituem as condições objetivas e, por outro lado, a capacidade do homem de participar, criar, construir e reconstruir seus espaços e sua história, ou seja, as condições subjetivas.

Nesta perspectiva, adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, que não se limita à manipulação de variáveis, nem ao tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa, porque se contrapõe ao esquema restrito quantitativista de pesquisa – o qual concebe a realidade dividida em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente –, defendendo uma visão articulada dos fenômenos, isto é, considerando os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas. Esta abordagem requer o contato direto com o objeto investigado, contemplando a complexidade e multiplicidade dos dados a serem coletados e a participação direta das pessoas envolvidas. “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 5).

Tendo em vista a nossa proposta e concepções, realizamos contato com Escola de Informática e Cidadania (EIC) Palmares, e visualizamos nesse projeto um ambiente privilegiado para realizarmos a pesquisa.

Situada em Salvador, no bairro do Uruguai, a EIC é formada a partir de um convênio entre a Associação de Moradores e o Comitê de Democratização da Informática (CDI). O CDI é uma organização não-governamental que tem como objetivo aliar a educação para uso das tecnologias digitais e o exercício da cidadania. Para isso, ela faz parcerias com outras instituições, formando as EIC, para as quais contribui com os computadores e com a orientação pedagógica.

Diante dessa realidade, optamos por realizar um estudo de caso, por acreditar que assim poderíamos ter uma maior compreensão dos fenômenos estudados, possibilitando uma análise integrada no contexto em que eles ocorrem. Ludke e André (1986, p.18) afirmam ainda que o

estudo de caso facilita as descobertas, retrata a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela a experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Argumentos esses que muito contribuem para nosso intuito.

Dentre as vinte e três EIC que existem em Salvador, escolhemos esta, por dois motivos: (1) a indicação do próprio CDI, por esta se destacar na execução da proposta pedagógica; e, (2) pela história da sua formação, que envolve uma atuante associação de moradores do bairro, o que favorece a articulação TIC-Cidadania participativa.

As EIC seguem uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) desenvolvida pelo CDI que está baseada na Pedagogia de Projetos⁶. A Proposta procura disseminar junto às comunidades beneficiadas o ensino técnico aliado a temas da realidade local. O CDI investe na capacidade das comunidades de baixa renda, principalmente jovens, para que eles transformem a sua trajetória de vida a partir da apropriação empreendedora e criativa das tecnologias de informação e comunicação. A idéia é que, apropriando-se destes novos conhecimentos e ferramentas, educadores e educandos possam, ao mesmo tempo em que se qualificam profissionalmente, proceder a uma releitura de sua visão de mundo, redirecionando sua própria trajetória e operando mudanças em sua realidade.

Em sua PPP, o CDI propõe o uso da pedagogia de projetos para estimular o desenvolvimento pessoal e comunitário. Para cada ferramenta, os educandos são estimulados pelos educadores – que também pertencem à comunidade – a elaborar um projeto que envolve um processo de reflexão e ação sobre seus temas de interesse. Neste contexto, o grupo se apropria da tecnologia de forma ativa, decidindo quando, como e para que utilizá-la. A informática é uma ferramenta para este processo, no qual o sujeito reflete sua própria comunidade.

⁶ A Pedagogia de Projetos surgiu no século XX com o americano John Dewey, baseado na concepção de que a “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura”. Pode ser definida como um método que coloca o aluno em contato com algum projeto concreto em que esteja interessado em que planeje o empreendimento, colha as informações, e finalmente, leve a efeito os seus planos. No capítulo segundo aprofundaremos o conceito.

Procedimentos metodológicos

A partir das questões norteadoras anunciadas na página 13, desdobramos alguns indicadores, com o objetivo de sermos mais específicos e de possibilitar a compreensão e a avaliação mais consistente e próxima do real sobre o processo pedagógico que se desenvolve. Consideramos que as questões A e B foram contempladas na revisão teórica e sintetizadas nos capítulos 1 e 2. Para a questão C, procuramos identificar a existência de:

- Utilização de problemas da comunidade do aluno e do seu dia-a-dia, como foco de discussões articuladas com informações acessadas através das TIC.
- Promoção de atividades pedagógicas fomentadoras do desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas.

Para a questão (D), procuramos observar se:

- As TIC são utilizadas como meio de interação entre os sujeitos (situações em que o diálogo seja a base para a aceitação e incorporação crítica de diferentes pensamentos e posicionamentos, facilitando a relação com um contexto mais amplo).
- Há incentivo à comunicação através das TIC (a exemplo de manifestação nos espaços cidadãos⁷, ou contatos com ONGs e iniciativas de sucesso de outras comunidades ou bairros).

Instrumentos

A observação e a entrevista foram utilizadas como técnicas de coleta de dados. Com a observação foi possível se ter o contato direto com a sala de aula, vivendo-se o dia-a-dia com os sujeitos implicados.

Utilizamos a entrevista como forma de aprofundar pontos de interesse captados de forma superficial. Optamos pela modalidade semi-estruturada, por julgá-la mais adequada à dinâmica do diálogo aberto, que tende a ganhar vida no decorrer do percurso. Fizemos uso de um roteiro-guia para os tópicos principais, permitindo um aprofundamento gradativo e evitando que questões mais complexas, ou pessoais, bloqueassem o andamento do estudo.

⁷ Conforme nota de rodapé número 5.

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, nos quais a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada. A entrevista aqui realizada constituiu-se de perguntas abertas, feitas verbalmente de acordo com o andamento da conversa. Os sujeitos falaram sobre o processo formativo em questão e o entrevistador acrescentou perguntas de esclarecimento, permitindo aos entrevistados a formulação de suas respostas, facilitando uma melhor apreensão do que estes realmente pensam e compreendem dos pontos em questão, através do estímulo ao fluxo natural das informações pelo entrevistador.

As entrevistas foram realizadas com os professores das classes observadas, após o encerramento das observações. Por ocasião da sua realização, intencionamos deixar claros os objetivos, garantir o sigilo das informações que seriam coletadas e nos comprometemos em lhes apresentar o texto do estudo resultante, tão logo atingisse o seu formato final. Durante a entrevista, procuramos manter os entrevistados bastante à vontade, de forma a superarem a tensão evidenciada pelo fato de que suas falas estavam sendo gravadas.

Consideramos importante esclarecer que não é pretensão esgotar a questão pesquisada, não somente pelas nossas limitações, mas, sobretudo, pela complexidade que a envolve. Contudo, motiva-nos saber que se trata de mais um passo na jornada ao conhecimento.

1. CONCEITUANDO CIDADANIA

Inicialmente, devemos esclarecer que partimos de uma concepção em que o binômio cidadania-democracia relaciona termos indissociáveis. A democracia possibilita a atuação cidadã, e esse exercício, ativo e participativo, alimenta a “saúde” democrática. Ou seja, a plena vigência de um implica a existência do outro, e tornam-se fatores indispensáveis a um projeto sustentável de justiça e igualdade social. À proporção que uma se concretiza determina a realização proporcional da outra. É com esta compreensão que, a partir daqui, quando nos referirmos à cidadania, estaremos, implicitamente, situando-a na relação binominal.

O termo ‘cidadania’ surgiu na Antigüidade clássica, ganhando complexidade ao longo dos séculos, tornando-se de difícil precisão conceitual. Em função disso, sabemos da dificuldade de apresentar uma abordagem refinada; assim, dentro das limitações teóricas e dos critérios práticos colocados para este trabalho, buscaremos construir um amplo referencial para a discussão, tentando ressaltar o potencial da participação dos sujeitos nos espaços públicos como o mais importante recurso para a construção de uma “melhoria” social. Consideramos válido o resgate conceitual à medida que os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos tenham influenciado a concepção que chegou até nós, e influencia a *práxis* do cidadão.

Para tanto, este capítulo foi organizado em três momentos: um, em que resgatamos os princípios que “deram luz” à noção de cidadania, na Antigüidade Grega; outro, em que contextualizamos a emergência da cidadania burguesa; e, por fim, um terceiro em que apresentamos uma discussão teórica de três possíveis abordagens do conceito de cidadania, finalizando com a caracterização do que chamamos de cidadania participativa, como verdadeira expressão da cidadania.

1.1 Cidadania: um resgate das origens

O vocábulo cidadania tem etimologia do latim *civitate*, que significa cidade ou aquele que é habitante da cidade e sua origem remete a um determinado lugar na história. Esse lugar, localizado no século VIII a.C., na Grécia Antiga, é o instante do nascimento da *polis* (cidade em grego), considerado por Vernant (2002), helenista e pensador francês, o marco de grandes alterações nas relações sociais.

O aparecimento da *polis* constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo. Certamente, no plano intelectual como no domínio das instituições, só no fim alcançará todas as suas conseqüências; a *polis* conhecerá etapas múltiplas e formas variadas. Entretanto, desde seu advento, que se pode situar entre os séculos VIII e VII, marca um começo, uma verdadeira invenção; por ela, a vida social e as relações entre os homens tomam uma forma nova, cuja originalidade será plenamente sentida pelos gregos (VERNANT, 2002, p. 53).

Para Vernant (op.cit., p. 54), uma expressiva mudança nas relações sociais desse período é demarcada por duas conquistas: a utilização da palavra como instrumento chave de poder e a plena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social.

A palavra passa a ser considerada como o debate contraditório, a discussão, a argumentação, a polêmica como regra do jogo intelectual, bem como do jogo político. As questões de interesse geral são, dessa forma, submetidas à arte da oratória; as resoluções são tomadas considerando a força de persuasão de cada orador, através do debate. Assim, a arte política é essencialmente o exercício da linguagem; o verbo toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia e de sua função política.

A publicidade corresponde à distinção de um domínio público que se manifestou em dois sentidos: (1) um setor de interesse comum contrapondo-se aos assuntos privados e (2) práticas abertas estabelecidas em pleno dia, opondo-se a processos secretos. Essa conquista de publicidade rompe com o privilégio do conhecimento restrito à aristocracia, abrindo círculos cada vez mais amplos, buscando incluir todo o coletivo.

No contexto da cidade, a palavra é o instrumento da vida política e a escrita fornece o meio de uma cultura comum, ao permitir a divulgação de conhecimento anteriormente interdito. A escrita garante a permanência e fixidez da lei e confere-lhe publicidade, que, “sem deixar de ser um valor ideal, encarna num plano propriamente humano, regra comum a todos, mas superior a todos, norma racional, sujeita à discussão e modificável por decreto” (VERNANT, op.cit., p. 57).

Para Aranha (1993, p. 65), a originalidade da cidade grega é que ela está centralizada na *ágora*⁸, espaço onde se debatem os problemas de interesse comum. A expressão da individualidade por meio do debate constitui-se em exercício político, fazendo com que o homem questione os exclusivos desígnios divinos e permitindo tecer seu destino na praça pública. A instauração da ordem humana dá origem ao cidadão da *polis*, figura inexistente no mundo coletivista da comunidade tribal. Portanto, o cidadão da *polis* participa dos destinos da cidade por meio do uso da palavra; para isso, desenvolveu-se uma nova concepção a respeito

⁸ *Ágora* designa a praça das antigas cidades gregas onde se faziam o mercado e as assembléias do povo.

das relações entre os homens, não mais assentadas na hierarquia, nas relações de submissão e domínio.

Contudo, Atenas possuía meio milhão de habitantes, dos quais 300 mil eram escravos e 50 mil *metecos*⁹; excluídas as mulheres e crianças, restavam apenas 10% considerados cidadãos propriamente ditos, capacitados para decidir por todos. Por isso, quando falamos em democracia ateniense, é necessário lembrar que a maior parte da população se achava excluída do processo político. Aliás, quanto mais se desenvolvia a idéia de cidadão ideal, com a consolidação da democracia, mais a escravidão surgia como contraponto indispensável, na medida em que a produção da sobrevivência era atribuída aos escravos.

Para atender os propósitos deste trabalho, porém, interessa aqui, resgatar e frisar a importância e centralidade que a palavra¹⁰ assume nas origens da concepção da cidadania. Como bem defende Vernant, a conquista da utilização da palavra é um dos elementos fundamentais para o surgimento do cidadão, à medida que permitiu a expressão, a manifestação, a argumentação e discussão, e, mais adiante, o registro em forma de lei. Com isso, queremos enfatizar que o acesso à informação e ao conhecimento é uma das dimensões necessárias para que o indivíduo possa exercer a cidadania, embora não seja o bastante. Entretanto, é uma condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da cidadania, aspecto este que queremos mostrar no próximo sub-item.

1.2 Cidadania burguesa: uma mudança de paradigma

Ao longo da Idade Média, as cidades foram desagregadas, enquanto estrutura social, política e econômica. As relações sociais, os conflitos e as contradições passaram a se concentrar mais no campo e, a partir daí, surgiram os feudos e desfez-se a idéia de cidadania, uma vez que os proprietários destes passaram a mandar soberanamente, ao tempo em que os demais habitantes dos feudos eram servos sem voz ativa.

O renascimento urbano inicia-se ainda na Idade Média, a partir do final do século XI, quando os servos libertos, inicialmente nômades, acabam por se instalar nos arredores dos *burgos*¹¹. O ressurgimento das cidades também contribui para o início do processo de discussão política e social sobre a cidadania.

⁹ Designação que se dava aos estrangeiros domiciliados em Atenas.

¹⁰ Aqui entendida como explicitada na página anterior.

¹¹ Na Idade Média, castelo, ou casa nobre, ou mosteiro, e suas cercanias, rodeados por muralha de defesa, muitos dos quais vieram a transformar-se em cidades.

Dessa forma, o termo “cidadão” volta à cena junto também com a noção de “burguês”, entendida como aquele que habita os *burgos*.

No longo processo de transformação do feudalismo para o capitalismo, a burguesia tinha um caráter revolucionário e era a força construtiva de uma estrutura que incluía o desenvolvimento das cidades. Essas transformações estavam associadas à valorização e centralidade do trabalho, pois, na Idade Média, o trabalho era desprestigiado, indigno mesmo de um cavaleiro, de um nobre. Com a ascensão da burguesia, o surgimento das cidades e da vida urbana, despontam aqueles que trabalham, fazem comércio, desenvolvem o sistema fabril e administram a coisa pública (MANZINI COVRE, 2002, p. 19).

Da incipiente produção artesanal, passa-se à produção manufatureira, que coloca o trabalho sob novas bases, transformando as relações de propriedade e as de trabalhador-empregador. Os elementos da manufatura serão o trabalhador ‘parcelar’ e a ferramenta. Trabalhador parcelar, porque a produção de determinadas mercadorias foi dividida em partes diferentes, executadas por trabalhadores distintos¹². A mercadoria é produzida pela combinação de um grande número de trabalhadores parcelares, sob a regência do dono do capital (MARX in BUFFA, 2003, p. 12).

A manufatura é revolucionária à medida que, ao dividir parcelarmente o trabalho e ao expropriá-lo do trabalhador, cria condições para um momento posterior, a indústria moderna, em que o instrumento de trabalho, por excelência, será a máquina. Essa iguala e nivela todos os trabalhos, desmistificando os segredos do ofício, rompendo com a hierarquia, e legitimando a subordinação do trabalho ao capital numa dimensão sem limites.

É com esse conjunto de idéias que a burguesia se desenvolve. Ao chegar o século XVIII, utilizando-se de um método de divisão do trabalho que emprega muitos trabalhadores sob a direção de um proprietário, juntamente com a máquina, alcança uma produção em grande escala e, à medida que a produção capitalista de mercadorias avança, promove mudanças na sociedade como um todo.

A produção capitalista muda a forma típica de propriedade. A propriedade capitalista será não mais a terra, e, sim, a propriedade dos instrumentos de produção, tornando possível a conceituação do homem como ‘trabalhador’. Essas transformações na

¹² Cada um deles desprovido da noção do processo fabril como um todo, concepção esta que se expandiria na Modernidade, invadiria o conceito de ciência e a própria sociedade, sendo hoje objeto de crítica de pensadores que clamam por uma visão complexa para a compreensão da realidade.

produção da vida material provocam transformações na organização política, nas relações com a natureza e na organização do saber.

Locke (1977, cap.V in BUFFA, 2003, p.17) expressou, em sua teoria, os elementos da nova sociedade que estava sendo construída. Para ele, existe uma igualdade natural, inata, entre os homens, e isso é o novo nesse momento histórico; é a ruptura com o passado, pois, nas sociedades antiga e medieval, os homens são naturalmente desiguais, há senhores e escravos, há senhores e servos. Para Locke, cada um conserva a propriedade de sua própria pessoa, ou seja, cada homem é proprietário de si, de seu corpo. E o homem se apropria das coisas pelo trabalho, que é o uso de seu corpo. Desses princípios decorre que, se a apropriação se dá pelo trabalho, fica abolida a idéia segundo a qual certas terras e posses pertenceriam, por nascimento, a uma classe privilegiada. Fica estabelecida a idéia de que todos os homens são livres, pois todos são proprietários de si, e que todos são iguais.

Locke defende também que a troca se dá entre iguais, entre proprietários de mercadorias. Do mesmo modo, o trabalho de um homem, sendo propriedade sua, pode ser vendido e trocado por um salário, tornando-se propriedade do comprador, que tem direito de se apropriar desse trabalho. A relação salarial é, pois, para ele, natural, baseando-se no livre contrato entre os indivíduos interessados e não existindo contradição entre capital e trabalho.

Percebe-se, dessa forma, que a igualdade proposta pela burguesia é primeiramente a igualdade na troca - baseada no contrato de cidadãos livres e iguais - e depois a igualdade jurídica - a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei.

Após se consolidar economicamente, a burguesia não suporta as arbitrariedades e as injustiças praticadas pelos reis absolutistas e pela nobreza, e, por esse motivo, une-se às camadas mais pobres e faz as chamadas revoluções burguesas. Na Inglaterra, em 1688 e 1689, o rei perde os poderes e os burgueses passam a dominar o Parlamento, deixando em segundo plano os nobres.

Influenciadas pelos acontecimentos da Inglaterra, as colônias norte-americanas promovem uma revolução no século seguinte, em 1776. Treze anos depois, em 1789, ocorre a Revolução Francesa.

Com a conquista do poder político, instaura-se a democracia burguesa, cujos primeiros sinais são as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão. A primeira Declaração, a de 1789, que servirá de base para a Constituição de 1791, foi elaborada pela Assembléia Constituinte francesa dominada pela grande burguesia, inspirada nas doutrinas dos filósofos iluministas. Nela se enunciam, no preâmbulo, os direitos naturais e

imprescritíveis para o homem: a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei, e para a nação, a soberania nacional e a separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Quanto à propriedade, a Declaração de 1789 não só anunciava seu direito, como também o garantia: “A propriedade sendo um direito inviolável e sagrado, ninguém pode ser dela privado, senão quando a necessidade pública, legalmente constatada, o exige evidentemente e sob a condição de uma justa e prévia indenização”¹³.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabeleceu as primeiras normas para assegurar a liberdade individual bem como a propriedade, constituindo o primeiro passo para o nascimento da cidadania nos moldes liberais.

Com as idéias liberais, ocorre uma mudança fundamental na relação entre o indivíduo e a sociedade. O indivíduo ganha o palco principal, se distinguindo do corpo social e deixando de ser considerado como uma massa homogênea ou como apenas uma das peças que compõe a sociedade. O homem passa a ser visto como o fundamento da sociedade, e o Estado é compreendido como uma reunião de indivíduos auto-suficientes, ou seja, a instituição do social passa a ser pensada a partir do indivíduo.

Em 1791, os líderes da Revolução Francesa, reunidos numa Assembléia, aprovaram a primeira Constituição Francesa e aí estabeleceram regras que deformavam completamente a idéia de cidadania. Recuperando a antiga diferenciação romana¹⁴ entre cidadania e cidadania ativa, os membros da Assembléia e os legisladores que vieram depois estabeleceram que, para ter participação na vida política, votando e recebendo mandato e ocupando cargos na administração pública, era preciso ser cidadão ativo, não bastando apenas ser cidadão. Para ter a cidadania ativa, eram necessários certos requisitos: ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e ter uma renda mínima anual elevada. Assim, a cidadania deixou de ser um símbolo da igualdade de todos e a derrubada dos privilégios da nobreza deu lugar ao aparecimento de uma nova classe de privilegiados (DALLARI, 2002, p. 12).

