

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

INFORMÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Romes Heriberto Pires de Araujo

BRASÍLIA, 2009

ROMES HERIBERTO PIRES DE ARAÚJO

INFORMÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília na área de concentração Educação e Comunicação, sob a orientação de Raquel de Almeida Moraes.

BRASÍLIA, 2009

Dados Internacionais De Catalogação e Publicação (CIP)

Araújo, Romes Heriberto Pires de.

Informática Educativa em favor da Gestão Democrática / Romes Heriberto Pires de Araújo – Brasília, 2009.

III, 120 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009

Orientador(a): Moraes, Raquel de Almeida

1. Pesquisa: Educação – 2. Informática Educativa – 3. Gestão Democrática das Escolas Públicas do DF.

CDD – 300.72

371.2

371.33

ROMES HERIBERTO PIRES DE ARAÚJO

**INFORMÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Educação como requisito à obtenção
de título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília na área de
concentração Educação e Comunicação.**

BANCA EXAMINADORA

Brasília, ____, de _____ de _____

Dra. Raquel De Almeida Moraes (FE-UnB)
(Presidente da Banca)

Dr. Lúcio França Teles (FE-UnB)
(Membro da Banca)

Dr. Marco Aurélio Carvalho (CIC-UnB)
(Membro Externo da Banca)

Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges (FE-UnB)
(Membro Suplente)

*Àqueles que, desmedida e incansavelmente,
tornaram tudo isso possível. Com carinho,
amor, gratidão e admiração – dedico todos
os louros desse trabalho à Dra. Raquel
Moraes; a minha família: Vilma (mamãe),
Joel (papai), Renan e Bobby (irmãos fraternos);
e a minha tolerante amada
Camila.*

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa não é neutra, sob condições algumas. Tampouco é um objeto amorfo e inanimado. Possui vida. É o resultado de muita luta e esforço. É o nascimento de uma rede de saberes, que não é mérito de um, mas de todos aqueles que contribuíram para o seu aflorar. Este bálsamo, esta glória, compartilho com todos aqueles que marcaram suas presenças com reflexões, sugestões, críticas ou através das tão valiosas palavras de incentivo. Ao final desta etapa, agradeço a inestimável contribuição das agências de fomento (CNPq e Capes), que desde a iniciação científica proveram a minha manutenção neste ambiente rico que é a academia.

Agradeço copiosamente a minha família, sem a qual não triunfaria com a conclusão desta obra – alicerce que possibilitou o meu exercício acadêmico frente às intempéries de saúde e os inspiradores obstáculos financeiros, tão típicos da classe trabalhadora.

Agradeço emocionado à professora Raquel Moraes, sem a qual a cientificade desse trabalho se resumiria em devaneios e ingenuidade epistemológica.

Agradeço, também, aos exemplares professores da Faculdade de Educação, especialmente a profa. Lívia Borges e Lúcio Teles, pelo compromisso com o propósito de transformação e pela dedicação com a atividade educacional.

Agradeço ao professor Marco Aurélio, por compor esta banca avaliadora singular e espero que leia isso antes de me avaliar...

Brincadeiras à parte, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram em meu caminho, deixando-o mais florido.

*Os filósofos têm apenas interpretado
o mundo de maneiras diferentes;
a questão, porém, é transformá-lo*