As duas declarações seguintes, a de 1793 e a de 1795, modificam a primeira em alguns aspectos, porém todas afirmam o direito à propriedade. É o proprietário que é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo. A propriedade é uma garantia de

¹³ Artigo 17 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1769.

¹⁴ Entre os romanos livres não havia igualdade, fazendo-se distinção entre os patrícios – membros das famílias mais importantes que tinham participado da fundação de Roma e por isso considerados nobres – e os plebeus – pessoas comuns, que não podiam ocupar os cargos políticos, como o de senador ou magistrado, nem os mais altos cargos administrativos. Havia uma distinção entre cidadania e cidadania ativa (DALLARI, 2002, p. 10). A respeito da concepção de igualdade dos antigos, é esclarecedor o trabalho de Palmeira (1996), quando aborda a relação entre os conceitos de semelhança e similaridade.

afeição à coisa pública, pois apenas o proprietário estaria interessado em sua boa gestão e no bem do Estado (BURDEAU, 1979, p. 81 in BUFFA, 2003, p.26).

Além de Locke, um outro teórico que expressa bem os ideais burgueses é Adam Smith, em seu livro *A Riqueza das nações* (1776). Ele fundamentou o liberalismo econômico, segundo o qual a harmonia natural dos interesses dos indivíduos garantiria a resolução dos conflitos na questão do político e na regulação do social. Para ele, o comércio não é uma atividade separada das relações sociais, portanto o mercado não se resume apenas ao local onde ocorrem as trocas. A própria sociedade civil constitui o mercado; é a partir dele que se dá o seu desenvolvimento.

O elemento fundamental para a constituição e manutenção da sociedade é a dependência, considerando o fato de que todos os homens produzem para o mercado e dependem deste; cada indivíduo depende do outro. A igualdade se baseia na igualdade dos direitos de propriedade, portanto o homem só é livre como proprietário.

Os cidadãos ativos seriam aqueles aptos à participação política através do voto. Logo, para aquele autor, seriam considerados cidadãos inativos os empregados, as mulheres e as crianças porque estariam sujeitos às ordens de outrem.

Há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários, cabe uma cidadania de segunda ordem e, enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos.

Em resumo, as revoluções burguesas estabelecem formalmente o padrão de cidadania de seu tempo, que se opõe ao processo de normas difusas e indiscriminadas da sociedade feudal e às normas arbitrárias do regime monárquico, anunciando uma relação jurídica centralizada, o chamado Estado de Direito. Esse fato foi proclamado, principalmente, pelas constituições francesa e norte-americana, e reorganizado e ratificado, mais recentemente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), após a II Guerra Mundial.

Assim como na Grécia Antiga, a cidadania está garantida nas leis, agora, com um alcance mais ampliado, já que todos os homens passam a ser considerados iguais pela primeira vez na história, contudo, conforme vimos, e é o que gostaríamos de frisar dessa fase histórica, estando (a lei) sujeita aos interesses de grupos e classes diferenciadas, pode legitimar ou desconsiderar desigualdades reais, constituindo a injustiça legalizada ou, nas palavras de Dallari (op.cit., p. 12), a discriminação pela cidadania.

A partir da consideração desses dois momentos históricos, vejamos que conclusões foram tomadas quanto à definição do que é cidadania.

1.3 Dimensões da cidadania e a cidadania participativa

Fruto das análises históricas, diversos são os conceitos formulados para a cidadania. Enquanto direito a ter direitos, tornou-se clássica a concepção de Thomas H. Marshall, que, em 1949, propôs a primeira teoria sociológica de cidadania ao desenvolver os direitos e obrigações inerentes à condição de cidadão. Segundo esse autor, a cidadania moderna desenvolveu-se a partir de três elementos: o direito civil, o direito político e o direito social. Para ele, se o reconhecimento desses três direitos fosse alcançado, a sociedade de classes conseguiria conviver com o paradoxo formado entre igualdade de direitos e desigualdade do mercado.

Na concepção de Marshall, os direitos surgiram em épocas diferentes, seguindo uma evolução natural no seu desenvolvimento. O direito civil é a primeira expressão da cidadania e surge no século XVIII, constituindo-se no direito de ir e vir, direito ao trabalho, direito à propriedade e o direito à justiça, sendo que a partir deste último é que os homens teriam acesso aos demais direitos.

Com a consolidação do processo de industrialização no século XVIII, os trabalhadores começaram a se organizar. È através desse movimento que, a partir do século XIX, se dá a formação de sindicatos, o que representa a primeira expressão dos direitos políticos com o objetivo de lutar pela jornada de trabalho reduzida e pela negociação salarial diretamente com os empregadores, denunciando, assim, os males que o capitalismo causa ao trabalhador.

No século XX, com as transformações das relações econômicas e o advento da produção em massa nas indústrias, estabelece-se o direito social. As relações de produção são transformadas devido à complexificação da divisão do trabalho, o que faz com que o direito social represente, então, uma forma de minimizar as desigualdades de renda. Porém, isto também é utilizado pelo capital como a garantia do processo de industrialização, possibilitando ao trabalhador um mínimo possível para sua reprodução e, conseqüentemente, um máximo para a reprodução capitalista (Marshall, 1967).

Há, porém, críticas relacionadas à concepção de cidadania de Marshall, basicamente devido à linearidade evolutiva que confere ao desenvolvimento dos direitos e, também, à

restrição de sua análise apenas à sociedade européia¹⁵. Na abordagem marshalliana, quando se fala em cidadania, pensa-se em direitos e deveres e há uma naturalização passiva desta situação, excluindo qualquer outra forma de participação política.

Segundo Janoski (1998, in VIEIRA, 2001, p. 33), há outras duas vertentes teóricas que se ocupam de fenômenos relacionados à cidadania: a abordagem de Tocqueville/Durkheim, a respeito da cultura cívica; e a teoria marxista/gramsciana, acerca da sociedade civil.

De uma forma geral, enquanto a primeira vertente (marshalliana) adota um conceito de cidadania como *status*, essas outras duas a rejeitam e propõem uma definição como ‘processo’. Assim, para as teorias durkheimianas, a cidadania não se restringe àquela sancionada por lei e tem na virtude cívica um aspecto capital. Em decorrência disso, abre-se espaço para que, na esfera pública, grupos voluntários, privados e sem fins lucrativos, reforcem a sociedade civil.

As teorias marxistas, por sua vez, enfatizam mais a reconstituição da sociedade civil – idéia primeiramente ventilada por Hegel, retomada por Marx e significativamente revisitada por Gramsci, em 1920. Segundo Vieira (2001, p. 33), pode-se afirmar que Gramsci opera uma mudança paradigmática com sua visão tripartite Estado-mercado-sociedade civil, uma vez que, para Marx e Hegel, a noção de sociedade civil abrangia todas as organizações e atividades fora do Estado, inclusive as atividades econômicas das empresas.

Concordamos com Vieira (2001, p.34), quando afirma que a terceira vertente pode ser compreendida como uma intermediação entre o enfoque estatal adotado por Marshall e o enfoque da virtude cívica característico das teorias durkheimianas, e constitui-se atual, por valorizar o fortalecimento da atuação política da sociedade civil. Neste sentido, esta ação configura a busca do bem comum, no enfrentamento à tendência neoliberal das últimas duas décadas, de priorização, por parte do Estado, dos interesses do mercado.

É adotando essa vertente que nos propomos a refletir sobre cidadania, o que significa ampliar este conceito para além da igualdade de direitos, na tentativa de superação das contradições sociais, alargando o seu entendimento como fenômeno político, histórico e subjetivo.

Como bem disse Meksenas (2002, p. 17), cidadania é um conceito-rede, que emerge a partir das relações de vários conceitos, tais como democracia, participação, políticas públicas, sociedade civil e Estado.

¹⁵ Vê, a esse propósito, o trabalho de Carvalho (2004)

Na contemporaneidade, o desafio para a educação é possibilitar que o indivíduo desenvolva uma competência política, capaz de tornar-se sujeito histórico, isto é, de pensar e conduzir o seu próprio destino e o da comunidade, não se contentando com garantias jurídicas ou constitucionais. Conforme Canivez (1998, p. 15), “a cidadania (...) depende da adesão a certa maneira de viver, de pensar ou de crer”. O sentimento de pertença a uma comunidade, como um elemento constitutivo da cidadania, gera a responsabilidade de participar do planejamento e das ações na busca de soluções para a promoção conjunta do bem-estar social. Compactuando com o autor, adotamos o conceito de cidadania que coloca o sujeito como participante nos assuntos da comunidade, pois, ao assumir seu papel na vida pública, ele reconhece a importância na escolha de seus representantes e a responsabilidade de acompanhar, fiscalizar e exigir um bom desempenho.

A cidadania é, pois, a participação ativa nos assuntos da cidade. É o fato de não ser meramente governado, mas também governante. Neste sentido a liberdade não consiste apenas em gozar de certos direitos, consiste essencialmente no fato de ser "co-participante do governo" (CANIVEZ, 1998, p. 30).

A partir dessas reflexões, concluímos que a cidadania não se define apenas em um conjunto de direitos garantidos pelo Estado, mas requer um exercício contínuo para que, de fato, tais direitos se efetivem. Como uma semente que contém a espécie em potencial, mas só se efetiva caso rompa o estado de dormência, assim é a cidadania: a existência nas leis constitui-se em um germe, uma possibilidade, que requer a prática de cidadãos atuantes e participativos para que se concretize.

1.4 Cidadania no Brasil: os limites históricos desafiando o presente

A partir da compreensão do conceito de cidadania, partamos para a experiência brasileira, buscando considerar as singularidades históricas do processo social, pois estas influíram diretamente na formação e prática da cidadania participativa. O Brasil, herdeiro de um longo período colonial, ditatorial e autoritário, não pode ser entendido desvinculado desses aspectos.

Para a aproximação da tentativa de compreensão da sociedade brasileira, aqui mais especificamente, da cidadania brasileira, julgamos que, ainda que rapidamente, devemos partir das origens mais recônditas da sua formação e, para isso, relacionaremos com o Antigo Regime europeu.

O Antigo Regime corresponde à sociedade estamental de senhores e de castas de escravos, bem como de grupos marginais. No estamento, um grupo de indivíduos se agrega conforme um critério de inclusão ou exclusão no desfrute de uma série de vantagens vinculadas ao intercâmbio social através de contatos, uniões, prestígio e privilégios. A organização estamental é voltada para dentro, ou seja, tem mais a ver com a capacidade de fechar-se para o exterior e oferecer aos seus membros a garantia de acesso restrito a posições valorizadas (CONH in MOTA, 1999, p. 397).

Faoro (2000) estuda a ordem estamental a partir da história de Portugal, e nela identifica as seguintes características: (a) grupo de indivíduos cuja elevação se calca na desigualdade social, configurando um governo de uma minoria; (b) poucos dirigem, controlam e infundem seus padrões de conduta a muitos, governo patrimonial que se projeta e domina de cima para baixo.

O Brasil viveu como colônia de Portugal até meados do século XIX, totalizando cerca de 350 anos sob o Antigo Regime. Formado e moldado nesse padrão societário por todo o período colonial e imperial, teve continuidade esse modelo mesmo depois da Proclamação da República.

A lenta transformação desse regime rumo ao novo, denominada por Fernandes (1977) como ‘revolução burguesa brasileira’, tem estilo diferente do europeu ou norte-americano. O Antigo Regime, obsoleto e ultrapassado na Europa já nos fins do século XVIII, entre outros transtornos, era uma barreira para a implantação e o desenvolvimento do regime capitalista de trabalho e para a criação do mercado interno no Brasil. O país não teve economia, mercado e Estado essencialmente capitalistas gerados de dentro, e, sim, foi uma consequência da imposição externa, ou seja, o Estado Capitalista, o capitalismo, como o liberalismo, que serviu de mediação para a implantação do regime capitalista no Brasil, atuaram de fora.

Apesar da chegada da família portuguesa ao Brasil, em 1808, ter impulsionado a vida social e cultural da colônia, apenas nos anos anteriores à Independência, as idéias surgidas na Europa começaram a influenciar a elite brasileira, o que, inclusive, foi um dos fatores que contribuiu para o clima de tensões com a coroa portuguesa, culminando com o desligamento da colônia. Entretanto, após a Independência, ao contrário do pacto liberal que poderia levar a uma revolução burguesa, considera-se que o poder imperial antecede à criação da própria sociedade e por isso foi mantido.

Segundo Fernandes (op.cit.), a burguesia comercial no Novo Regime, na sua formação, absorve, de modo insensível e rápido, os critérios estamentais da ordem social escravocrata e senhorial, igualando-se ao estilo de vida da aristocracia agrária. Dessa forma,

não se configurou, historicamente, uma burguesia plenamente integrada que se pudesse firmar como portadora de uma consciência revolucionária com proposta de desmonte do Antigo Regime, mas, pelo contrário, identificou-se servilmente com a aristocracia, pretendendo apenas uma evolução junto a esta.

Os interesses da elite econômica brasileira não eram totalmente coincidentes com os ideais liberais; divergiam quanto à escravidão, pois queria mantê-la. O ecletismo passou a dominar o cenário político brasileiro, o que significou a garantia, pelo governo, dos direitos de propriedade, inclusive dos escravos; todavia, em todos os outros aspectos, dever-se-ia agir conforme a agenda liberal. Por tudo isso, a instauração de um Estado liberal no país tornou-se um grande fiasco.

A principal razão da não implementação de uma agenda liberal no Brasil se deu pela inexistência de uma classe burguesa organizada, sendo impossível o estabelecimento de um projeto liberal que organizasse as relações sociais e de poder. Isso porque a elite brasileira não se integrou através da constituição de um mercado nacional, mas, pela mediação do mercado internacional. A sociedade, por sua vez, com herança patrimonialista, não dispunha de canais legítimos de participação social e política, tornando as aspirações populares difusas, e caracterizadas por opostos, como violência e solidariedade, resignação e revolta, ação e apatia (MEKSENAS, 2003, p. 62).

Nessa ambigüidade da práxis popular, sobressaem os trabalhadores urbanos como categoria que melhor apresentou seus projetos de cidadania, ao lutar pelas liberdades civis e pela legislação trabalhista (MEKSENAS, 2002, p. 62).

Nas palavras de Jiron Matuí está bem expresso o perfil da cidadania brasileira ao longo de quase 420 anos de história:

Nos períodos colonial e imperial, os agentes humanos que possibilitaram a gestação da sociedade competitiva foram os senhores de terras, principalmente os fazendeiros de café, os comerciantes e a aristocracia intermediária. No império, depois de 1850, além dos agentes anteriores, passam a atuar de maneira surpreendente os campeões da mudança social na implantação da civilização científica e técnica rumo à construção da sociedade competitiva no Brasil, que são os imigrantes. Como não havia ainda cidadãos no Brasil, foram importados cidadãos de fora. Os imigrantes vão ser os protagonistas até a década de 20, quando o capitalismo e a sociedade competitiva vão apresentar certa maturidade. É a emergência (certamente, parcial e não plena) do cidadão brasileiro (MATUÍ, 2001, p. 29).

Amélia Cohn (2000, p. 387), analisando a questão social no Brasil e sua relação com a cidadania, afirma que as décadas de 10 e 20 do século passado foram marcadas por profundas

mudanças econômicas e sociais no país, acelerando-se o processo de urbanização, intensificando-se o comércio exterior e emergindo os embriões das grandes unidades industriais produtivas. Esse processo de acelerada modernização da sociedade vem acompanhado também de um vigoroso movimento dos novos segmentos sociais, as classes assalariadas urbanas. Associados às sucessivas políticas e medidas de incentivo à imigração, os primórdios desse setor industrial passam a contar com a força de trabalho europeia, com fortes raízes na luta operária em seus países de origem, em especial de inspiração anarquista.

Dessa forma, no Brasil, a concepção de cidadania só começou a ser construída na década de 1930, com o estabelecimento de um projeto urbano-industrial necessário para ampliar o capitalismo no país. Contudo, tal construção arrastava a herança do paradigma estamental que fazia parte do imaginário e da cultura do povo, o que dificultava a formação de uma cultura cívica democrática, necessária ao exercício da cidadania (MATUÍ, 2001, p. 15).

Segundo Meksenas (2002, p. 66), no Brasil pós-30, há o empenho da burocracia política em reforçar a imagem do Estado provedor dos direitos, ou seja, a imagem em que não é o cidadão que faz o Estado, mas é este que faz o cidadão, utilizando, inclusive, de forte repressão às classes trabalhadoras, respaldado por um discurso desqualificador da ação política popular.

O Estado, então, passa a regular a acumulação capitalista e a intervir nas relações capital/trabalho de forma diferenciada de outros Estados capitalistas por não possuir bases industriais consolidadas, tomando a responsabilidade de regular a profissão do trabalhador, reconhecendo-o como cidadão somente a partir de sua inserção no processo produtivo.

Segundo Santos (1994), a cidadania passa a ser referenciada tendo como base três elementos: a regulamentação da profissão, a associação compulsória a um sindicato e a carteira profissional de trabalho. Os que não possuíam profissão regulamentada não eram considerados cidadãos e recebiam amparo da assistência social, de origem filantrópica, principalmente oriundas das Igrejas.

Essa forma de cidadania é concebida por Santos como ‘cidadania regulada’:

Por cidadania regulada, entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de classificação ocupacional, é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os

direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. (SANTOS, 1994, p. 75)

Para Souza (2004, p. 2), a análise de Santos configura uma espécie de reprodução ampliada e impessoal do mecanismo de inclusão social individual e seletiva do século XIX, em que se mantém a herança escravocrata dividindo a sociedade em cidadãos e subcidadãos. E torna-se ainda mais perversa, porque é imputado ao indivíduo o seu “sucesso” ou “fracasso” profissional e a garantia de ser reconhecido como cidadão. A aquisição de uma profissão e de um emprego é colocada como sua plena responsabilidade, ignorando-se os fatores econômicos e sociais que envolvem o fenômeno do desemprego.

Esse padrão de cidadania estendeu-se até a década de 1960, quando surgiram movimentos que tentaram romper com esse conceito, mas foram desestruturados pelo Golpe Militar de 1964.

Ainda assim, não se pode desconsiderar que a Revolução de 1930 propiciou o surgimento de um movimento reivindicatório, com o qual a sociedade passou a perseguir a implantação de uma justiça eleitoral e a abertura do Estado para a realização dos direitos sociais dos trabalhadores. Essa luta viria a ser vitoriosa com a redemocratização de 1946, cuja Constituição contemplou marcantes conquistas sociais. A efervescência dos anos 61 a 64, por sua vez, também evidenciou o fortalecimento da noção de cidadania, propiciada pelo recrudescimento da mobilização política por lideranças populares, embora a contaminação desse sentimento não tenha alcançado a maioria dos protagonistas políticos, e as concessões aos trabalhadores não deixaram de ter as faces do populismo e do nacionalismo (WEFFORT, 1978, p. 163).

Essa movimentação direcionada para a conquista da cidadania viria a assustar os setores mais conservadores que partiram para o golpe militar de 1964, implantando-se o estado burocrático-autoritário inibidor dos avanços obtidos e, conseqüentemente, um freio na mobilização pela cidadania (MARQUES, 2004, p. 7).

Desde sua assunção ao poder, os militares adotaram um modelo econômico que privilegiou a entrada do grande capital no Brasil, unindo o planejamento estatal ao capitalismo estrangeiro, formando um pacto com a autocracia burguesa (NETTO, 1992).

Ao mesmo tempo em que o regime militar buscou desarticular os direitos civis já conquistados, deu curso à institucionalização de vários direitos sociais. Por outro lado, todo o conjunto de medidas que vieram após 1964, nas áreas da educação, saúde, habitação, transporte, previdência e emprego, ocorreram prioritariamente no plano formal. Segundo

Draibe (1993, p. 24), há um fio condutor no desenvolvimento das políticas públicas e dos direitos sociais no Brasil, pois o padrão de racionalidade que orienta a implementação dessas políticas e direitos pressupõe que o indivíduo seja capaz de resolver suas próprias necessidades por meio do trabalho, mérito e esforço profissional: é o que a autora denomina por modelo meritocrático-particularista. Pensadas nesse contexto, as políticas públicas governamentais se estruturaram apenas parcialmente, corrigindo possíveis desvios conjunturais da relação mercado-trabalho. Tais políticas se pautaram pela ausência de mecanismos públicos de controle, abrindo assim espaço para o livre movimento dos interesses privados no aparelho de Estado.

Nessa perspectiva,

Como poderiam os direitos sociais se tornar uma realidade significativa a partir de políticas públicas que seguem o modelo meritocrático-particularista? E mais, como no contexto do regime militar poderia os direitos civis se consolidar se a sociedade civil estava à mercê da sociedade política? Como poderiam os direitos políticos ser ampliados se o Estado cerceou o universo da participação e, ao mesmo tempo, monopolizou a produção e difusão das informações? Some-se a tudo isto o clientelismo político e a lógica de subversão do público pelo privado e perceberemos que a questão dos direitos no Brasil continuava sendo retórica, a despeito das lutas populares (MEKSENAS, 2002, p. 68)

Essas questões formuladas por Meksenas caracterizam bem o período que estivemos sob a ditadura militar.

A partir de 1978, fortalece-se a ambientação política para a redemocratização do país, alguns passos são dados para o estabelecimento de um estado democrático de direito e, com ele, o revigoreamento da luta pela cidadania. Seguiu-se, nos anos 80, o processo de reconstrução da democracia, figurando a sociedade como principal protagonista. A luta pelas “Diretas-já” evidenciou o sentimento da nação brasileira, e representou uma forte expressão da retomada das lutas pela cidadania. Nesse clima, os mais diferentes segmentos populares passaram a se organizar e expressar as demandas reprimidas. Não apenas as organizações tradicionais, mas novas formas associativas surgiram e se disseminaram, movimentos contra o alto custo de vida, pelos transportes, pela moradia, por creches etc., alimentados e motivados pelas preocupações com os problemas sociais. As ações desses grupos sociais potencializaram a dimensão dos seus atos com a marca do interesse coletivo, que extrapolava o interesse individual dos seus componentes, o que reforçou a luta pela cidadania com a participação de maior número de indivíduos politizados. A afirmação da cidadania, portanto, ganhou fôlego na ambientação política favorável à redemocratização brasileira.

O processo de abertura democrática brasileiro foi extremamente favorável para que diversas organizações da sociedade civil ganhassem projeção e força, influenciando diretamente nas propostas a serem incluídas na Nova Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, que ficou conhecida como Constituição Cidadã, por ter contado com ampla participação popular em sua redação final e por garantir a universalização dos direitos sociais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 configurou um pacto social, apontando para a construção de uma espécie de Estado de Bem-Estar Social ao consagrar explicitamente os direitos sociais. As forças políticas comprometeram-se com uma convivência social parametrizada pela prioridade de diminuir as desigualdades sociais geradas pelo período militar. Com isto, formava-se um arcabouço para implantar políticas sociais compatíveis com as exigências de justiça social, equidade e universalidade (NETTO, 1992).

Entretanto, este pacto teve vida breve, pois, em 1989, a política econômica brasileira já se rendia ao neoliberalismo, com um plano que preconizava a privatização de empresas estatais, a abertura para o mercado externo, o corte de gastos públicos e a desmobilização dos setores populares, inviabilizando a efetiva implementação da Constituição promulgada no ano anterior.

Com a tendência neoliberal que se espalha mundialmente, tivemos na América Latina – e em particular, no Brasil – um dos exemplos mais perversos do corte de direitos, notadamente os sociais. No primeiro período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994 a 1998), percebeu-se claramente que o modelo democrático de regulação da dinâmica capitalista instituído pela Constituição de 1988 foi substituído pela desregulamentação, flexibilização e privatização, que são elementos essenciais da globalização econômica e estão expressos na ideologia neoliberal.

Postos como financeiramente insustentáveis, os direitos sociais foram desmontados em todos os países que se renderam ao ideário neoliberal e, no Brasil, o governo FHC defendeu que a governabilidade do país depende da sua flexibilização. Desta forma, o Estado priorizou suas cinco principais metas (educação, saúde, emprego, agricultura e segurança), só que de acordo com a lógica do grande capital internacional, ou seja, privatizando ou mercantilizando essas áreas, que tende à priorização do interesse do mercado sobre os interesses do conjunto da sociedade¹⁶.

Com relação ao mercado de trabalho, observa-se a flexibilização das relações trabalhistas impostas pelo grande capital, provocando a redução de trabalho vivo na produção

¹⁶ No tocante às mazelas das propostas neoliberais para o campo educacional é pertinente a obra de Gentili e Silva, 2002.

e o crescimento da terceirização, ampliando o trabalho temporário e gerando a desestruturação de organizações civis e sindicatos profissionais (IAMAMOTO, 2000). Vale ressaltar que os anos 90 são denominados de “A Década Perversa” por terem provocado a eliminação de 2 milhões de vagas de trabalho destinadas a jovens entre 14 e 25 anos, recrudescendo a exclusão no mercado de trabalho (CRUZ NETO, 2000, p. 8), promovendo, inclusive, a segregação de outros que jamais terão acesso a esse mercado.

É importante reconhecer que um dos aspectos centrais das “metamorfozes da questão social” (CASTEL, 1999) passa pelo aumento do desemprego e a ampliação da precarização das relações de trabalho, trazendo conseqüências diretas para a vida da população.

Apesar do desmonte neoliberal, devemos salientar formas de participação social no decorrer dos anos 80 e 90 na sociedade brasileira e destacar a contribuição dos movimentos sociais e das organizações não-governamentais (ONG) na construção de novos espaços de cidadania (questão do gênero, da criança e do adolescente, da ecologia, das minorias ao lado dos tradicionais movimentos sociais urbanos e rurais) e de novas relações entre sociedade civil e Estado, em que os movimentos, associações de bairros e ONG passam a atuar como co-participantes das ações públicas.

Esses movimentos e organizações buscam articular-se em rede, abrindo um espaço público, não estatal, gerador de uma nova cultura política, uma cultura cívica que tende à participação e esboça um maior controle do Estado pela sociedade. Além disso, a partir da Constituição de 1988, abre-se a possibilidade da participação popular nos conselhos e colegiados, na elaboração dos orçamentos municipais e das políticas públicas referentes à saúde, à criança, ao adolescente e à educação e também nas câmaras de negociações setoriais na área econômica, que se constituem em experiências inovadoras ao esboçar o início de uma nova mentalidade sobre o setor público, bem como uma nova cultura política mediadora entre a sociedade, o mercado e o Estado, através de parcerias em políticas públicas (GOHN, 2003, p. 37).

Neste contexto, porém, se por um lado, ocorrem avanços no sentido da criação de instrumentos de participação política, por outro, se assiste ao desmonte dos direitos sociais básicos do cidadão. Um estado de democracia aparente, com o discurso da liberdade e igualdade dos cidadãos, mas sem viabilizar a todos o acesso aos seus direitos. A população passa a sofrer o que se chama de uma violência estrutural¹⁷, na qual o Estado realiza um

¹⁷ Para Minayo (1990), a violência estrutural é aquela que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas conseqüências, como a fome, o desemprego, e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora. Estão aí incluídas as discriminações de raça, sexo e idade. Cuidadosamente

processo seletivo de escolha, decidindo quem são os cidadãos e portadores de direitos, e quem vai fazer parte da grande massa de excluídos (CRUZ NETO, 2000, p. 7). Isso remete para a questão do não enfrentamento, tal como desde tempos imemoriais, da falta de articulação entre democracia política e democracia social. Não é por outro motivo que o Brasil consegue estar ao mesmo tempo entre as dez maiores economias do mundo e ser o país que, neste contexto, apresenta uma das maiores taxas de desigualdade social, ou, como aponta Hobsbawm (1995, p. 555), constituindo-se “um monumento à negligência social”.

Agravando esse cenário, e conjugado com ele, ainda persiste um modelo de poder político¹⁸ patrimonial, produzindo a cultura do interesse particular que se apropria do público, em que a postura da boa parte da população frente ao poder público se reveste de atitudes permeadas pela submissão, de quem se vê recebendo um favor, e não se concebe que alguém busque ser atendido pelo poder público, fazendo isso como um exercício de direito. A sociabilidade que se estabelece nesse contexto não tem por base a racionalidade do contrato social, que permeia a noção de direitos no modelo clássico. Prevaecem mediações que implicam a prestação de favores, o uso de influência pessoal (MEKSENAS, 2002, p. 59).

É esse o contexto brasileiro no qual a ação da cidadania participativa não só se torna de extrema potencialidade, mas também se constitui um imenso desafio. E é *nele e para* ele que nos propomos discutir o papel da educação na cidadania e, mais especificamente, o que significa uma proposta pedagógica com objetivo de formar para a cidadania. Tarefa que nos dedicaremos no próximo capítulo.

Cidadania no Brasil – Quadro-resumo

| Período | Características | Cidadania |
|-----------|---|--|
| Colonial | Antigo Regime: forte influência da sociedade estamental. | Não há. Só os membros do organismo estamental têm direitos (privilégios). |
| Imperial | Novo Regime: absorve os critérios estamentais da ordem social escravocrata e senhorial. | Senhores de terra, fazendeiros, ricos comerciantes, aristocracia intermediária. |
| 1850-1920 | Incentivo a imigração européia. | Emergência do cidadão brasileiro (Como não havia no Brasil, foram importados de fora) |
| 1930-1946 | Estado provedor dos direitos. Cidadania regulada. | Não é o cidadão que faz o Estado, mas este que faz aquele. Baseado em um sistema de estratificação ocupacional, ao invés de um código de valores políticos. |

velada, a violência estrutural não costuma ser nomeada, mas é vista antes como algo natural, a-histórico, como a própria ordem das coisas e disposições das pessoas na sociedade.

¹⁸ Referimo-nos à persistência de uma cultura política, independente do partido no poder.

| | | |
|-----------------|--|---|
| 1946-1964 | Constituição com conquistas sociais. Mobilização política. | Aumento da participação. |
| Período militar | Desarticulação dos direitos civis. O Estado cerceou o universo da participação e monopolizou a produção e difusão das informações. Manteve-se o clientelismo político e a lógica de subversão do interesse público pelo interesse privado. | Estado burocrático-autoritário inibidor da mobilização pró-cidadania. |
| Anos 80 | Redemocratização. Diversas organizações da sociedade civil ganham projeção e força, influenciando diretamente nas propostas a serem incluídas na Nova Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, sendo conhecida como Constituição Cidadã, que configurou um pacto social, apontando para a construção de uma espécie de Estado de Bem-Estar Social. | Diferentes segmentos populares passaram a se organizar e expressar as demandas reprimidas. Não apenas as organizações tradicionais, mas novas formas associativas surgiram e se disseminaram movimentos contra o alto custo de vida, pelos transportes, pela moradia, por creches etc., alimentados e motivados pelas preocupações com os problemas sociais. As ações desses grupos sociais potencializaram a dimensão dos seus atos com a marca do interesse coletivo, que extrapolava o interesse individual dos seus componentes, o que reforçou a luta pela cidadania com a participação de maior número de indivíduos politizados. |
| Anos 90 | A política econômica brasileira se rende ao neoliberalismo, com um plano que preconizava a privatização de empresas estatais, a abertura para o mercado externo, o corte de gastos públicos e a desmobilização dos setores populares, inviabilizando a efetiva implementação da Constituição promulgada no ano anterior (1988). | Se por um lado, ocorrem avanços no sentido da criação de instrumentos de participação política, por outro, se assiste ao desmonte dos direitos sociais básicos do cidadão. Um estado de democracia aparente, com o discurso da liberdade e igualdade dos cidadãos, mas sem viabilizar a todos o acesso aos seus direitos. A população passa a sofrer o que se chama de uma violência estrutural, na qual o Estado realiza um processo seletivo de escolha, decidindo quem são os cidadãos e portadores de direitos, e quem vai fazer parte da grande massa de excluídos. |

2. EDUCAÇÃO PARA OU NA CIDADANIA?

Da experiência da Grécia Antiga, ficou evidenciado o poder da palavra como elemento decisivo para o surgimento da cidadania. Palavra como possibilidade de debate, de argumentação, como possibilidade de expressão de interesses diversos em uma sociedade democrática, no sentido de que a participação política dos cidadãos envolvia as deliberações sobre as leis e sobre o destino da cidade.

Posteriormente, na cidadania burguesa, evidenciou-se o uso dessa palavra de uma forma manipulada, a serviço dos interesses de um grupo ou classe, em detrimento dos anseios e necessidades da maioria¹⁹.

Conforme nos posicionamos anteriormente, o conceito de cidadania não se restringe a um *status*, isto é, a um conjunto de direitos garantidos pelo Estado, mas à existência de uma prática participativa por parte dos indivíduos, que, ao ocuparem os espaços públicos de decisão conquistados, se lançam na conquista de novos.

No caso brasileiro, devido à sobreposição de padrões do Antigo Regime e da sociedade moderna, percebemos o contrário, uma cidadania atrelada ao Estado e que não contribui para a formação de cidadãos atuantes e participativos.

De posse dessas idéias e reflexões, pretendemos nesse capítulo, ainda que saibamos a impossibilidade de esgotar a questão, discutir as relações que se podem estabelecer entre educação e cidadania-participativa. O que seria educar para esta concepção de cidadania, qual a prática pedagógica que contribui para a formação do cidadão participativo?

Inicialmente, tentando posicionar a educação como um fenômeno humano na vida em coletividade, poderíamos dizer que todos os povos têm um processo educativo pelo qual transmitem a cultura de geração a geração, de maneira informal, espontânea, diluído por toda a sociedade, responsabilidade de todo o corpo social, característico das sociedades simples²⁰.

Com a hierarquização social que se dá ao longo do tempo, o conhecimento coletivo é dividido e distribuído de modo desigual, e, conseqüentemente, organiza-se uma educação diferenciada, também servindo ao uso político de manutenção e perpetuação do *status quo*.

¹⁹ Em uma visão retrospectiva, o que diferencia esse dois momentos históricos, entre outras coisas, é a distância entre o discurso e a prática social. Na Grécia Antiga, não havia o discurso de igualdade de todos, ao contrário da sociedade burguesa, que, formalmente, afirma a igualdade, e conjuga a exploração e a dominação.

²⁰ Referimo-nos à sociedade simples como aquelas em que os meios de produção são comuns e a subsistência é produzida coletivamente.

Assim, a educação como processo de enculturação²¹ não é natural, não é determinado, e, sim, dependente das experiências de cada comunidade. Essa assertiva requer uma reflexão rigorosa sobre o ato de educar, que, por ser condicionado historicamente, tem embutida a concepção de homem que se quer formar, o conjunto de valores aceitos e reforçados socialmente, e os pressupostos do conhecimento que fundamentam os métodos e os procedimentos utilizados.

Paulo Freire foi um dos autores que demonstrou um significativo grau de consciência da educação como processo histórico. Ele contribuiu como poucos com o estudo da relação homem e sociedade, constituindo-se em uma orientação segura para a reflexão crítica da prática pedagógica, frisando a importância da escuta e do diálogo, e o respeito pelos conhecimentos prévios do educando.

Partindo de uma concepção de que a posição normal do homem é a de não apenas estar no mundo, mas com ele, travando relações permanentes, Freire (2001a, p. 110) ressalta a necessidade de valorizar a cultura do educando, assumindo uma postura de que sempre há algo a permutar, nunca exclusivamente a oferecer.

Nas relações do homem com a realidade e com os seus pares, ele está sempre criando, recriando e decidindo, o que se constitui uma permanente construção da cultura. Por isso, o ponto de origem da educação deve ser a reflexão do contexto, da realidade, e seu objetivo final, a atuação nesta realidade, melhorando-a, transformando-a.

Freire (2001a, p. 101) defende uma educação que possibilite ao homem assumir uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A educação não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa, e denuncia o equívoco da proposta tradicional: “Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda” (idem, p. 104).

A prática pedagógica tradicional não contribui para propiciar ao educando meios para o pensar autêntico, pois se fundamenta meramente, na transmissão de fórmulas prontas. Assim, ele simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado de uma busca, de algo que o tenta, em um esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção,

²¹ Aqui nos referimos ao processo de educação de um novo indivíduo nascido no grupo, processo, que poderíamos dizer, de humanização, em que não há limites claros do que é natural (biológico) ou histórico (cultural).

pesquisa, ao invés de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas próprias condições de vida.

É preciso que o educador saiba que o seu ‘aqui’ e o seu ‘agora’ são quase sempre o ‘lá’ do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu ‘aqui-agora’, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além se seu aqui-agora com ele, ou compreender, feliz que o educando ultrapasse o seu ‘aqui’ (FREIRE, 2001b, p. 59).

Freire enfatiza que o educador deve partir do ‘mundo’ do educando e perceber que é diferente do seu. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar o conhecimento de experiências com que os educandos chegam à escola.

A proposta freireana é de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política; educação que coloque o homem em um diálogo constante com o outro, que o estimule e o predisponha a constantes revisões, à análise crítica de seus achados. Freire (2001a, p. 50) denomina “enraizamento” à integração do homem ao seu contexto, tornando-o um ser situado e datado. O contrário, o “desenraizamento”, é originário da simples adaptação, acomodação ou ajustamento, resultando na desumanização, massificação do homem, fazendo-o sentir-se desgarrado e suspenso, levando-o a julgar o mundo como dado, imutável, inatingível.

A integração implica a capacidade de optar, de transformar a realidade, cuja nota fundamental é a criticidade, significando a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. À medida que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam – de modo que suas decisões não são suas, porque são resultados de comandos estranhos –, já não se integra, acomoda-se, ajusta-se. O homem integrado é o homem ‘Sujeito’ (e não, “sujeitado”, submetido). A adaptação é assim um conceito passivo, que se revela no fato de não se sentir capaz de alterar a realidade.

Profundo conhecedor da cultura política brasileira, Freire (idem, p. 101) ressalta que a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa de mudança de atitude, de criação de disposições democráticas, a fim de transformar antigos hábitos de passividade, em novos, de participação e intervenção. Entretanto, frisa que o saber democrático só se incorpora ao homem através da experiência, pois a responsabilidade como dado existencial, não pode ser incorporada pelo intelecto, e sim vivencialmente.

Gadotti, em seu livro *Escola Cidadã*, em consonância com as idéias freireanas, traz a citação de Ferriere, afirmando que “a vida social, bem como a moral, o sentido do bem e do

mal na vida coletiva, não podem ser aprendidos a não ser na prática” (FERRIERE, 1950, p. 143, apud GADOTTI, 2003, p. 12). Essas são as conclusões a que chegou depois de um longo estudo das comunidades de crianças e adolescentes em escolas públicas.

Freire (idem, p. 100) reconhece que, na insistência de nossas tendências verbalistas, tentamos educar, trabalhando os conceitos de forma expositiva, como se fosse possível dar aulas de democracia. Por isso, insiste na necessidade de uma educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum e seu direito à participação.

Em aproximação às concepções freireanas, a proposta da Pedagogia de Projetos hodierna constitui-se em valiosa concepção metodológica para esta prática ativa, dialogal, participante.²²

A origem dessa proposta surgiu com William H. Kilpatrick (1871-1965). Para elaborar tal teoria, ele se baseou em algumas idéias de Dewey e outros representantes da chamada Pedagogia Ativa, que defendiam uma concepção do “aprender fazendo”, “aprender pela vida” e “para a democracia”. Dewey afirmava que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e que a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897 apud VIEIRA, 2004).²³

A grande preocupação de Kilpatrick consistia na plena integração dos diversos fatores educativos, cognitivos, afetivos, sociais, individuais, formativos e instrumentais, propondo os projetos como idéia unificadora, que desse ênfase ao fator ação (PONTE, 1992, p. 97).