Karl Marx

RESUMO

A presente dissertação de mestrado estudou a relevância da informática educativa, amparada por uma concepção pedagógica crítica, na promoção da gestão democrática de uma escola pública da periferia de Brasília beneficiária do PROINFO/MEC. Apesar de uma escassa literatura versando sobre o tema, o estudo se mostrou relevante porque os teóricos sobre a gestão democrática citam requisitos para sua efetivação condizentes com as potencialidades da educação tecnológica. Mas é através de uma pedagogia crítica que se direciona a informática educativa para fins distintos dos produtivos no contexto capitalista. O estudo busca encontrar justificativas para ações educacionais acríticas e descompromissadas com aspectos socioeconômicos dos educandos, nas raízes históricas da filosofia da técnica e dos eventos marcantes ligados ao uso de microcomputadores nas escolas. Como a leitura social adotada é a da estratificação social, o autor optou por defender a classe trabalhadora. Para tal, retoma também o estudo dos teóricos da Escola de Frankfurt, para formular uma sólida hipótese sobre a relação entre as três temáticas inicialmente referendadas e a possibilidade de transformação da realidade de dominação vigente. O objetivo visado é a emancipação humana, considerada resultado de processos efetivamente democráticos, o que revela a relevância da gestão democrática – exercitar, no contexto escolar, a negociação democrática e promover a pluralidade e o bem comum. A pesquisa, em âmbito empírico, se concentrou em realizar um estudo de caso em uma escola da periferia de Brasília, através de uma pesquisa predominantemente qualitativa, com nível de pesquisa exploratória e delineamento experimental. A metodologia utilizada se baseou na filosofia do Materialismo Histórico e no método do Materialismo Dialético. Através da técnica da triangulação de dados foi possível associar o rol de aspectos materiais e espirituais com a prática social. A coesão da multiplicidade de instrumentos de coleta de dados se deu pelo estudo das Representações Sociais suposta por Thomas Luckman e Peter Berger, que analisam a realidade como um constructo social. O estudo teve como categorias máximas a serem analisadas a subjetividade e objetividade dos indivíduos estudados. A análise demonstrou que a informática educativa, nas pontuais experiências em que se associou a processos pedagógicos críticos, revelou intensa potencialidade na promoção de conhecimentos relevantes às classes sociais dos estudantes e na ênfase ao caráter mais colaborativo e dialógico entre grupos de interesses distintos, elementos que promovem, também, o processo de gestão democrática da escola. No entanto, a instituição estudada, por legitimar hábitos vindos de fora da realidade social da escola (normas da Secretaria de Educação, desejos autocráticos da direção ou imposições ideológicas do mercado de trabalho), acaba sufocando a subjetividade dos educandos e excluindo a comunidade escolar dos processos gerenciais e pedagógicos. A informática educativa serve aos interesses da unidimensionalização do homem e na exaltação pela instrumentalidade separada da capacidade transformadora humana intrínseca a sua essência. A pedagogia não atinge níveis críticos e se resume a processos miméticos replicadores da realidade de dominação.

Palavras-chave: Informática Educativa; Gestão democrática da escola pública do DF; Pedagogia Crítica

ABSTRACT

This dissertation studied the relevance of educational computing, embraced by a critical instructional design, intending to promote democratic management of a public school, recipient of ProInfo / MEC program, in the outskirts of Brasilia. Despite a vast literature about the theme, the study is relevant because theories about democratic management require elements for its effectiveness according to the potential of technology education. But it is through a critical pedagogy that it's possible to build a computer education intending for purposes other than productivity, in the capitalist context. The study aims to find explanations for educational uncritical activities and practices not engaged with students socioeconomic aspects. It's found in philosophy of technique historical roots and its events related to the use of computers in schools. As the social reading adopted is that of social stratification, the author chose to defend the working class. To this end, it also includes the study of theorists of the Frankfurt School, intending to formulate a strong hypothesis about the relationship between those three issues initially mentioned and the possibility of transforming the current reality of domination. The goal is human emancipation, considered the result of effective democratic processes, which reveals the importance of democratic management - exercise, on school context, negotiation and promotion of democratic pluralism and the common good. The research, in its empirical part, focused on a study of the case of a school on the outskirts of Brasilia, through a predominantly qualitative research, with the level of exploratory and experimental research. The methodology used was based on the philosophy of historical materialism and the method of Dialectical Materialism. Through the technique of data triangulation could join the list of material and spiritual aspects with social practice. The cohesion of these multiple instruments for data collecting was found in the study of social representations, developed by Thomas Berger and Peter Luckman, when they analyze reality as a social construct. The study tried to understand two categories: subjectivity and objectivity of individuals studied. The analysis showed that computer science education, in specific experiments, when associated with critical pedagogical processes, showed strong potential to promote relevant knowledge to social classes of students and it was able to promote a more collaborative relationship between different interest groups, all of which promote also the process of democratic management in the school. However, the studied institution, for legitimate habits from outside of the social reality of the school (Department of Education, wants the autocratic direction or ideological imperatives of the labor market), just choking the subjectivity of students and school community was excluded of the management processes and teaching methods. The computer education, in this context, serves to interests of the promotion of one-dimensional man and the exaltation through the instrumentality separate processing capacity inherent to human essence. Pedagogy does not reach critical levels and summarizes the processes to mimic actions replicating a reality of domination.