Para Dewey, a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, a qual nos dá elementos para obtermos melhores resultados frente a experiências futuras. A experiência pode ser educativa ou não. Será educativa, se favorecer o desenvolvimento da capacidade de perceber relações e continuidades antes não percebidas. O professor tem o papel de proporcionar atividades que despertem o interesse dos alunos por meio da troca de experiências e sugestões. A comunicação verbal pode servir de estímulo inicial para a compreensão do aluno, mas o seu aprendizado será garantido pela vivência de experiências que façam com que ele participe de situações significativas.

Segundo Abrantes (1995, p. 2), o termo ‘projeto’ surge como designação de um conceito que procura unificar vários aspectos importantes relativos ao processo de

²² Embora em suas origens as idéias de Kilpatrick tivessem ênfase experimental e tecnocientífica, a Pedagogia por Projetos foi bastante reelaborada com potencial componente sócio-cultural. A esse propósito, ver Hernandez, 1998 e Hernandez e Ventura, 1998.

aprendizagem: (a) a ação, e, de preferência, a ação realizada com empenho pessoal, (b) a intencionalidade dessa ação, isto é, a existência de um objetivo, e (c) a sua inserção num contexto social.

Isto se insere em uma discussão mais ampla da função social da escola e do significado das experiências escolares para os que dela participam, que vem se acentuando cada vez mais, diante das mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia, a informatização dos meios de comunicação, a crescente desigualdade social.

Esse contexto exige que a escola pense na elaboração de um projeto pedagógico verdadeiramente democrático, o que implica uma dinâmica de reflexão-comunicação-ação orientada pelos princípios de justiça social, igualdade política, consciência cívica e solidariedade humana.

Em consonância com a aplicação desses princípios, a Pedagogia de Projetos visa à re-significação do processo de aprendizagem, transformando-o em um espaço vivo de interações aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de formação integral do indivíduo, portanto, do cidadão. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Assim, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Isto significa o rompimento com o modelo tradicional de educação, com a idéia de que a formação dos alunos seja pensada e desenvolvida apenas como uma atividade intelectual, tornando-se um processo global e complexo em que o conhecer e intervir no real não se encontram desassociados.

Essa proposta se fundamenta na teoria da aprendizagem construtivista, que compreende a estrutura cognitiva como uma rede de esquemas de conhecimento. Esses esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento da sua existência, sobre determinado objeto de conhecimento. Ao longo da vida, esses esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um educando depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pode construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de

²³ Embora a Pedagogia Ativa tenha enfatizado a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal, desprezou a crítica à sociedade e seus valores, tão evidenciada na teoria freireana. No entanto, essa pedagogia tem grande mérito por evidenciar a autonomia no processo educativo.

construção de esquemas de conhecimento sobre os novos conteúdos. Para que esse processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que, diante destes, possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas. Quando acontece tudo isto, podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados (ZABALA, 1998, p. 37).

Nessa perspectiva, os alunos serão envolvidos em uma experiência educativa em que o processo de conhecimento está integrado às práticas. Deixam de ser apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito. Isso significa a impossibilidade de homogeneizar os alunos - desconsiderando sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, tão salientadas por Paulo Freire -, dando um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou.

Hernandez (1998, p.72), discorrendo sobre as razões que fizeram os projetos voltarem às reflexões pedagógicas nos anos 80, cita o resultado da pesquisa sociocultural que salientou o valor para a aprendizagem, da consideração do contexto e da criação de um marco de participação e interação, não só entre os alunos, mas também com a comunidade.

Segundo Gadotti (2003, p.11), Montaigne, no século XVI, já identificava o problema da educação no que se refere ao interesse do aluno pelos estudos; acreditava que este seria tanto maior quanto maior fosse a sua participação na escolha dos conteúdos. Nesta mesma linha de pensamento, Rogers (1987) defendendo um ensino centrado no aluno, ressalta a empatia, a autenticidade, a confiança nas potencialidades do ser humano, a pertinência do assunto a ser aprendido, a aprendizagem participativa, a totalidade da pessoa, a auto-avaliação e autocrítica.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (VIEIRA, 2004).

Nesse sentido, Abrantes (1995, p. 62) aponta como características fundamentais do trabalho com projetos, a resolução de problemas, que deve ser relevante e de caráter real para os alunos, devendo, portanto, partir do seu contexto sócio-cultural, e para o qual devem

procurar construir respostas pessoais e originais. Dessa forma, trabalhar com projetos significa uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, em que as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais – prováveis cidadãos participativos.

Assim, a Pedagogia de Projetos traduz uma determinada concepção de conhecimento escolar, trazendo à tona uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e os conteúdos das diferentes disciplinas. Supera-se a visão dicotômica do que seja conhecimento escolar, já que não se deve separar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos e nem desvincular as disciplinas da realidade atual, pois os conteúdos disciplinares não surgem do acaso; são fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural e as novas gerações não podem prescindir do conhecimento acumulado socialmente e organizado nas disciplinas.

Não se organizam os projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas, o objetivo de se buscar questões relevantes para o grupo vai gerar necessidades de aprendizagem e, nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos, entendidos como “instrumentos culturais”, valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica. Dessa forma, evita-se que os alunos entrem em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmo e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica (ABRANTES, *idem*, p. 65).

Cabe ao professor intervir no sentido de explorar as situações problematizadoras, introduzir novas informações, criar instrumentos para que os alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. É preciso, portanto, que se apropriem desses novos conteúdos, sendo, para isso, fundamental a atuação do professor uma vez que deve conduzir ações para que essa apropriação se faça de forma significativa. Para tanto, cabe ao educador repensar a prática pedagógica e as teorias que a fundamentam.

Trabalhar com projetos é uma postura que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam dando significado às aprendizagens construídas. Aprendizagens estas que servem não só à resolução dos problemas postos para aquele projeto específico, mas que são

utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento apreendido sempre que necessário.

Entendida nessa perspectiva, a pedagogia de projetos é um caminho para transformar o espaço escolar aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam. Nesse sentido, é válido refletir sobre a Escola da Ponte, uma experiência apresentada por Rubens Alves (2004). Nesta escola, percebendo-se a impossibilidade de se construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos, com o modelo de escola tradicional, em que a educação é um mero adestramento cognitivo, deu-se início a um projeto inovador, em que o sujeito se constrói na atribuição de significado ao conhecimento coletivamente produzido.

Nessa escola, não há um professor para cada turma, nem uma distribuição de alunos por anos de escolaridade. Essa subdivisão foi substituída pelo trabalho em grupo heterogêneo de alunos; dentro de cada grupo, a gestão dos tempos e espaços permite momentos de trabalhos em pequenos grupos, de participação no coletivo, de ensino mútuo, momentos de trabalho individual, que passam sempre por atividades de pesquisa. Apenas quando os momentos de pesquisa não conseguem responder às dúvidas, é marcado um encontro com um professor, solicitado pelos alunos. Foi remetida para plano secundário a função transmissora: os professores só poderão dar respostas se os alunos lhes dirigirem perguntas.

Naquele espaço, muito além do aprender a ler, escrever e contar, educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas. Busca-se educar não para a autonomia, mas através dela, quando os alunos elaboram o documento com seus direitos e deveres, libertando-se da tutela dos professores; para a solidariedade, quando escrevem pequenos anúncios nos quadros: “Tenho necessidade de...” e “Posso ajudar em...”. Estimula-se o desenvolvimento do senso crítico no espaço “acho bom” e “acho mau”, bem como nas reuniões semanais da Assembléia e nos debates do fim de cada dia de escola, quando se expõem queixas e sugestões. Nas Assembléias, os alunos e os professores reúnem-se e discutem juntos os problemas da escola, aprendem a respeitar regras e uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos.

Buscamos uma escola de cidadãos, indispensável ao entendimento e à prática da democracia. Procuramos, no mais ínfimo pormenor da relação educativa, formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível e solidário, o cidadão fraterno e tolerante.

Essas são as palavras de José Pacheco, diretor da escola da Ponte, em entrevista a Alves (2004, p. 109), que bem resumem a concepção desta experiência que já dura mais de

trinta anos, e é um exemplo ilustrativo da necessidade de incluir os educandos no que diz respeito às atividades pedagógicas, exercício que representa um caminho seguro para formar cidadãos participativos.

A alusão à experiência da Escola da Ponte possibilita destacar os aspectos relevantes para um projeto educativo que se proponha formar cidadãos. É um exemplo vivo e radical (no sentido etimológico de ir até a raiz) da pedagogia de projeto. Organiza-se e pratica-se no dia-a-dia, de uma forma permanente e consistente, a participação na vida da comunidade, tornando-a profundamente democrática e auto-regulada. As normas e regras decorrem da necessidade sentida por todos, de acordo com uma idéia coletivamente apropriada e partilhada do que deve ser o viver e o conviver.

Mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente caracteriza a Escola da Ponte é uma *práxis* de educação na cidadania. É da prática diária que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania.

E é com essa experiência, que bem resume as concepções que buscamos discutir nesse capítulo, que o encerramos. Tendo-o em mente, passaremos a um novo desafio: uma discussão sobre as contribuições do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo, com vistas à formação do cidadão participativo.

3. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA CIDADANIA

Como visto no Capítulo 1, a construção de uma cidadania participativa representa o grande desafio para a sociedade brasileira em direção à construção de um país com maior justiça social; no Capítulo 2, discutimos uma proposta de educação comprometida com a formação de indivíduos autônomos, baseada na pedagogia de projetos e suas contribuições para a construção de um caminho para essa cidadania. Neste capítulo, pretendemos discutir as contribuições do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação em benefício da formação para a cidadania.

Para tanto, partimos da idéia de que pensar as TIC na educação requer uma análise crítica do seu significado social e cultural, bem como a adoção de práticas pedagógicas que permitam aos alunos a compreensão e os posicionamentos necessários ao desenvolvimento de uma prática cidadã.

Inicialmente, abordaremos o que se entende por tecnologias da informação e comunicação, e, em seguida, faremos um breve histórico das experiências do seu uso em educação, para, finalmente, discutirmos sua utilização na educação para a cidadania apoiados nas idéias de Paulo Freire e Habermas.

3.1 Que são as TIC?

A intenção de definir as TIC impõe a apresentação de algumas considerações de natureza histórica e estrutural, que expõe a trajetória do seu desenvolvimento e o painel que se apresenta atualmente.

Em uma abordagem ampla, pode-se dizer que uma primeira importante inovação na tecnologia da informação e comunicação se deu por volta do ano 700 a.C., na Grécia, com a invenção do alfabeto, possibilitando o afastamento do que é falado daquele que fala, dando origem ao discurso conceitual – origem da filosofia ocidental e da ciência como as conhecemos hoje (CASTELLS, 2001, p. 353).

Por vários séculos, o acesso à leitura ficou restrito a uma pequena minoria e, notadamente, na Idade Média, estava restrita aos padres e monges da Igreja Católica. No século XV, uma outra inovação – a imprensa de tipos móveis de Gutemberg (1398-1468) –

revolucionou a vida em sociedade, ao possibilitar a expansão desse público e impulsionar a difusão e produção literária e científica²⁴ (PRETTO, 2002, p. 55).

Quatro séculos depois, o progresso científico na física, eletricidade e eletrônica, revolucionou as possibilidades de comunicação: surgem o telégrafo (1844), o telefone (1876), o rádio (1898) e a televisão (1920), de maneira que essas tecnologias foram assumindo a forma progressiva da mais penetrante indústria da nossa era – a indústria cultural, de bens simbólicos cada vez mais influentes e sofisticados, responsável por uma nova sociabilidade, alterando as relações humanas, as formas clássicas de se fazer política e transformando a comunicação no mais incisivo fenômeno cultural, político e econômico do mundo contemporâneo.

Mas é a partir da década de setenta do século XX, com a ampla difusão dos resultados da convergência dos avanços da informática, da micro-eletrônica e da telecomunicação, que se estabelece o que se caracteriza por novas tecnologias da comunicação e informação - TIC.

O baixo custo dos processadores permitiu a sua ampla utilização em equipamentos, a popularização dos computadores pessoais, ou micro-computadores, viabilizando relativa expansão do uso doméstico. Juntem-se a isso os progressos na telemática, com equipamentos de conexão cada vez mais sofisticados – como *modems*, *hubs*, *switchs* e roteadores²⁵ – tendo como mais importante resultado a conexão em rede de vários computadores e, por fim, a rede mundial, a *Internet*.

Essas TIC, que permitem a formatação de todo tipo de informação (texto, som e imagem) em um padrão único – digital –, possibilitaram a fácil elaboração, reelaboração, transmissão e retransmissão de dados de qualquer tipo, estabelecendo-se na base da dinâmica das inovações mais recentes: *World Wide Web*, correio eletrônico, *homepages*, áudio e vídeo digitais de alta definição; viabilizando mercados eletrônicos, dinheiros imateriais, realidades virtuais. O resultado deste processo se concretiza através das redes digitais de banda larga – de fibras ópticas, pelo espectro radioelétrico, na atmosfera – que, transportando sinais de multimídia para computadores domésticos, estão, cada vez mais, potencializando a extensão da capacidade humana de trocar informações e gerar conhecimento.

²⁴ “Verdade é que desde a Idade Média os chineses já davam notável contribuição para as técnicas e a arte da impressão, eles próprios tendo inventado o papel no século primeiro de nossa era. Em 868 d.C., Wang Chieh publicou um livro impresso a partir de gravação em blocos de pedra, cópias dele sobrevivendo até hoje como o livro mais antigo da história da humanidade. O primeiro uso conhecido de tipos móveis vem também de um chinês, Pi Sheng, ao redor de 1045; já a gazeta da corte de Pequim estabeleceu um recorde para publicação contínua, circulando por mais de 1000 anos, para desaparecer em 1911.” (RAMOS, 2000, p. 4)

²⁵ Equipamentos eletrônicos que possibilitam a conexão de computadores em rede.

Com base em tais considerações, poderíamos dizer que a definição de TIC envolve todo o conjunto composto por infra-estrutura material, por procedimentos e serviços envolvidos na informatização de sistemas, processos e interação mediada por meios computacionais. Para os fins do nosso estudo, porém, de maneira simplificada, reportar-nos-emos ao micro-computador conectado à grande rede mundial, com enfoque em suas potencialidades e possibilidades do uso na educação cidadã.

3.2 TIC na educação: um breve histórico

As pesquisas sobre o uso, não exatamente das TIC, mas do computador, em educação, tiveram início nos anos 50. Desde então, muito se tem discutido sobre o tema; neste contexto, cada experiência se fundamenta em diferentes abordagens e concepções de educação²⁶.

Assim, predominou, inicialmente, uma série de programas elaborados a partir de uma teoria conhecida como “instrução programada”, ou aplicação de instrução auxiliada por computador – IAC (ou, *computer aided instruction* – CAI). Essa forma de utilização do computador no ensino concebe a educação como transmissão de conteúdos e apóia-se nas teorias comportamentalistas ou skinnerianas, cujos princípios básicos são pequenas etapas, resposta ativa, verificação imediata e ritmo próprio.

É inegável o valor do pioneirismo destas primeiras iniciativas, permitindo, inclusive, ritmos diferenciados na aprendizagem, respeitando, portanto, de certa forma, a individualidade. Todavia, há uma enorme limitação nessa abordagem, por representar a transferência dos métodos e ambientes da pedagogia tradicional para os computadores: os alunos seguem as instruções, jamais questionam; os conteúdos são selecionados e preparados por outro, reduzindo o ensino a um ambiente automatizado.

Os pressupostos comportamentalistas dos programas educacionais, produzidos no início da informática educativa, são incapazes de dar conta das relações complexas envolvidas na aprendizagem, como o raciocínio e o pensamento complexo requeridos pelas tarefas intelectuais, tais como resolução de problemas, transferências de habilidades a novas situações, aprendizagem verbal e autonomia (JONASSEN, in MATTA, 2001, p. 33).

Uma variação mais sofisticada da instrução programada, que vai um pouco mais além da execução de exercícios repetitivos, é a que engloba os tutoriais, utilizados em

²⁶ Para os fins que nos propomos – elaboração de um breve histórico –, traremos várias formas e concepções de uso do computador na educação, sem considerar as diferenças conceituais referentes à Tecnologia Educacional.

situações que têm algum objetivo específico de formação. A vantagem dos tutoriais é o fato de o computador poder apresentar o material com animação e som, e permitir o acompanhamento do desempenho do aprendiz, facilitando o processo de administração das lições e possíveis programas de revisão.

Nesta perspectiva, um avanço se deu com a criação dos sistemas tutoriais inteligentes – STI, ou sistemas especialistas. A novidade desses sistemas era o uso metódico dos avanços da inteligência artificial para que se criasse uma simulação, o mais próxima possível da ação de um especialista. Criava-se um ambiente virtual capaz de imergir o usuário no mundo do simulacro. Estes sistemas representavam uma melhora, pois situava o sujeito em um ambiente complexo, de experimentação e mediação para a conquista do conhecimento (MATTA, 2001, p. 34). Contudo, a falta de equipes multidisciplinares que permitam a produção de bons tutoriais tem comprometido a qualidade desse material. O fato é que a maioria dos programas disponíveis é desprovida de técnicas pedagógicas, reforçando, assim, o método de ensino tradicional.

Uma outra forma de utilização são os jogos educacionais que, do ponto de vista da criança, constituem a maneira mais divertida de aprender. A pedagogia por trás desta abordagem é a de exploração auto-dirigida, ao invés da instrução explícita e direta das abordagens anteriormente citadas. Os proponentes desta filosofia de ensino defendem a idéia de que a criança aprende melhor quando é livre para descobrir relações por ela mesma, ao invés de ser explicitamente ensinada. Existe uma grande variedade de jogos educacionais para ensinar conceitos, muitas vezes, de difícil assimilação, pelo fato de não existirem aplicações práticas mais imediatas, como o conceito de trigonometria, de probabilidade etc. Entretanto, uma limitação da maioria dos jogos é que exploram conceitos extremamente triviais e não têm a capacidade de diagnóstico das falhas do jogador. A maneira de contornar estes problemas é fazer com que o aprendiz, após uma jogada que não deu certo, reflita sobre a causa do erro e tome consciência do erro conceitual envolvido na jogada errada. É desejável que se utilizem os jogos dessa maneira; contudo, na prática, o objetivo passa a ser unicamente vencer no jogo, de forma que a ação pedagógica fica em segundo plano.

O ensino *sobre* computadores e de programação foi uma outra proposta de uso da informática na educação. O objetivo desta modalidade é propiciar um ambiente de aprendizado, baseado na resolução de problemas, que, embora já fosse utilizada sem o computador, adquire com este uma nova dimensão – o fato de o aprendiz ter que expressar a resolução do problema segundo uma linguagem de programação. Para Valente (2004, p. 4),

isto possibilita as seguintes vantagens: as linguagens de computação são precisas e não ambíguas, podendo ser vistas como uma linguagem matemática. Assim, quando o aluno representa a resolução do problema segundo um programa de computador, ele tem uma descrição formal, precisa, desta resolução. Esse programa pode ser verificado através da sua execução, sendo, com isto, possível para o aluno verificar suas idéias e conceitos, bem como se existe algo errado, podendo, dessa forma, analisar o programa e identificar a origem do erro; tanto a representação da solução do problema como a sua depuração são muito difíceis de serem conseguidas através dos meios tradicionais de ensino.

A linguagem para representação da solução do problema pode, em princípio, ser qualquer linguagem de computação, como o BASIC, o Pascal, ou o Logo. No entanto, deve-se atentar para o fato de que o objetivo não é ensinar programação de computadores e, sim, como representar a solução de um problema segundo uma linguagem computacional. O produto final pode ser o mesmo — obtenção de um programa de computador; os objetivos de ensino são diferentes. Assim, como meio de representação, o processo de aquisição da linguagem de computação deve ser o mais transparente e o menos problemático possível. Ela é um veículo para expressão de uma idéia e não o objeto de estudo.

A dificuldade que se apresenta neste âmbito é que as linguagens de programação são abstrações complexas e, por isso, muitas vezes, difíceis de serem compreendidas por alunos que ainda estão amadurecendo o pensamento operacional formal²⁷. Esta limitação fez com que, para ter resultados esperados, o ensino de programação devesse estar restrito às séries finais do Ensino Médio. A partir dessas preocupações, algumas linguagens de programação foram desenvolvidas, sendo que o Logo é a mais conhecida delas. Neste ambiente de aprendizagem, o aprendiz pode explorar conceitos de diferentes domínios, como matemática, física etc., resolução de problemas, planejamento e programação. A dificuldade com a utilização de Logo na escola é a falta de formação do professor para lidar com tal linguagem e o fato desse programa não poder ser utilizado em todas as áreas do conhecimento.

Outra abordagem, inspirada no que tem sido denominado “informática na perspectiva do utilizador”, é a que encara a utilização do computador e das tecnologias a ele associadas como ferramenta, como um instrumento de trabalho polivalente e facilitador de tarefas. Neste contexto, o aluno pode utilizá-lo para processar textos, criar e atualizar bases de dados, fazer cálculos, fazer análise estatística, desenhar, compor gráfico e imagens,

²⁷ Segundo Piaget (2003, p. 28), o pensamento operacional formal é desenvolvido a partir dos 12 anos, aproximadamente, quando o jovem adquire a capacidade lógica formal, chegando ao pensamento hipotético

efetuar simulações, consultar a Internet para pesquisa e interação com outros (PATROCINIO, 2004, p. 315). O uso dos pacotes integrados (processador de textos, planilhas eletrônicas, *software* de apresentação e banco de dados), apesar de não ter como fim último o processo educacional, pode oferecer, segundo alguns defensores da informática educativa, grandes vantagens se forem utilizados no processo de ensino.

O uso dos processadores de textos pode contribuir para desenvolver o interesse pela produção de textos, pois torna essa atividade mais atraente, se comparada com a forma tradicional de escrita. Uma grande vantagem do processador de texto, segundo Kochan (1990, in OLIVEIRA, 1997, p. 126), é o fato de ele permitir que o usuário possa modificar com facilidade o texto inicial, quantas vezes quiser. Além dos aspectos práticos, devem ser levados em conta os afetivos, pois, para o aluno, torna-se muito mais divertido realizar uma tarefa, normalmente considerada “chata”, com o uso do computador. Assim, o computador traz um fator importante para o trabalho em sala de aula: o aspecto motivacional (CHAVES, 2004, p. 11).

Já a planilha eletrônica presta-se ao ensino da matemática, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela disciplina, a curiosidade, o estímulo ao desafio. A parte gráfica pode contribuir com o ensino de Ciências, Física, Química, Geografia etc., pois a visualização gráfica de um conjunto de informações facilita muito o entendimento e a compreensão de conceitos e processos estudados nos diversos campos de conhecimentos (OLIVEIRA, 1999, p. 128).

Os *softwares* de apresentação têm uso e benefício aproximado ao do processador de texto, voltados para uma exposição de um tema; já o banco de dados, por sua vez, pode ser útil para manusear maior quantidade de dados, com o requisito de maior conhecimento de informática.

O computador pode ser usado, ainda, como um grande arquivo de dados, transformando-se em uma enorme biblioteca de fácil acesso. Usando-se o CD-ROM, facilmente acessamos as diversas enciclopédias gravadas nesse tipo de mídia. Um outro uso seria para visualizar situações dinâmicas que descrevam evoluções temporais de imagens, funções ou parâmetros, mais especificamente para o estudo das ciências naturais, simulando experimentos, a ponto de serem chamados de Laboratórios Virtuais. Em termos pedagógicos, esse uso tem uma importância ponderável por ilustrar os conteúdos, facilitando a sua compreensão.

dedutivo, ou seja, o conhecimento ultrapassa o próprio real, para inserir-se no possível e relacionar diretamente o possível ao necessário, sem a mediação indispensável do concreto.

Embora estas diferentes modalidades de uso do computador na educação tenham surgido em certa cronologia, uma não substituiu a outra, e foram significativamente potencializadas com a conexão à rede mundial – Internet. Essa conexão justificou a predominância do uso do termo TIC (tecnologias da informação e comunicação), ao invés da denominação informática (informação automática). Ou seja, o computador, além das facilidades de processamento e armazenagem de dados e informações, após a conexão em rede, destacou-se como uma tecnologia de comunicação.

Neste cenário, a reflexão sobre o uso da TIC requer do educador a percepção de que estas diferentes modalidades de uso do computador apresentam características próprias, vantagens e desvantagens, que devem ser explicitadas e discutidas de modo que possam atender às diversas situações de ensino-aprendizagem. As TIC têm a seu favor a versatilidade de aplicação, sua adaptabilidade a todas as atividades e, sem dúvida, o ensino conta com um recurso para ser mais aberto e de qualidade. Contudo, a nossa reflexão não se limita às diferentes formas de uso, mas atravessa para além da instrumentalidade, discussão que esboçaremos a seguir.

3.3 Para além da instrumentalidade

Queremos ressaltar aqui a coexistência de duas representações do desenvolvimento tecnológico; se por um lado, são evidentes as demandas da sociedade industrial capitalista, com seus princípios mecanicista e tecnicista, por outro, as TIC trazem um germe de ruptura e subversão, abrindo um campo para a transgressão da lógica e ideologia dominante (LIMA JR e HETKOWSKI, 2006, p. 30). A rede pode significar uma “brecha” nas estruturas do capitalismo industrial, com suas organizações e hierarquias rígidas, sistemas de comunicação vertical e centros de poder definidos (SORJ, op.cit., p. 54).

Assim, desde suas origens, podemos enumerar alguns paradoxos: muito embora as TIC tenham em suas origens os interesses militares²⁸, podemos também aludir a certo espírito libertário e de contracultura dos movimentos dos anos sessenta, influenciando os valores e visões de alguns dos principais inovadores da revolução computacional no Vale do Silício na

²⁸ Referimo-nos tanto ao desenvolvimento do computador na Segunda Guerra Mundial, considerada por Castells (2001, p. 60) como a mãe de todas as tecnologias; como também à Internet, cujo embrião surgiu na Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (DARPA), para garantir o sistema de comunicação em caso de ataque pelos soviéticos (op.cit., p. 26).

década de 70, quando tentavam descentralizar as tecnologias do mundo empresarial, opondo-se à mitologia orwelliana²⁹ (CASTELLS, 2001, p. 25 e 44).

Da mesma forma, embora as TIC tenham desempenhado função essencial para a implementação do processo de reestruturação do sistema capitalista, favorecendo as transações dos mercados financeiros e a atuação das transnacionais, também abrem “brechas” de apropriação para a atuação de movimentos sociais não-centralizados, bem como possibilidades de ação da opinião pública mundial (SORJ, 2003, p. 55), acerca dos quais enumeraremos alguns exemplos adiante.

A descrição do espaço digital através da metáfora do rizoma³⁰, em oposição à concepção de “árvore” (com hierarquia, centro e ordem de significação), rompe pressupostos básicos da ordem hegemônica. O rizoma “liga um ponto qualquer a outro ponto qualquer (...) num sistema acêntrico, não hierárquico e não significante”. Essa metáfora faz referência a um novo paradigma de organização social, no qual a categoria central seria o da rede social, entendida como sistema de comunicação multiforme, formado por diferentes nódulos interconectados de forma fluida e em constante mutação.

Uma outra ruptura se apresenta na expansão do *software* livre ou de código aberto. A postura política desses protagonistas subverte a lógica econômica vigente, tornando-se incompreensível para alguns.

Paradoxalmente,

o desenvolvimento tecnológico (...) traz contradições e potencialidades instrumentais e simbólicas (que) permitem subverter os processos e mecanismos capitalistas, bem como promover o surgimento de novas dinâmicas societárias alternativas ao *status quo* hegemônico (LIMA JR e HETKOWSKI, 2006, p.30).

A esse enunciado de Lima Jr e Hetkowski, buscamos trazer exemplos testemunhos dessas possibilidades, salientando a existência, melhor dizendo, coexistência, de princípios que contrapõem e transcendem a ordem moderna, alimentando reflexões do uso das TIC na educação para além das potencialidades como instrumento.

Uma proposta pedagógica, que assim perceba as TIC, pode utilizar-se desse espaço digital, constituindo-o em um campo de relações sinérgicas entre sujeito e tecnologia, contribuindo para que atue com marcado protagonismo nas suas incursões individuais, reintegrando os fatos histórico-sociais ao seu ser/estar no mundo. Ao integrar sua produção na

²⁹ Referência a George Orwell, cujo livro “1984” descreve, em um futuro fictício, a existência de um *Big Brother* que vigia toda a população através das chamadas “teletelas”, governando de forma despótica e manipulando a forma de pensar dos habitantes.

³⁰ Com a metáfora do rizoma, Deleuze e Guattari (1983 apud GOMEZ, 2006) designam um modelo semântico oposto às concepções de “árvore” (com hierarquia, centro e ordem de significação).

rede, coloca em movimento outro ou outros em relação aos temas de preocupação em comum, constituindo um depósito vivo de conhecimento. O homem pode encontrar mais um espaço de luta, fará rizoma nesse espaço de múltiplas aberturas e caminhos ao estabelecer nexos ou conexões com outros grupos, instituições, negociando com outras culturas, estabelecendo parcerias em uma rede educativa (GÓMEZ, 2006).

“As TIC representam as condições materiais contemporâneas e um lugar simbólico a partir dos quais os sujeitos podem transgredir o mecanicismo, o tecnicismo, a reificação do avanço tecnológico contemporâneo.” (LIMA JR e HETKOWSKI, 2006, p.29). Em consonância com o arsenal teórico de Habermas, podemos dizer que seria uma das possibilidades de avançar da razão instrumental, voltada ao progresso técnico desenvolvido pelas sociedades industriais, para uma razão comunicativa, isto é, uma racionalidade que ultrapasse os elementos cognitivos-instrumentais e comporte esferas da ação do universo social-pessoal do sujeito (ROUANET, 2005, p. 158-161).

Em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas analisa o caráter instrumental do conhecimento que, aliado às pressões econômicas, torna-se preponderante na sociedade e determina conseqüências práticas-morais. Esse autor apresenta uma visão teórica que sugere uma ação conjunta em que sujeito, objeto e regras de regulação estejam interados. Ou seja, busca explorar uma sociologia do mundo da relação dos sujeitos, em que o universo subjetivo, a ação política e a racionalidade dos indivíduos se constituem elementos estruturados de formação e revitalização da esfera pública na busca da emancipação social (ROUANET e VALÉRIO, 2005, p. 9)

Habermas fundamenta a reabilitação da esfera social, com base na idéia de orientações dialógicas das ações sociais e, dessa forma, isso não poderia ser feito de modo coercitivo ou meramente instrumental, mas por uma postura dialógica, compreensiva e democrática na órbita de um consenso comunicativo, que nesse sentido deveria ser construído dentro das relações sociais em função da racionalidade comunicativa (SILVA, 2001, p. 5).

Para além do viés instrumental, ressaltamos o potencial comunicativo e dialógico das TIC, que permite o exercício da capacidade discursiva e argumentativa, favorecendo a reflexão crítica, tornando-se poderosa aliada para nós, pesquisadores e profissionais da educação, em favor da ruptura e superação desta realidade.

3.4 TIC e educação na cidadania: onde a contribuição?

Como anunciamos na introdução, para discutir as relações entre TIC e Educação na cidadania, procuraremos destacar os elementos que compõem cada um desses temas. As TIC, por definição, apresentam dois domínios essenciais: o da informação e o da comunicação. Educar na cidadania significa, por sua vez, desenvolver, entre outras habilidades, a criticidade e a participação ativa. Nesse sentido, nos propomos analisar as interfaces entre: informação, criticidade, comunicação e participação.

O uso das TIC com vista à educação abre a possibilidade de acesso a um oceano de informações. O acesso à informação, embora não seja condição suficiente, é necessária para o exercício da cidadania, considerando que a informação é um ponto de partida para o conhecimento. Isto quer dizer que obter informação não se resume à mera possibilidade de acesso, mas importa pensar que o conteúdo que se está disponibilizando será elaborado para construção do conhecimento, o que, por sua vez, pode contribuir para o crescimento pessoal. O conhecimento assim percebido, trabalhado e contextualizado, de igual forma, pode contribuir com o desenvolvimento da criticidade, aqui entendida como uma ação reflexiva cotidiana. Tal postura contribui para melhor entender e questionar a realidade, aumentando a possibilidade de que as questões sociais ocupem maior relevância na vida dos sujeitos, pois melhora a percepção que cada um tem de si mesmo, e do ambiente ao seu redor.

Por isso, o acesso à informação propiciado pelas TIC com vistas ao exercício da cidadania requer muito mais do que uma simples leitura de consumo e reprodução, e, sim, uma leitura mais produtiva, capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor no nível individual e no nível coletivo, provocando a reflexão, a consciência e a inquietação.

O acesso à informação, não como simples leitura da palavra, mas como informação contextualizada, nos remete à teoria freireana, quando se refere à leitura do mundo. Freire (1995, p. 11) afirmava que o ato de ler não se esgota na simples decodificação da palavra escrita, pois

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

É preciso considerar o quanto a informação está submetida à lógica do mercado e dos interesses dominantes, portanto, muitas vezes, manipulada no seu conteúdo político e social. Por isso, o simples ato de obter a informação não garante o entendimento, muito menos a compreensão e a articulação com a realidade. Assim, em uma proposta de educação na

cidadania, a informação deve ser trabalhada de forma a desenvolver no sujeito a capacidade de problematizá-la, interpretá-la, exigindo posicionamento, incentivando a reação, desafiando a transformação de suas próprias ações.

Assim como Freire (op. cit., p. 20) propõe que

(...) as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial (...), palavras do povo, grávidas de mundo,

também as informações tornadas disponíveis pelas TIC nos processos educativos devem ser selecionadas a partir das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, valorizando as experiências e a cultura da comunidade, a fim de que se estabeleça uma relação dialógica. Ou seja, o “mundo” apresentado, revelado pelas TIC não deve ser um mundo mágico, inacessível, pronto e acabado, no qual o sujeito seja ser posto, encaixado, amoldando-se, mas um mundo construído, elaborado pela ação de cada um e de todos, passível de alterações, sujeito à interferência sua e de cada um dos seus. Embora, não possamos nos referir a este mundo como “aberto” ao diálogo – em função dos interesses dominantes, antidemocráticos –, sabemo-lo passível disto, portanto possível.

E este desafio de despertar a consciência da participação na construção da vida social, de criar sentido ao convívio, de fortalecer o sentimento de pertença, pode ser estimulado através do contato com outras experiências de êxito de outras comunidades, de outros sujeitos. E para isso ressaltamos as facilidades de comunicação propiciadas pelas TIC. Nesse intuito, mais uma vez, nos reportamos à teoria da ação comunicativa de Habermas.

Vale frisar que as reflexões habermasianas sobre a comunicação se fazem inteligíveis como parte integrante do seu projeto de renovação da teoria social fundada no interesse emancipatório. Juntamente com os interesses técnico e prático, o interesse emancipatório fundaria uma das três vertentes constitutivas do conhecimento. Essa é justamente a tese central do seu trabalho “Conhecimento e Interesse”, na qual o autor postula que “todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comandam-no” (HECK, 1987, p. 7). Esse interesse emancipatório, fio condutor da obra habermasiana, relaciona-se intimamente com a compreensão e motivação de cidadania participativa, que buscamos discutir.

Segundo Habermas, na modernidade estão amadurecidas as condições para o desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa, isto é, constituída na interação comunicativa de sujeitos capazes de linguagem e ação. A comunicação é concebida como um

processo dialógico, através do qual sujeitos, capazes de linguagem e ação, interagem com fins de obter um entendimento. Nessa formulação sucinta, estão delineados alguns pontos centrais da sua teoria da ação comunicativa ou da competência comunicativa. São eles: a compreensão da comunicação como interação, e a centralidade da linguagem como meio privilegiado do entendimento - daí a noção de dialogia e a compreensão do entendimento como sendo o objetivo da comunicação.

A razão comunicativa se refere à dimensão interativa do homem na sua relação com a alteridade. A noção de racionalidade comunicativa pretende explicitar a relação social entre pelo menos dois atores em que, através da argumentabilidade, chega-se a uma posição de consenso. Nesse processo, faz-se possível ultrapassar o nível da cotidianidade, em que impera o consenso ingênuo - não problematizado, mas a qualquer hora problematizável (esfera da socialidade fática) e atingir o consenso crítico fundamentado em razões (esfera discursiva), âmbito da ação comunicativa. Nesta nova formulação, está presente a noção de que o conhecimento se constitui a partir de um processo mútuo de compreensão, mediado lingüisticamente. Por isso, ele tem como seu elemento estruturador não a postura de um sujeito manipulador do mundo e do outro, mas a intersubjetividade dos que participam de uma relação discursiva.

Habermas salienta que a possibilidade humana de criação de estruturas culturais, sociais e de personalidade é dependente do uso comunicativo da linguagem:

Para mim, cultura é o armazém de saber, do qual os **participantes da comunicação** extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação **regulam sua pertença** a grupos sociais e garantem solidariedade (HABERMAS, 1990, p. 96). (Grifos nossos)

É nesse sentido que buscamos investigar as potencialidades da exploração deste “braço” das TIC – a comunicação – em uma proposta pedagógica, de forma que possibilite o seu uso em projetos de aprendizagem e de ação, contribuindo para que cada pessoa se envolva na vida social da comunidade, possibilitando a construção contínua de sua identidade e os seus sentidos de pertença. Quando se sente parte, o sujeito preocupa-se, envolve-se, buscando atuar em prol do bem-estar da comunidade.

A cidadania deve, necessariamente, ser exercida nessa teia complexa das várias pertenças (família, bairro, associação, cidade, região), que nos envolve em participações diversificadas e diferenciadas, e podendo ser potencializadas com as novas tecnologias. A rede significa uma arena social que multiplica a possibilidade de contatos entre milhões de

peessoas, ampliando a troca de experiências de prática participativa. Além disso, facilita a manifestação e posicionamento diante de instituições e poderes públicos, nos vários espaços do cidadão, disponíveis nos *sites* governamentais. Nesses espaços, o cidadão pode tornar-se ativo, participativo e cobrador de soluções de problemas (seus, de grupos de que faça parte, da coletividade), de maior qualidade nos serviços oferecidos e acompanhar a aplicação de recursos públicos.

Contudo, sabemos que o problema não se reduz a uma questão de técnica, ou de mera disponibilidade de acesso. A simples exposição do cidadão a um contexto comunicacional trará envolvimento relativamente reduzido, evoluindo de modo relativamente lento, e somente alterará o comportamento desse cidadão a longo prazo.

Esta conclusão sugere que o cultivo de uma postura consistente com um contexto comunicacional pode ser beneficiado por uma ação de cunho pedagógico, que promova ativamente o esclarecimento e o debate dos novos limites possíveis de participação e que proponha e pratique explícita e incisivamente um modelo de relação com a cidadania, que redefina, na prática, o perfil do cidadão participativo.