Keywords: Computers in Education, Democratic management of public school DF; Critical Pedagogy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC, 15
- FIGURA 2 – USUÁRIOS DA INTERNET DA AMÉRICA DO SUL, 16
- GRÁFICO 3 – PERFIL DOS USUÁRIOS DE INTERNET NO BRASIL, 17
- FIGURA 4 – IE SOB A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA, 41
- FIGURA 5 - IE SOB A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA TRADICIONAL, 41
- FIGURA 6 – ESQUEMA BÁSICO DE PESQUISA, 74
- FIGURA 7 – TRIANGULAÇÃO DE DADOS, 79
- GRÁFICO 8 – INVESTIMENTOS DO MEC NO PROINFO, 86
- GRÁFICO 9 – ESCOLAS ATENDIDAS PELO PROINFO PELO ANO DE EXERCÍCIO, 87
- GRÁFICO 10 - DIMENSÕES DAS PAUTAS DO CONSELHO ESCOLAR DO CEM 01, 92
- GRÁFICO 11 – RESPOSTA DOS ALUNOS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA, 96
- GRÁFICO 12 – RELAÇÃO DOS ALUNOS ESTUDADOS POR TURNO E FAIXA ETÁRIA, 98
- GRÁFICO 13 – RELAÇÃO SEXO POR TURNO DA AMOSTRA ESTUDADA, 99
- GRÁFICO 14 – RELAÇÃO DOS ALUNOS QUE POSSUEM COMPUTADOR EM CASA, 100
- GRÁFICO 15 – RELAÇÃO DOS ALUNOS QUE ACESSAM A INTERNET DE CASA, 100
- GRÁFICO 16 – ALUNOS QUE AFIRMAM ACESSAR O LABORATÓRIO, 102
- GRÁFICO 17 – DIMENSÕES ACESSADAS PELOS ALUNOS, 103
- FIGURA 18 – PIRÂMIDE SOCIAL DA ESCOLA, 108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – INVESTIMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS TECNOLÓGICOS DO MEC, 85

TABELA 2 – ENTENDIMENTO DE DEMOCRACIA POR PARTE DOS SUJEITOS, 93

TABELA 3 – DADOS SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS (ALUNOS), 99

TABELA 4 – FREQUÊNCIA DE ACESSO À INTERNET POR PARTE DOS ALUNOS, 101

TABELA 5 – FREQUÊNCIA DE ACESSO AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, 102

TABELA 6 – ENTENDIMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS SUJEITOS DE PESQUISA, 104

TABELA 7 - ENTENDIMENTO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DOS SUJEITOS DE PESQUISA, 104

LISTA DE SIGLAS

CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 do Gama
CED 01 – Centro de Ensino Médio 01 do Gama
CG – Colégio do Gama
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas Científicas
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DF – Distrito Federal
FE – Faculdade de Educação
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
GDF – Gover do Distrito Federal
IC – Iniciação Científica
IE – Informática Educativa
LAN – Local Arena Network
LIE – Laboratório de Informática Educativa
MEC – Ministério da Educação
MIT – Massachussets Institute of Technology
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
ONG – Organização Não Governamental
ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE – Programa Nacional de Informática na Escola
SCT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do DF
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do DF
SEED – Secretaria de Educação a Distância do MEC
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – INFORMÁTICA EDUCATIVA – UM REVOLUCIONÁRIO ADORMECIDO OU UMA FERRAMENTA MISTIFICADA?	20
1.1 Aspectos históricos da filosofia da Tecnologia	20
1.2 Aspectos Históricos da Informática Educativa no Brasil	31
1.2.1 Aspectos Históricos da Informática Educativa na Capital do Brasil.....	33
1.3 A imersão das novas tecnologias na vida cotidiana	35
1.4 Pedagogia Crítica através da Informática Educativa	37
1.5 Uma proposta frente ao Paradoxo da Informática Educativa.....	42
CAPÍTULO II – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA – À BUSCA DA VEREDA PARA A CONTEMPLAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA PELA PRÁTICA ESCOLAR	44
2.1 Qual é a receita da Emancipação Humana?	44
2.2 A importância social do processo de gestão democrática na escola pública...	49
2.3 A gestão democrática da Escola Pública como uma Utopia	51
2.4 O papel da Informática Educativa na promoção da Gestão Democrática na escola pública	52
CAPÍTULO III – INFORMÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA – UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE BRASÍLIA	56
3.1 Aspectos gerais da pesquisa	56
3.2 Metodologia	56
3.2.1 – Problema de pesquisa.....	58
3.2.2 – Objetivos do estudo.....	59
3.2.3 – Descortinando um método para a pesquisa.....	59
3.3 Resultados	83
3.3.1 Elementos Produzidos pelo meio do sujeito.....	84
3.3.2 Processos e produtos centrados no sujeito.....	92
3.3.3 Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do sujeito.....	107
3.4 Conclusão.....	111
3.4.1 - A construção coletiva da realidade escolar	111
3.4.2 – Apontamentos para a transformação	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