Mais uma vez, nos reportamos a Paulo Freire (1987, p. 78), quando anuncia que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (Grifos do autor)

Esse movimento – pronunciar-problematizar-pronunciar – é favorecido e possibilitado pelo uso das TIC, uma vez que supera a comunicação unidirecional – fonte → receptor –, e permite a interação bidirecional – fonte ↔ receptor. Ou seja, as TIC tanto representam uma fonte de informação, como canal de *feedback*, e um espaço de manifestação. Aqui, facilmente podemos contrastar com um dos mais fortes veículos de comunicação, a televisão, que é produzida em poucos centros, por poderosos grupos, e direcionada para a grande massa, com raros programas que dispõem de telefones com ligações gratuitas para posicionamento do telespectador. Em oposição, a Internet é produzida de forma descentralizada, com relativa facilidade de publicação por pequenos grupos, ou até mesmo indivíduos, e oferece possibilidade de interação e intercâmbio por um dos seus serviços: o *e-mail*.

O uso das TIC, e especialmente da Internet, ajuda a viabilizar novas práticas sociais e relações de cidadania; novos atores sociais podem apropriar-se da tecnologia em suas práticas e relacionamentos; um novo campo de conflito e disputas sociais pode se estabelecer. O

desafio passa pela discussão das formas de utilização da rede eletrônica para incrementar a participação cidadã, o que exige a mobilização dos cidadãos que, como sociedade civil organizada, podem fazer uso dessas potencialidades.

Exemplo disso, podemos citar o movimento Viva Rio, que, como iniciativa da sociedade civil organizada, utiliza-se das TIC em vários dos seus projetos; dentre eles, destacamos o portal “Viva Favela” e o “Estação Futuro”³¹. O portal “Viva Favela” oferece serviços, informações, divertimento e oportunidades de emprego e comércio, além de *e-mail* gratuito, *chats* e notícias *on-line*. O *site* tem ampla visitação, comprovada pela grande quantidade de mensagens que recebe diariamente de pessoas de várias partes do mundo. Dispõe também de uma revista eletrônica a “Comunidade Viva”, produzida por correspondentes comunitários, constituídos por um grupo de jovens jornalistas do local capacitados nessa atividade.

O projeto “Estação Futuro” tem como objetivo popularizar o uso da Internet através da instalação de pontos de acesso em comunidades de baixa renda. Mais que uma sala de computadores, cada “Estação Futuro” funciona também como sede para outros projetos do “Viva Rio” e como centro de serviços sociais que já utilizam a Internet. Um exemplo é a parceria do “Viva Rio” com a Central de Apoio ao Trabalhador (CAT). Através do serviço, trabalhadores podem fazer seus cadastros *on-line*, no Portal “Viva Favela”, candidatando-se às oportunidades de emprego oferecidas pela CAT.

Outro exemplo de atuação ainda mais abrangente é as ONG internacionais, para as quais as TIC representam a possibilidade de fomentar poderosas alianças políticas transnacionais, permitindo a globalização “por baixo” para enfrentar a globalização imposta “por cima” pelos interesses econômicos e políticos dominantes, gerenciados pela Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Caso emblemático foi o que ocorreu em Seattle, em 1999, quando 50 mil manifestantes, organizados antecipadamente via rede eletrônica, tomaram o centro da cidade, impedindo a realização de importante rodada de negociações da OMC (VIEIRA, 2001, p. 100).

Outro caso exemplar foi o dos zapatistas no México. Graças a sua capacidade de se comunicar com o mundo e com a sociedade mexicana, e de captar a imaginação do povo e dos intelectuais, conseguiram mobilizar grande contingente mundial, que se posicionou em seu favor, possibilitando o êxito em seus objetivos. Um elemento essencial nessa estratégia foi

³¹ Para maiores informações, consulte SORJ (2003) e os *sites* www.vivario.org.br, www.vivafavela.com.br e www.estacaofuturo.org.br.

o uso das telecomunicações, vídeos e comunicação via computador, visando difundir suas mensagens de Chiapas para o mundo, articulando uma rede mundial de grupos de solidariedade que cercaram as intenções repressoras do governo mexicano (CASTELLS, 2000. p. 103).

As possibilidades do exercício da cidadania por meio das TIC podem ser entendidas como aquelas que permitem a facilitação do acesso e o exercício de direitos. Destacamos alguns direitos que podem receber impactos do uso de portais ou *websites* governamentais: direito à informação de interesse particular; direito aos serviços públicos; direito a ser ouvido pelo governo; direito ao controle social do governo; direito à participação na gestão pública (VAZ, 2005, p. 2).

Para esse autor, o direito a ser ouvido pelo governo pressupõe um tipo de relação entre governo, cidadãos e entidades organizadas da sociedade, que não é unidirecional. Esse relacionamento baseia-se na idéia de que os cidadãos têm o direito de comunicar-se com o governo, via canais formais de comunicação e interação. A existência de canais permanentes de contato, voltados a assegurar ao cidadão o direito a ser ouvido, é um recurso que não garante necessariamente que os cidadãos e suas organizações intervenham sobre as ações dos governos. Entretanto, cria condições preliminares e um ambiente propício para que o exercício do direito à participação cidadã e ao controle social do governo sejam efetivados.

Ao contrário do controle social do governo, de caráter basicamente coletivo, a participação cidadã também se materializa pela ação individual dos cidadãos ou de suas organizações enquanto atores sociais dotados de projetos próprios.

Iniciativas de comunicação interativa entre governos e cidadãos que permitam as estes intervir, de alguma forma, na gestão dos serviços e das políticas públicas podem, em tese, materializar-se e fortalecer o direito à participação política no âmbito do governo. Incluem-se aqui as possibilidades de participar de processos de discussão coletivos por meio de recursos de interatividade presentes nos portais, as possibilidades de opinar sobre projetos do governo.

Trata-se, portanto, de argüir se o uso das TIC contribuirá para o florescimento de uma sociedade mais atuante no campo político e se a maior disponibilidade e circulação de informações se refletirão em novas práticas de cidadania.

Do ponto de vista das iniciativas da sociedade civil, há um relativo consenso de que o uso das TIC, ou ativismo cidadão pela Internet, dificilmente atinge resultados importantes de maneira isolada, ou promove, sozinha, ampliação do grau de democratização. Tsagarousianou (1998 apud VAZ, op. cit., p. 3) afirma que as iniciativas no campo da sociedade civil, com a criação de espaços virtuais de debate, mobilização de atores sociais e indivíduos, articulação

de demandas e formação política de cidadãos para a participação requerem outros esforços dos grupos interessados. O espaço virtual, portanto, não substitui os demais espaços de relação política. Laporte (citado por VAZ, op.cit., p. 3) defende que a Internet pode contribuir para a emergência de novos padrões de governança, incrementando as relações entre cidadãos e governos e participação cidadã. Segundo os autores, a utilização da Internet pelos governos, se orientada para o fornecimento de informações, permite que as relações entre cidadãos, organizações da sociedade civil e governo sejam interativas.

Entretanto, as pessoas pensam melhor juntas quando têm algo importante em comum. Grupos de discussão são organizados por pessoas que desejam unir suas informações e idéias sobre um tópico de interesse comum. Ao possibilitar a criação de redes de comunicação, as TIC são grandes facilitadoras para o desenvolvimento de redes sociais. É nesse sentido que o acesso à rede, como possibilidade de comunicação, significa troca de experiências e prática do diálogo.

Como afirma Ponchirolli (2000, p. 21), ao discutir a Ética Comunicativa em Habermas, “o Diálogo argumentativo enriquece e amplia a visão dos participantes, que podem romper com um passado estreito e individualista, abrir-se aos problemas gerais da humanidade e descobrir um sentido global na vida sócio-política (...)”.

É supondo que a apropriação das TIC possa facilitar, estimular e fortalecer o espaço dialógico, e esse, por sua vez, estimular a atuação no espaço público, portanto da cidadania participativa, que passaremos a analisar a experiência da Escola de Informática e Cidadania, no próximo capítulo.

4. CONTRIBUIÇÃO DO USO DAS TIC PARA A EDUCAÇÃO NA CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo realizaremos a análise dos dados da investigação de campo, coletados juntos aos alunos, professores e coordenadores da Escola de Informática e Cidadania - EIC Palmares. Conforme definimos inicialmente, o objetivo geral deste trabalho é contribuir com a reflexão das possíveis contribuições do uso das TIC para a educação na cidadania. Para isso, começaremos caracterizando o campo de investigação e os sujeitos investigados. Em seguida, analisaremos os dados levantados com base nas categorias de análise deste estudo, para, depois, esboçarmos nas considerações finais as contribuições, os obstáculos e desafios da utilização das TIC para educação na cidadania.

Como discutimos nos capítulos anteriores, selecionamos a criticidade e a participação como dimensões da cidadania, e informação e comunicação como elementos das TIC. Com base em tais dimensões e elementos, buscaremos analisar, na prática educativa da EIC Palmares, a utilização dessas tecnologias em benefício da formação cidadã, tentando compreender as relações entre informação-criticidade e comunicação-participação. É importante esclarecer que tais relações não são concebidas de forma linear, mas como partes constitutivas das diversas etapas do complexo fenômeno que envolve a educação.

4.1 O contexto da investigação

A cidade

As atividades de investigação de campo foram realizadas na cidade de Salvador. A que se considerar seu passado histórico que influenciou sobremaneira na sua caracterização e na formação cultural do seu povo.

Para compreender essa cidade, devemos começar com a sua história.

A cidade foi criada em 1549, com a chegada de Tomé de Sousa com ordens do rei de Portugal de fundar uma cidade-fortaleza com objetivo de ser "base" para o apoio da navegação abaixo da linha do Equador. Tomé de Souza ficou delegado também de ser governo central das capitanias. Para isso, vieram mais de mil pessoas e toda uma máquina administrativa, criando uma instância judicial no Brasil e fazendo com que tudo quanto antes dependia das cortes portuguesas, pudesse ser resolvido aqui.

Ainda não se tinham passado cem anos da fundação da cidade e novos fatores vieram se agregar à sua importância original: nas margens da baía, identificaram-se as melhores terras para o apoio da agroindústria do açúcar e, com a produção canavieira, teve início a escravidão. Os portugueses traziam os negros africanos de suas colônias na África para utilizá-los como mão-de-obra escrava nos engenhos de rapadura do Nordeste.

O núcleo de suprimentos, reparos e socorros das frotas da Índia e de Macau foi acrescido da condição de ser a grande doca do embarque da produção do Recôncavo, que não parava de crescer, ao tempo em que era, também, o grande portão de entrada no Brasil de todo o acervo incalculável e inapreciável dos valores transferidos da África para este outro lado do mar. Assim, éramos um bairro europeu transplantado para o trópico e, também, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, a maior concentração africana fora da África.

Tudo começa aí: fixação e desenvolvimento de um modelo cultural único. Assim andamos, assim temos andado na história.

Os vários templos e grandes solares, os edifícios públicos marcam o tempo e a sociedade que construíram a "base" do século XVI e, agora, a grande metrópole do século XVIII. Nem o século XIX, com todas as dificuldades que teve o Brasil de acompanhar o passo das transformações tecnológicas e econômicas, diminuiu a importância da cidade. Apesar de perder a condição de capital da colônia portuguesa na América, em 1763, não teve menor importância no processo político e econômico.

Agora, 456 anos depois, Salvador é a terceira cidade mais populosa do Brasil (2.711.372 habitantes) pela estimativa de 2005. A Região Metropolitana de Salvador tem cerca de 3,6 milhões de habitantes, sendo assim a maior metrópole do Nordeste e 5º centro urbano do Brasil.

Daquele momento decisivo que foi o da fundação de uma cidade na costa americana do Atlântico Sul, os compromissos permanecem e continuam mais densos. A "fortaleza e povoação grande forte", que foi o compromisso cumprido por Tomé de Souza, contituiram-se em um centro econômico do Estado, e hoje, é porto exportador, centro industrial, administrativo e turístico, e apresenta-se com todos os desafios que daí decorrem. Dentre eles, o título de ser a cidade com a pior distribuição de renda do Brasil, segundo o índice Gini³² calculado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Ainda

³² O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini, e publicada no documento "Variabilità e mutabilità" (variabilidade e mutabilidade), em 1912. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda.

segundo o PNUD, caso considerássemos a região metropolitana de Salvador um país, este só teria o índice Gini melhor do que o país africano Namíbia.

As raízes desse fenômeno podem ser encontradas na estrutura de concentração fundiária historicamente pouco alterada e no modelo de acumulação fortemente concentrador desde o período colonial. Essa concentração fica evidenciada em qualquer recorte adotado: funcional, pessoal, regional, por características pessoais (sexo, cor etc.).

O índice de pobreza, em Salvador, é diretamente proporcional à população negra da cidade, ou seja, grande parte dos habitantes considerados pobres são pretos ou pardos. No que diz respeito à educação, segundo a pesquisa de empregos do IBGE, divulgada em 04 de junho de 2004, o número médio de anos estudos completos da população branca chega a 9,8 anos, enquanto que, para os negros, a média é de 7,7. Estes dados refletem no setor de empregos, onde se estima que os brancos recebem R\$ 9,69/hora de trabalho, e os negros, R\$ 3,39/hora. Entre as empresas com mais de cinco empregados, a grande maioria (67,7%) é branca e, ainda assim, os cargos ocupados (nessas empresas) pelos negros são, em sua maioria, de faxineiros, vigilantes, guardas de segurança, cozinheiros, copeiros, ajudantes de obras, etc, ficando longe dos cargos com nível superior.

Quanto à habitação, embora não haja dados oficiais acerca de onde se concentra parte da população negra da cidade, sabe-se que a região periférica ainda abriga o maior número de negros por quilômetro quadrado. Bairros como Liberdade, Pernambués, Cidade Baixa, Cajazeira, expressam a negritude da capital baiana. Segundo a Secretaria Municipal da Reparação (SEMUR), já está sendo elaborado um mapa racial da cidade, mas parte da pesquisa mostra que a parcela não-negra da população está concentrada em bairros como a Barra, Graça, Rio Vermelho, Pituba, Costa Azul, Amaralina, Imbuí, Patamares, Piatã, Iguatemi e Itaigara, que contribuem com cerca de 70% do PIB de Salvador. A contradição, neste caso, não está na relação cor da pele e bairro de concentração, mas, sim, nas condições que são oferecidas às pessoas (negras) que neles habitam, como falta de locais de lazer e infra-estrutura básica (água, luz, saneamento, transportes, etc).

Quem ganha pouco não tem condições de pagar por estas taxas e o resultado é, sim, a favelização. O fato é que Salvador cresceu demais e hoje não há mais espaços. Essas pessoas vão morar onde podem, dando origem a mais de 400 invasões.

Quanto aos dados de acesso às tecnologias, Salvador possui o maior índice na Bahia, sendo que a média baiana é de 8,35% (metade da nacional). A cidade tem 14% da população com computador em domicílio. Contudo, é importante ressaltar que essa distribuição se dá de forma diferenciada, assim, enquanto há bairros com percentual de 37%, nos bairros mais

periféricos chega a 3,3%. No Uruguai, bairro onde se localiza a escola investigada, estima-se 6% dos moradores com computador em casa ³³.

O Bairro

O bairro do Uruguai, juntamente com outros treze bairros (Ribeira, Itapagipe, Bonfim, Monte Serrat, Dendezeiros, Bairro Machado, Vila Ruy Barbosa, Massaranduba, Baixa do Petróleo, Roma, Mares, Calçada e Alagados, forma a Península Itapagipana que, situada no lado noroeste da cidade, dentro da Baía de Todos os Santos, compõe a IIª Região Administrativa de Salvador e o conjunto daqueles bairros soteropolitanos desprovidos de muitas das condições básicas de vida para seus moradores.

Com uma população, aproximadamente, de 36.331 habitantes, uma imensa população negra é composta, na sua maioria, por crianças e adolescentes, principalmente pelo fato de as famílias serem geralmente numerosas; boa parte apresenta uma baixa renda fixa, não ultrapassando dois salários mínimos. Dentre os problemas enfrentados pela população, constata-se o alcoolismo, dependência química, desemprego, subemprego, estupro, analfabetismo, mortalidade infantil, violência contra a criança e o adolescente. O controle de natalidade não é muito funcional, pois se verifica um índice alto de famílias com muitas pessoas e, também, adolescentes que engravidam cedo por falta de instruções e conhecimento. Outras formas de agressões sociais, como a falta de saneamento básico, a deficiência no sistema de transportes coletivo, a precariedade quanto à saúde pública, estão presentes na comunidade do Uruguai.

É nesse espaço que atua a Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia. Fundada em 06 de Julho de 1989, entidade civil não empresarial, sem fins lucrativos, com sede própria no Conjunto Santa Luzia, quadra 05, nº 18, tem no seu cotidiano a luta pela melhoria da qualidade de vida desta população, desenvolvendo, para tanto, os seguintes projetos: Círculo de Debates, Unidade Comunitária de Saúde, Comissão de Direitos Humanos, Educação e Saúde da Mulher, Grupo de Crianças e Adolescentes, Escola de Informática e Cidadania Palmares, Bancos Comunitários e Escola Comunitária Luiza Mahin.

A Escola Comunitária Luiza Mahin foi implantada em março de 1990, funciona de segunda à sexta-feira em dois turnos, com o objetivo de ministrar o Ensino Fundamental a jovens e adultos, incluindo elementos que compõem a realidade do bairro na proposta

³³ Mapa da Exclusão Digital na Bahia, 2005. Disponível em www.fgv.br. Acesso em Fev. 2007

curricular. A Escola visa, também, à integração da escola à comunidade, possibilitando que educandos e comunitários discutam o funcionamento da escola desde aspectos puramente administrativos e pedagógicos, até as alternativas para solução de problemas comuns. Estuda a história da comunidade, sua cultura e seus valores, em que o prisma, a valorização do poder e da cultura popular é o fundamento para a organização e mudanças sociais. Este projeto atende 411 crianças do maternal à 4ª série em dois turnos, distribuídas por quatorze turmas coordenadas por educadores do próprio bairro; seu posicionamento político não permite que se feche em si mesma, mas compromete-se sempre mais com a sociedade, mantendo aberto o vínculo com os movimentos populares.

É no espaço desta escola que funciona a Escola de Informática e Cidadania Palmares, em convênio com o Comitê de Democratização da Informática (CDI).

O CDI

O CDI é uma organização não-governamental fundada em 1995, que tem como objetivo promover a inclusão social, utilizando as tecnologias da informação e comunicação como um instrumento para a construção e o exercício da cidadania.

Atualmente, a Rede CDI é formada por CDI Regionais e Internacionais, cujas atividades são acompanhadas e coordenadas pelo CDI Matriz, localizado no Rio de Janeiro, cidade onde a organização nasceu. Há escritórios em quase todos os estados do Brasil, os quais possuem autonomia administrativa e reproduzem a proposta pedagógica desenvolvida pelo CDI Matriz, com a participação da Rede.

Uma vez organizado, cada CDI gerencia um grupo de Escolas de Informática e Cidadania (EIC), que se constituem em espaços não-formais de ensino, criados por meio de parcerias com centros comunitários, entidades de classe, grupos religiosos e associações de moradores, entre outros movimentos associativos.

As EIC são financeiramente sustentáveis e autônomas, ou seja, elas pertencem às próprias comunidades que as implementaram com o apoio do CDI e são por elas mesmas gerenciadas. O espaço físico das EIC é oferecido pela comunidade e adaptado para atender critérios climáticos e de segurança, bem como para receber as instalações elétricas necessárias.

As EIC têm orientação pedagógica do CDI, e está fundamentada na pedagogia de Paulo Freire e em projetos de ação social. A idéia é expandir, junto às comunidades beneficiadas, o ensino técnico aliado à cidadania e a temas da realidade local.

O CDI oferece ainda capacitação e formação continuada para futuros educadores, indicados pela própria comunidade. A intenção é que, tornando-se mais conscientes e conhecendo melhor a realidade em que vivem, estes agentes possam motivar suas comunidades a se engajar em ações para a transformação desse meio.

Já em relação aos alunos, a proposta é contribuir para que sejam capazes de fazer uma leitura crítica do mundo, articulando-a com a situação econômica, política e cultural de seu país. Vários instrumentos são usados para esse fim, como debates, análise de fatos históricos, dados estatísticos, textos de jornais, livros, poesias, músicas, pesquisas na Internet e entrevistas na comunidade.

Em todos os momentos do curso, as ferramentas computacionais – como editor de textos, planilha eletrônica, gerenciador de banco de dados, entre outras – são usadas para apoiar o trabalho de pesquisar, analisar e organizar os conteúdos, permitindo que as pessoas expressem sua própria síntese da realidade.

A EIC Palmares

A Escola de Informática e Cidadania Palmares é um espaço da estrutura organizacional da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, composta por um coordenador e quatro educadores, em funcionamento desde 1999, com duas turmas pela tarde e duas pela noite. As turmas se revezam entre as opções de aulas às segundas e quartas-feiras ou terças e quintas-feiras, com cerca de oito alunos em cada uma. As turmas da tarde participam do Projeto EnterJovem, com duração de oito meses, e as da noite, do programa básico do CDI, com duração de quatro meses.

As aulas acontecem em uma sala de 5x5m, onde estão dispostos dez micro computadores conectados à Internet, organizados em forma de U, com a mesa do professor ao centro, próxima do quadro de fórmica. Um mural onde se divulgam os eventos culturais e datas comemorativas e outros tantos cartazes estão afixados nas paredes. Os computadores são Pentium II com 64 MB de memória RAM.

Acompanhamos as atividades das turmas da noite, por um período de quatro meses, realizando observação e registrando as práticas, procedimentos e atitudes. Fizemos, também, entrevistas com os alunos e professores.

A opção por esta EIC, como dissemos anteriormente, foi pelo fato de ter sido indicada pelo CDI, que afirmou ser essa escola uma das que implementam seu projeto pedagógico;

também pelo histórico da associação de moradores, visto que seu passado de atuação e conquista contribui para a formação de um ambiente favorável à construção da cidadania.

Estamos cientes de que uma educação que favoreça à atuação cidadã se realiza por toda a vida, principalmente através dos exemplos dados pela família; portanto, as condições de espaço-tempo eleitas para esta investigação têm limites restritivos, e não podemos deixar de considerá-los. Contudo, é válido o esforço, uma vez que pode revelar elementos significativos para a reflexão deste tema: TIC, educação e cidadania.

4.2 Os sujeitos investigados

As duas turmas observadas tinham composição bastante heterogênea: desde trabalhadores de 45 anos, donas de casa maduras, até jovens estudantes do Ensino Médio. 75% tinham educação básica completa, apenas 20% tinham emprego, todos residentes no bairro do Uruguai.

O coordenador é militante no movimento de consciência negra e se mostrou bastante engajado; com boa relação com os professores, estava constantemente presente.

O professor, que era comum às duas turmas, é um jovem de vinte e quatro anos, estudante do Ensino Médio, que recebeu formação como educador pelo CDI e tinha iniciado suas atividades docentes naquele semestre. Com bom domínio em informática, apresentava-se sempre muito disposto às aulas, relacionava-se bem com todos os alunos e tirava as dúvidas com muita atenção.

4.3 Indicadores

Como exposto anteriormente, selecionamos a criticidade e a participação entre as dimensões da educação na cidadania, e buscaremos estabelecer as relações com os campos da informação e da comunicação, presentes nas TIC. Para isso, os dados levantados serão discutidos a partir das questões abaixo, formuladas para melhor estabelecermos as relações entre informação-criticidade e comunicação-participação.

Para a análise da relação informação-criticidade, formulamos a seguinte questão: “As TIC são utilizadas no sentido do desenvolvimento da criticidade dos alunos?”, e para respondê-la, elegemos como indicadores:

- Utilização de problemas da comunidade do aluno e do seu dia-a-dia, como foco de discussões articuladas com informações acessadas através das TIC;

- Promoção de atividades pedagógicas fomentadoras do desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas.

Para a análise da relação comunicação-participação, questionamos:

“Com a apropriação das TIC, os alunos estimulam-se a se comunicar, ou seja, a manifestarem-se nos espaços cidadãos³⁴, a interagir com outros sujeitos para troca de experiências, ou a exercer outras formas de participação?” Na busca de respondê-la, a desdobramos nos seguintes indicadores:

- As TIC são utilizadas como meio de interação entre os sujeitos (situações em que o diálogo seja a base para a aceitação e incorporação crítica de diferentes pensamentos e posicionamentos, facilitando a relação com um contexto mais amplo);
- Há incentivo à comunicação através das TIC (a exemplo de manifestação nos espaços cidadãos³⁵, ou contatos com ONGs e iniciativas de sucesso de outras comunidades ou bairros).

4.3.1 Informação-criticidade

Quando buscamos refletir sobre a relação informação-criticidade, não pensamos de forma simplista e linear, mas nos referimos a uma relação complexa que atravessa várias instâncias, que, dentre outras, arriscaríamos: informação-contextualização-conhecimento-reflexão-criticidade.

Partimos do pressuposto de que através das TIC são criadas grandes oportunidades de acesso a informações. Com a intervenção de uma proposta pedagógica dirigida para a formação crítica, ganhos qualitativos capazes de potencializar esta formação podem ser implementados a tais possibilidades.

Usando os termos do próprio Paulo Freire, um projeto pedagógico que utilize dessa riqueza, e parta do mundo do educando, proporcionando a devida contextualização, possibilita um trabalho crítico-reflexivo que pode contribuir para a formação de um agente ativo da sua história.

É nessa perspectiva que analisaremos a realidade investigada com base nos indicadores definidos.

³⁴ A expressão ‘espaço cidadão’ se refere a um conjunto de *websites* governamentais disponíveis às pessoas para a manifestação de opiniões, denúncias, reivindicações, entre outras.

³⁵ Conforme nota de rodapé número 5.

4.3.1.1 Os problemas da comunidade

Fundamentados em Paulo Freire, quando defende que o educador deve partir do “mundo” do educando, buscamos verificar a existência dos problemas da comunidade nas discussões em sala de aula. Essas questões favoreceriam o que ele denomina de “enraizamento”, que significa a integração do homem ao seu contexto. O homem integrado é o homem sujeito, e não sujeitado; quer dizer, enraizado, é aquele que vai até a raiz, busca a essência, a compreensão dos problemas que o afligem. Assim, integração implica a capacidade de leitura de mundo, postura crítica reflexiva, posicionamento; daí a possibilidade de intervenção e transformação da realidade.

Das quinze observações em sala de aula que fizemos, pudemos verificar que houve poucas intenções de se estabelecer relações com o cotidiano dos alunos, as quais relataremos a seguir.

Na aula de exercício do processador de texto, foi solicitada uma redação sobre o bairro, suas origens e seus problemas. A intenção dessa proposta foi que o aluno fizesse entrevista com moradores mais antigos sobre o bairro, podendo, assim, acompanhar um pouco da história da comunidade, fazendo uma reflexão das conquistas e problemas enfrentados. O que pudemos observar é que não ocorreu a entrevista, e, sim, uma retrospectiva mental por parte de cada aluno. Buscou-se nas lembranças caracterizações de épocas anteriores, tentando estabelecer comparações com o momento presente. Muito embora possa se dizer que já é válida a reflexão, não percebemos a assunção da seriedade que a proposta requeria, e que poderia dar início a um processo de enraizamento como propõe Freire. Obviamente, esses processos são muito subjetivos, e não podemos afirmar da sua validade ou não. Pudemos, contudo, registrar um caso bastante ilustrativo que se deu com uma ex-aluna, a quem faremos referência mais adiante.

Uma outra oportunidade foi a primeira aula de uso da Internet. Após apresentar as funções básicas de cada ícone, discutiram-se os aspectos positivos e negativos da expansão e popularidade da rede, e o professor estabeleceu uma comparação com o uso da televisão, fazendo até uma proposta de se constituir um júri simulado, com acusadores e defensores da rede, que terminou por não acontecer. Percebemos que o objetivo era desenvolver uma análise crítica sobre o uso da Internet, mas se deu de forma aligeirada e superficial. Dessa forma, os alunos mostraram-se pouco críticos, não enfatizando as possibilidades abertas pela rede, como também, a exploração comercial, o incentivo ao consumismo, e mesmo a manipulação da informação.

De outra feita, ao apresentar uma página de busca, o *Google*, o tema utilizado para a procura de exemplo foi “drogas”, como sugestão de um conteúdo para discussão, uma vez que vários textos viriam à tela. Considerando que os alunos têm pouco acesso à leitura, a busca na Internet trouxe diversas fontes de informação inacessíveis a eles.

O envolvimento superficial registrado por nós nas observações, ficou evidenciado nas entrevistas realizadas ao final do semestre. Quando questionamos sobre os temas e problemas relativos ao bairro trabalhados em sala de aula, as respostas foram sempre evasivas, revelando que eles não se recordavam, pouco ficou em suas memórias que pudessem relatar. Quando indagamos a um aluno se foram trabalhados problemas da comunidade em sala de aula, ele respondeu: “sim, parece que ele falou desses *probleminhas aí*” (Grifo nosso).

Analisamos, então, que o acesso às informações possibilitado pelo uso das TIC não favoreceu a uma leitura mais produtiva, capaz de gerar a reflexão acerca das experiências do leitor. Uma leitura que fosse capaz de gerar uma inquietação, de germinar um desejo de mudança. Então, acreditamos que, no primeiro caso narrado, poder-se-ia ter solicitado dos alunos que estabelecessem um comparativo da história do bairro em que moram com uma experiência de outro bairro que, através da organização coletiva, tenha conquistado melhoras, a exemplo do bairro Palmeiras em Fortaleza, cuja história está disponível em www.bancopalmas.org.br. Assim, enriquecer-se-ia a reflexão, e se ressaltaria o poder da mobilização.

No segundo caso, no que diz respeito à validade da Internet para a sociedade, poderiam ser discutidos pontos mais polêmicos, inclusive, em relação ao pouco hábito de leitura dos brasileiros que ficam à mercê das informações midiáticas, manipuladas pelos interesses dominantes.

Até quando da busca sobre “drogas” no *Google*, não houve um aproveitamento maior das páginas que se apresentaram em tela. Em nosso ponto de vista, poder-se-iam frisar os títulos e sugerir aos alunos que acessassem páginas com informações a respeito das causas que levam o sujeito a experimentar drogas, e relacionar essas informações com a realidade que se tem no bairro.

Essas meras relações, se estabelecidas, reforçariam a reflexão em torno dos temas abordados, que concretizariam as possíveis relações entre informação, a facilidade do acesso propiciado pelas TIC, e a criticidade, em função do confronto entre a realidade que se vive e outras acessadas na rede.

Contudo, durante a entrevista com o professor e o coordenador, que realizamos um semestre após as observações, eles se referiram a um trabalho diferenciado, já mais voltado às

questões da comunidade, como: cotas, exploração sexual de crianças e adolescentes, voto consciente (tendo em vista a aproximação do processo eleitoral).

O professor disse que uma das atividades desenvolvidas foi participar de um debate ocorrido na escola com alguns candidatos a deputado e tinha realizado um trabalho mais voltado para a cidadania, e focado vários temas, como:

- discussão da questão étnica, situação do negro na educação, na universidade, relação Brasil-Africa, a criação pelo presidente da Secretaria de Promoção da Igualdade Social;

- questionamento acerca do nome da escola, que se trata de uma das líderes da Revolta dos Malês, e relação com personagens históricos que lutaram pela emancipação étnica, relacionando também com personagens do cenário político atual comprometidos com a questão;

- discussão do tema gênero, da mulher como chefe de família, da mulher negra;

- questionamento do porquê da periferia, da favela, da invasão;

- discussão da situação do jovem em Itapagipe, diagnóstico da situação do jovem.

Questionamos o porquê da mudança e ele explicou que teria sido em função do nosso questionamento no semestre anterior, quando indagamos da possibilidade de se trabalhar melhor esses temas. Pudemos verificar, com isso, que um pequeno acompanhamento beneficiaria o trabalho pedagógico. Uma simples idéia, uma indagação, foi o bastante para uma mudança de postura. Podemos aludir à deficiência na formação docente, de fácil reparação com um acompanhamento pedagógico.

Situação semelhante ocorreu com a entrevista com o coordenador, que estava fazendo pouco mais de um mês de atuação. Ele se mostrou bastante consciente das possibilidades de se desenvolver um trabalho de conscientização política-cidadã, referindo-se a temas como:

- tráfico de drogas, questões dos direitos humanos;

- relação pais e filhos com marcada falta de diálogo;

- gravidez na adolescência, decisão do início da vida sexual ativa, uso de métodos anticoncepcionais.

Buscamos registrar os problemas da comunidade do aluno e do seu dia-a-dia, trabalhados em sala de aula, por compreender que se trata de uma forma válida de exercício de compreensão e questionamento do contexto, considerando-o um primeiro indicador da relação informação-criticidade. Como apresentado acima, no período em que fizemos as observações, constatamos uma prática quantitativamente pequena e qualitativamente embrionária, superficial. Isso ficou comprovado ainda com a entrevista feita aos alunos que, ao final do curso, já não sabiam enumerar as questões da comunidade trabalhadas em sala.

Pelo que ficou evidenciado, no período posterior ao da observação, já foi desenvolvido um trabalho mais elaborado, revelando que a possibilidade de fato existe e que, se desenvolvido pelo professor, os alunos acompanham bem. No nosso entender, durante as observações, o problema estaria relacionado à pouca experiência do professor, já que era seu primeiro semestre de trabalho como docente, o que exigiria um maior acompanhamento por parte da coordenação. A nossa simples indagação já foi suficiente para que ele repensasse novos temas, que, segundo ele próprio, teve boa receptividade por parte dos alunos.

A partir das observações e entrevistas, constatamos que é possível estabelecer a relação informação-criticidade com o uso das TIC, trazendo para sala de aula o cotidiano dos alunos, relacionando-o com as informações acessadas no computador. No entanto, para que isso aconteça é necessário existir habilidade docente e planejamento das atividades para seu maior rendimento e para uma mudança de fato das interações dos alunos com o ambiente em que vivem.

Para dar continuidade a essa questão, passaremos à análise do segundo indicador.

4.3.1.2 Práticas pedagógicas que desenvolvem atitudes críticas

Nesse trabalho, partimos dos pressupostos freirianos de que é necessária uma prática pedagógica que possibilite ao aluno se manifestar, se posicionar, atitude que valoriza o “mundo” e os saberes do educando, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e espaço.

A educação não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, defende Freire; exige reinvenção, pesquisa, ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição desconectada das suas próprias condições de vida.

A concepção metodológica que lastreia esta prática ativa, dialogal, participante, fundamenta-se em uma compreensão de educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, e entende o processo de aprendizagem como um espaço vivo de interações aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Ou seja, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (VIEIRA, 2004).

Segundo Zabala (1998, p. 37), para que esse processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que, diante destes, possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar

semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas. Quando acontece tudo isto, podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados.

Cabe ao professor intervir no sentido de explorar as situações problematizadoras, introduzir novas informações, criar instrumentos para que os alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. É preciso que os alunos se apropriem desses novos conteúdos e, para isso, a atuação do professor será fundamental, conduzindo ações para que esta apropriação se faça de forma significativa.

Essa concepção de conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivida e a produção em sala de aula se entrelaçam, dando significado à aprendizagem, utilizadas no ambiente escolar, devem servir em outras situações, possibilitando que os educandos, ao opinarem, debaterem, decidirem, construam sua autonomia e seu compromisso com o grupo e o social, formando-se como sujeitos ativos e participativos. Daí a proposta de identificar práticas pedagógicas que desenvolvam o posicionamento dos alunos e uma postura crítica diante das questões trabalhadas em sala.

Das observações realizadas, pudemos verificar uma boa interação professor e aluno e também um constante estímulo para que um aluno auxilie outro. Observamos ainda vários momentos de atenção individualizada ao educando, o que registramos como indícios de uma prática pedagógica coerente com a proposta.

Registramos como consideração por parte do professor da realidade dos educandos, ou seja, partir do conhecido e comum para o novo e desconhecido, o uso de analogias, a exemplo da comparação dos benefícios e malefícios da utilização da televisão *versus* da Internet.

A leitura da manchete do jornal pelo professor: “Fome afeta 35% das crianças da Bahia”, destacando o *slogan* da mídia: “a Bahia continua no caminho certo”, constituiu-se uma temática para debate e reflexão. Na mesma aula, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma imagem para servir de papel de parede do computador. Avaliamos que essa seria uma boa oportunidade para solicitar imagens relacionadas com o tema fome, polemizando-o. No entanto, o professor sugeriu imagens de cachorro, gato, casa, perdendo a chance de reflexão acerca do tema.

Uma outra prática observada foi o pedido de elaboração e digitação de um texto sobre as eleições, seguida de leitura e discussão com a participação de todos. Pudemos registrar uma boa participação dos alunos, postura crítica, mas também de descrédito e impotência. Esperávamos que as próprias conquistas da associação do bairro fossem trazidas pelo professor, como forma de contrapor o desalento, e valorizar as iniciativas da comunidade.

Contudo, ainda persiste uma tendência ao uso da metodologia expositiva nos conteúdos de informática, quando a simples exposição ao *software* já permite uma maior fixação.

No momento da entrevista com o professor, ele aludiu a outras diversas práticas, como:

- debate com candidatos a deputados, organizado pela escola;
- referência, nas discussões sobre a questão étnica, a personagens históricos que atuaram na Revolta dos Malês, como Luísa Mahim e Luís Gama;
- participação em caminhada e em eventos com a temática da consciência negra, e do diagnóstico da situação do jovem em Itapagipe.

Quando da entrevista com o coordenador, ele se referiu a diversas práticas, como:

- apresentação do número de mortes de jovens na comunidade, no Excel, causando espanto e incitando a reflexão;
- redação do “quem sou eu”, da “linha da vida” (a partir do nascimento, as datas mais importantes) e plano da vida (projeção para dez anos), como exercício de auto-conhecimento, estimulando o aluno a refletir sobre sua história, planos e perspectivas;
- redação do currículo com uma carta de apresentação ao mercado de trabalho;
- pesquisa na internet sobre a situação dos negros na sociedade e na universidade, e sobre a situação de saúde e educação dos jovens para discussão e composição de tabela e gráfico no Excel, para leitura, reflexão e discussão em sala.

Embora, durante as observações, apontamos a fragilidade das práticas pedagógicas, nas entrevistas há um registro mais significativo, pois se refere ao semestre seguinte, que não tivemos oportunidade de acompanhar. Podemos verificar, então, que houve uma atenção maior nessas práticas, o que atesta a possibilidade do uso das TIC nesse processo dialógico, participante, de debate e análise da realidade. O professor intervém no sentido de explorar as situações problematizadoras e introduz novas informações, contribuindo para uma apropriação significativa.

4.3.2 Comunicação-participação

Refletir sobre a relação comunicação-participação requer uma compreensão para além de uma lógica simplista e linear. Esse binômio, na verdade, faz referência a um longo e complexo processo que atravessa diversas etapas, envolvendo desde o diálogo, à troca de experiências, ao desenvolvimento do pertencimento, entre outros.

Nesse processo, as TIC representam um manancial de potencialidades, quando possibilitam uma ampla rede de contatos com novos sujeitos, outras comunidades, diversas experiências de ação comunitária, podendo ser utilizadas no projeto pedagógico como concretização do campo de transgressão da lógica e ideologia dominante, como explicitamos com Lima Jr. e Hetkowski (2006, p. 30). O seu potencial comunicativo e dialógico permite o exercício da capacidade discursiva e argumentativa, favorecendo a reflexão e o envolvimento, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertença, e este, por sua vez, favorecendo e estimulando o despertar para participação da vida em comum.

Então, analisaremos a realidade investigada, na perspectiva do binômio comunicação-participação, com base nos seus respectivos indicadores.

4.3.2.1 Uso das TIC como interação

Tendo como referência esse indicador, buscamos verificar se as TIC são utilizadas no projeto pedagógico para enriquecer a interação e fortalecer os vínculos sociais, dando sentido ao convívio, ao diálogo, contribuindo para o exercício da cidadania participativa.

Na entrevista com o coordenador, ele se referiu a um confronto salutar do aluno ao expressar seus valores, medos, angústias, preconceitos³⁶, com os outros que circulam na rede, seja através de um *e-mail*, *msn* ou *orkut*. Falou-nos da aprendizagem ao se manifestarem, dando oportunidade ao questionamento do outro; segundo ele, se o aluno for machista, homofóbico, racista, etc. demonstrará essa postura na rede, permitindo ser visto e avaliado pelo outro e, em algum momento, recebendo *feedback* que poderá tocá-lo no sentido de desenvolver outros “olhares” acerca de suas posturas particulares.

Vimos aí, através do referido depoimento, a possibilidade concreta de expressar a dimensão interativa do homem no que se refere a alteridade, conforme a teoria da razão comunicativa de Habermas propõe. Para ele, a noção de racionalidade comunicativa explicita a relação social entre, pelo menos, dois atores em que, através da argumentabilidade, chega-se a uma posição de consenso. Nesse processo, faz-se possível ultrapassar o nível da cotidianidade, no qual impera o consenso ingênuo – não problematizado, e atingir o consenso crítico fundamentado em razões do âmbito da ação comunicativa. Ao integrar sua produção na rede, coloca em movimento outro ou outros em relação aos temas de preocupação em

³⁶ Muito embora não seja foco dessa pesquisa, avaliamos válida a citação, uma vez que oportuniza um novo olhar sobre questões sociais.

comum, constituindo um espaço vivo e aberto de múltiplos caminhos. Nesta perspectiva, interações simples possibilitadas pelas TIC podem, de fato, contribuir para a construção de novas formas de encarar o mundo e interpretar o contexto de vida dos sujeitos.

As possibilidades do uso das TIC para se estabelecer conexões com outras pessoas e grupos não se limitam às possibilidades de encontro no espaço virtual. O fascínio dos jovens por essas tecnologias, tomado como aliado à proposta pedagógica, pode fazer emergir potenciais, possivelmente, fruto da convergência dos princípios subversivos das TIC com os ímpetus de inovação da juventude.

Salientamos, nesse sentido, a entrevista com uma ex-aluna. Em sua narrativa nos disse que foi a partir de um convite para participar de um evento promovido pela associação de jovens que iniciou sua inquietação. Encabulou-se com o conhecimento expressado por alguns, dizendo ter descoberto um “outro mundo”, se motivando a compreender os projetos comunitários e a tomar parte deles. Mudou o costume habitual de estar “em casa, em casa, em casa e acaba vendo que tem um mundo lá fora e você pode participar dele. Todo mundo fala sociedade, uma coisa tão afastada de você, eu não sabia que eu estava encaixada nela!”.

Com essa descoberta, ela buscou a escola de informática e cidadania, se interessou pela área computacional, ganhou desenvoltura. Hoje, se sente protagonista juvenil, é monitora do curso da noite, na EIC Palmares, além de ter sido convidada pela escola onde estuda para participar da alfabetização de jovens e adultos, dando aulas de noções básicas de informática. Relatou o fascínio anterior pelo computador, mas não se aproximava porque achava muito difícil ter acesso, devido a limitações socioeconômicas, acreditando ser impossível transpô-las. O acesso às tecnologias propiciado pela EIC, nos moldes da proposta pedagógica, desenvolveu o sentimento de pertença, fazendo-a atuar na vida da comunidade. Hoje, na condição de professora de jovens e adultos em processo de alfabetização, é com entusiasmo que narra o depoimento, de uma senhora de 74 anos, sua aluna na noite, em uma festa de encerramento, agradecendo-lhe por tê-la feito superar as barreiras do preconceito com relação a sua idade. Quando se sente parte, o sujeito preocupa-se, envolve-se, buscando atuar em prol do bem estar da comunidade.

É com base na teoria habermasiana – ao defender que “todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comandam-no” (HECK, 1987, p. 7), e que a capacidade humana de criação de estruturas culturais, sociais e de personalidade é dependente do uso comunicativo da linguagem – que buscamos ilustrar as possibilidades das TIC nessa convergência de pessoas, de procuras, de sentidos, contribuindo para a construção do sentimento de pertencimento e da cidadania.

4.3.2.2 Uso das TIC como incentivo à comunicação

Se por um lado, no Brasil, o Estado, em seus diversos níveis e instâncias, busca desenvolver mecanismos de governo eletrônico, motivado por razões diversas, seja de desburocratização, redução de custos, pressões externas por padronização, entre outras; por outro lado, também são diversas as redes de participação, iniciativas da sociedade civil, com o intuito de unir forças e esforços de diferentes organizações, institutos e fundações, valorizando a ação conjunta, com objetivo de mobilizar, informar, debater, promover eventos que despertem o cidadão e chamem a atenção dos governantes, da mídia e da sociedade.

A partir dessas constatações, elegemos esse indicador, com o intuito de verificar, na ação pedagógica, o incentivo a utilização das TIC nesses espaços, considerando que se trata de um potencial comunicativo disponível, que fortalece a manifestação e o posicionamento, portanto, o exercício de uma cidadania participativa.

As possibilidades do exercício da cidadania por meio das TIC podem ser entendidas como aquelas que facilitam o acesso e o exercício de direitos, como, por exemplo, no uso de portais ou *websites* governamentais: direito à informação de interesse particular; direito aos serviços públicos; direito a ser ouvido pelo governo; direito ao controle social do governo; direito à participação na gestão pública (VAZ, 2005, p. 2).

Na pesquisa em sala de aula, pudemos observar poucos incentivos ou quase nenhum foco nessa temática. Não houve na prática docente qualquer manifestação nessa direção. Na entrevista com o professor, ele alegou que se tratava do seu primeiro semestre e não havia pensado nisso. Os alunos, por sua vez, afirmaram não ter acessado nenhuma página dessa natureza. Apenas uma ex-aluna disse ter consultado o site do IBGE, do MEC, e do CEAFRO³⁷, para consultas, mas jamais utilizou essas páginas para se pronunciar. Na entrevista com o coordenador, ele disse que, embora a Internet fosse utilizada muito para pesquisa, de fato, não trabalham nessa perspectiva. Até nos sugeriu que visitasse a ONG Cipó³⁸, que desenvolve projetos com esse enfoque, e nos falou ter conhecimento de um deles, o *site* www.soudeatitude.org.br, feito e atualizado por jovens que acompanham as políticas públicas em suas cidades, verificando o planejamento previsto e acompanhando a sua realização, podendo-se realizar um balanço anual da gestão pública.

O baixo grau de estímulo à comunicação e posicionamento evidenciou a grave herança histórica de silêncio e passividade que se formou, como apontamos no capítulo I, desde o

³⁷ www.ibge.gov.br, www.mec.gov.br, www.ceafro.ufba.br

³⁸ www.cipo.org.br

padrão estamental da monarquia portuguesa, perdurando por todo período colonial e do império; portanto, 350 anos de nossa história. Esse modelo governamental interferiu ainda na formação da República, constituindo-se em grande desafio, ainda nos dias atuais, à cultura política e à educação brasileira. Para Matuí (2001, p. 15), em estudo da obra de Florestan Fernandes, o paradigma estamental é parte do imaginário do povo brasileiro, opondo-se à formação de uma cultura cívica e democrática e ao exercício da cidadania.

Ademais, a tendência à cidadania regulada, como nos fala Wanderley Guilherme dos Santos, também serviu de reforço a uma a imagem de que não é o cidadão que faz o Estado, mas é este que faz o cidadão, invertendo a lógica que consideramos ideal para o desenvolvimento de posturas participativas, democráticas e cidadãs.

Por fim, os mais de 20 anos de autoritarismo do governo militar reforçaram sobremaneira, a formação das últimas gerações de cidadãos brasileiros, consagrando o modelo meritocrático-particularista, em que os direitos políticos foram cerceados, o universo da participação, restringido, ao mesmo tempo em que se monopolizou a produção e difusão das informações (MEKSENAS, 2002, p. 68), repercutindo, assim, consideravelmente, no desenvolvimento de uma postura de passividade dos indivíduos que se mostra difícil de superar a curto prazo.

Nas observações em sala de aula, durante uma atividade de redação a partir do tema “eleições”, como exercício no processador de textos, verificamos que os alunos estão a par de questões da atualidade, como “mensalão”, desvios de verbas, corrupção, etc. Contudo, mostram-se desacreditados e impotentes, ou seja, não se consideram capazes de interferir nessa realidade, reafirmando, assim, as considerações que acabamos de apresentar. Para complementar, o próprio coordenador afirmou que, de fato, a transformação social não faz parte do imaginário desses alunos.

Contudo entendemos que, ao grande desafio de romper com esse passado que nos condiciona, as TIC podem trazer valorosa contribuição. Elas trazem um gérmen de ruptura deste padrão de imobilidade. A sua utilização no projeto pedagógico pode se constituir em um exercício de sensibilização da juventude para a intervenção política, desmistificando a idéia de política ligada somente a partidos, à defesa de interesses particulares, à troca de favores. A rede pode significar uma “brecha” nas estruturas do capitalismo industrial, com suas organizações e hierarquias rígidas, sistemas de comunicação vertical e centros de poder definidos (SORJ, 2003, p. 54).

A relação TIC, comunicação e atuação comunitária viabiliza a experimentação de novas estratégias de participação dos jovens, possibilitando, por exemplo, o desenvolvimento

de uma prática de acompanhamento e monitoramento das políticas públicas, como afirmado anteriormente.

A existência de canais permanentes de contato voltados a assegurar ao cidadão o direito a ser ouvido é um recurso que não garante necessariamente que os cidadãos e suas organizações intervenham sobre as ações dos governos. Entretanto, cria condições preliminares e um ambiente propício para que o exercício do direito à participação cidadã e ao controle social do governo sejam efetivados, reforçando que a comunicação pode fortalecer a participação, portanto, a cidadania.

É nesta perspectiva que um projeto, como este em estudo, necessita conduzir seus esforços articulando, efetivamente, “TIC, educação e cidadania”, no sentido de superar os entraves históricos para a construção de um novo sujeito e, conseqüentemente, de uma nova realidade sócio-política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sabemos se a inquietação diante das injustiças sociais, ou indignação com as desigualdades como diria Paulo Freire, é inerente ao ser, ao indivíduo, se é da sua essência. Percebemos que não é de todos, mas sempre esteve presente em nós. Foi essa inquietação um dos mais fortes motivos que nos conduziu a esta pesquisa.

Na nossa concepção, seria necessário compreender a realidade para agir na direção certa. Hoje, percebemos a complexidade do “fenômeno” social e nos pomos muito menos ambiciosos, e se compartilhamos nossas reflexões, não é só atendendo a uma formalidade acadêmica, mas, sim, valorizando as idéias e práticas sociais que expressam o agir comunicativo. É nessa perspectiva que entendemos a possibilidade de articulação entre Educação, Cidadania e TIC.

Esta pesquisa, não só cumpriu esse desejo de investigação acadêmica, com ganho para intelecto, como também nos trouxe grande prazer e satisfação pessoal, dada a sempre boa receptividade com que nos acolheram todos os membros da comunidade escolar, *locus* desse estudo.

Como balanço final, pudemos verificar que do binômio informação-criticidade, de fato, a abundância de acesso à informação possibilitado pelas TIC, pode, se trabalhado na proposta pedagógica articulado com os problemas da realidade do educando, contribuir para a ampliação da visão de mundo e formação de uma postura crítica. Contudo, como ficou evidenciado no segundo indicador, é mister uma prática pedagógica participante, que incite o debate e a análise da realidade. O professor pode intervir no sentido de explorar as situações problematizadoras, introduzindo novas informações, e, dessa forma, contribuir para uma aprendizagem significativa, desenvolvendo a criticidade.

Já na análise do binômio comunicação-participação, notamos que as TIC favorecem a interação, o contato, o desenvolvimento da pertença, não apenas pelas possibilidades de encontros no espaço virtual, mas também como elemento motivador e aglutinante no projeto educativo, uma vez que envolve, desperta, fascina o jovem, contribuindo para o seu envolvimento, condição necessária para o pertencimento, e este à cidadania. Contudo, constatamos que não há estímulo à utilização das TIC para o posicionamento e a manifestação, o que atribuímos a razões históricas da formação da cultura política brasileira, de baixa autonomia e participação. Além disso, nos apercebemos de um outro fenômeno de grande complexidade: os discentes tomam para si um status social desqualificador,

desvalorizado e estigmatizado. A esse processo, Serge Paugam (2002, p. 67) se refere acertadamente:

(...) os pobres são obrigados a viver numa situação de isolamento, procurando dissimular a inferioridade de seu *status* no meio em que vivem e mantendo relações distantes com todos os que se encontram na mesma situação. A humilhação os impede de aprofundar qualquer sentimento de pertinência a uma classe social: a categoria à qual pertencem é heterogênea, o que aumenta significativamente o risco de isolamento entre seus membros.

A condição socioeconômica e cultural em que vive a maioria dos alunos, os faz sentir-se distante do que julgam como uma vida “modelo”, “padrão” ou mesmo, “normal”, tão reforçada pela mídia. Nas palavras de José de Souza Martins (1997, p. 16): “uma categoria social ou grupo não pode ser reconhecido como sujeito, se não se reconhece a si mesmo como sujeito e não atua como sujeito”.

Talvez por isso, frisam tanto a dimensão do trabalho como condição para a cidadania. Quando questionados sobre os benefícios do uso das TIC para o exercício da cidadania, respondem que contribui para a entrada no mercado de trabalho. Ou seja, não percebem na pergunta a dimensão do coletivo, mas, pensam primeiramente na possibilidade da sua própria “ascensão” à condição de cidadão; para eles, ter um vínculo de trabalho significa ter uma expressão social.

Mesmo para essa questão, avaliamos que o projeto traz grandes benefícios à estima dos educandos, uma vez que os acolhe em um ambiente de iguais com grande receptividade. Além disso, rompe com a visão do computador como uma realidade distante, inalcançável. “Não queria nem experimentar, porque não teria condições de acesso.” – afirmou uma aluna. Os alunos não possuem computador, não têm condições de fazer um outro curso de informática em função do custo, não têm qualquer iniciação à informática. Antes da EIC, mostravam-se receosos em se aproximar da máquina, pois não sabendo como ligar, por onde iniciar, sequer como executar o processador para digitar um texto, aquilo se tornava uma caixa preta, sem entrada, nem saída. Como a EIC tem uma mensalidade baixa (R\$10,00), permite que caiba nos seus orçamentos, o que também faz com que o grupo se torne homogêneo, facilitando até que aja com mais naturalidade e aceitação diante das próprias dificuldades.

Seja para desenvolver a criticidade, seja a participação, seja o pertencimento, as TIC, com suas potencialidades, com o fascínio que exercem, com princípio subversivo e gérmen de ruptura que representam, constituem-se em poderosa aliada a uma ação pedagógica de educação na cidadania. Mas essa ação não deve se descuidar de estar em processo contínuo de

reelaboração, vista a natureza complexa dos desafios a superar, tais como a baixa auto-estima dos educandos e a herança cultural da não-participação. Nesse sentido, este trabalho, comprometido com a inquietação, inicialmente referida, completa seu sentido de ser e existir, se retornarmos ao campo empírico com uma proposta de experimentação, diálogo e interação, alimentando não apenas novas etapas de pesquisa, mas também possibilidades de ganhos no desenvolvimento das práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: **Avaliação e Educação Matemática**. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM, 1995.
- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- ALMANAQUE Abril. São Paulo: Abril, 2004.
- ALMANAQUE Abril. São Paulo: Abril, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução a Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil – O longo caminho**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 2000.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998
- CHAVES, Eduardo O.C. **O Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. Disponível em www.edutec.net/Textos/Self/EDTECH/scipione.htm. Acesso em 12/06/2004.
- COHN, Amélia. A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação**. São Paulo: SENAC, 2000.
- CRUZ NETO, Otávio. **Um país de desigualdades**. In: ABIA. Boletim ABIA, Edição Especial n.º 44. Rio de Janeiro, ABIA, janeiro/março de 2000.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2002.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Ciências, informática e sociedade: uma coletânea**. Brasília: Universidade de Brasília. 1994. Coleção Textos Universitários.

DRAIBE, Sônia Miriam. **O Welfare State no Brasil**: características e perspectivas. Caderno de Pesquisa, Campinas, Unicamp-Nepp, n. 8, 1993.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa do Brasil em questão**. In: Contexto, n. 4, novembro, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – Um encontro com a pedagogia do oprimido. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 30 ed. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questão da nossa época, v. 13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização** - leitura do mundo/leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAG, Barbara e ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **Habermas**. 3 ed. São Paulo: Ática. , 1993. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época, v.24.

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educador(a) fazendo rizoma na rede**. Disponível em www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmex_out2006.cfm. Acesso em 01/11/2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas**: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, ano XX, n. 66, Abr/99.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HECK, José N. “Introdução” in HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos — O breve século XX (1914-1991)** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA JR, Arnaud S. de e HETKOWSKI, Tânia Ma. "Educação e Contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais" In: LIMA JR, Arnaud S. de e HETKOWSKI, Tânia Ma. **Educação e Contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Quartet: Rio de Janeiro, 2006: 29 - 46.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. Ed. Brasiliense, 2002.

MARQUES, Benedito Ferreira. **Justiça Agrária, Cidadania e Inclusão Social**. Disponível em www.ucg.br/jur/plaestras_pdf/BeneditoFMarques.pdf. Acesso em 11/04/2004.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulis, 1997.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história**. Tese de doutoramento. UFBA, 2001.

MATUÍ, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, v. 90.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A violência na adolescência**: um problema de saúde pública. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 1990. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 25 Feb 2007.

MOTA, Lourenço Dantas (org.). **Introdução ao Brasil**. Um banquete no trópico. São Paulo: SENAC, 1999.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1999.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade. **Revista da FAEBA**. Salvador, Ba: UNEB, ano 5, n. 6, jun-dez/1996.

PATROCINIO, José Tomas Vargues. **Tornar-se pessoa e cidadão digital** – Aprender e formar-se dentro e fora de escola na sociedade tecnológica globalizada. Lisboa, 2004. (Tese de doutoramento).

PAUGAM, Serge. O Enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader (org) **As artimanhas da exclusão** – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PONCHIROLLI, Osmar. **O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo**. Florianópolis, 2000. (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5057.pdf>. Acesso em 11/09/2005.

PONTE, J. **O computador um instrumento da educação**. 6 ed. Lisboa: Texto Editora, 1992.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola com/sem futuro**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

ROUANET, Luiz Paulo e VALÉRIO, Miriam de Cássia. **Educação pelo diálogo, contribuições de Jurgen Habermas e Paulo Freire**. Pesquisa em debate. Ano II, n.2, jan-jun 2005. Universidade de São Marcos.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SILVA, Jean Carlo e SOUZA JÚNIOR, Arlindo José. **Trabalhando com Projetos e Informática**: em busca de um caminho para o ensino com pesquisa. Disponível em www.sbem.com.br/ANAIS/VII%20ENEM/ARQUIVOS/comun_91.pdf. Acesso em 15/10/2004.

SILVA, Sérgio Luís P. **Razão Instrumental e Razão Comunicativa**: ensaio sobre duas sociologias da racionalidade. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. n.18, 2001. UFSC.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Zildene e outros. **Cidadania E HIV/AIDS**. Disponível em www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p10.3.htm. Acesso em 04/06/2005.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na sociedade de informação. Rio de Janeiro: J. Zarah, 2003.

VALENTE, José Armando. **Diferentes Usos do Computador na Educação**. Disponível em <http://upf.tche.br/~carolina/pos/valente.html>. Acesso em 21/07/2004.

VAZ, José Carlos. **Governança eletrônica**: para onde é possível caminhar? Disponível em www.polis.org.br/artigo_interno.asp?codigo=96. Acesso em 08/06/2005.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania** – A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Pedagogia de Projetos**. Disponível em www.iacs.org.br/biologia/pedagogiaprojetos.htm. Acesso em 17/06/2004.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.