O atual estágio de desenvolvimento do capitalismo exhibe sua faceta mais sórdida. Vive-se o ápice das contradições, em que os altos índices de produção contrastam com o pequeno número de consumidores de tudo em detrimento de incontável quantidade de expropriados e explorados para que isso ocorra. Apenas para citar um exemplo, enquanto são aprimoradas geometricamente as tecnologias para a produção de alimentos, as mortes por inanição se propagam exponencialmente. Observa-se, na conjuntura social contemporânea, situação análoga a de um vírus que atinge uma das células humanas. As classes dominantes, os detentores do capital, tomam o papel da virose que invade o habitat de sua vítima e, sem que ela perceba, através de falseamentos do real, assume suas reservas de energia, quer dizer, passa a retirar o produto da força de trabalho da célula vitimada – o trabalhador. Depois de se apropriar do máximo possível, suficiente para reproduzir seu mecanismo de exploração e satisfazer suas opulências, o vírus se evade tranquilamente e deixa a célula-trabalhador à beira do colapso, ainda sem saber a razão de sua falência.

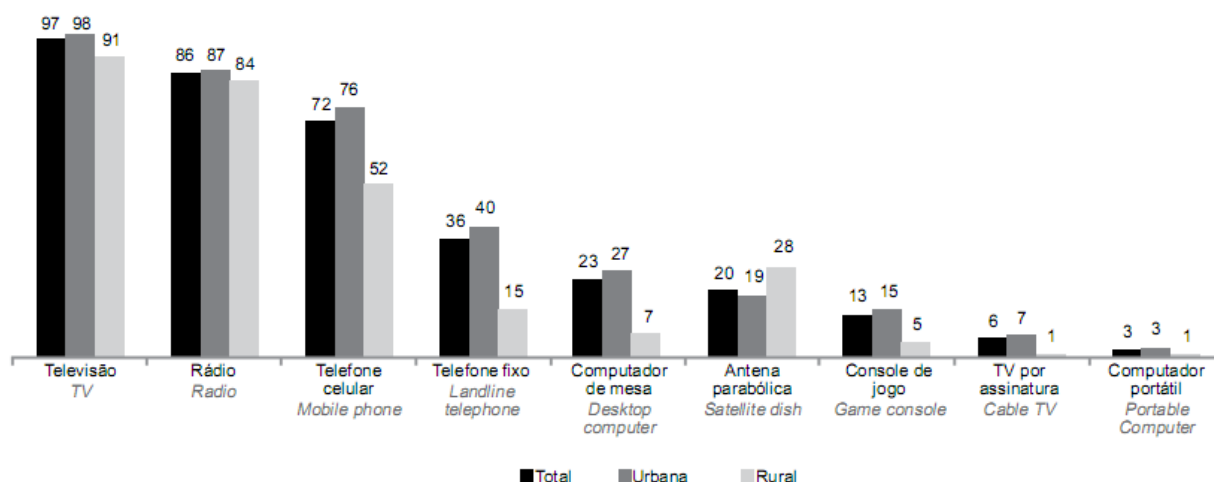
Observa-se, pois, uma sociedade cada vez mais iníqua, em que os estratos sociais que vendem suas forças de trabalho estão gradualmente atingindo níveis de sobrevivência ínfimos devido à exploração à qual são submetidos. Em detrimento da involução das condições de vida dos trabalhadores, a produção industrial avança lustrosamente. Para tanto, essa última precisa de equilibrar a equação da “lei do mercado”¹ expandindo seus mercados consumidores. É então que o contraste se torna espantoso, sendo fácil encontrar um trabalhador desempregado que, mesmo com sérias dificuldades para conseguir o alimento para sua subsistência, possui um aparelho celular ou um televisor. Graças a isso, há uma difusão massiva das novas tecnologias da informação e comunicação – as TIC.

Devido àquela difusão comercial, as TIC assumiram papel inexorável na vida cotidiana do homem contemporâneo (DEMO, 2006; GUERREIRO, 2006; LEMOS, 2004; RÜDIGER, 2004). É improvável imaginar um dia na cidade sem que se faça uso de algum desses dispositivos. Praticamente toda a população brasileira tem acesso às tecnologias comunicacionais (BARBOSA, 2008).

O Gráfico 1 ilustra essa difusão no contexto brasileiro, comparando as zonas urbanas e rurais:

1 Lei de oferta e procura.

Gráfico 1 – Percentual de domicílios que possuem equipamentos TIC (BARBOSA, 2008, p. 89)



Para esta pesquisa, considera-se importante a potencialidade que algumas dessas tecnologias apresentam no que diz respeito à promoção da autonomia humana, entendida como a capacidade do indivíduo de manifestar-se conscientemente sobre sua própria prática cotidiana. Faz-se tal recorte, por trabalhar com a hipótese de que a consciência sobre a própria vida diária emancipa o trabalhador, criando antígenos àquele vírus letal. O fator crucial para promover essa conscientização é a multilateralidade, a possibilidade de várias vozes se manifestarem a seus critérios.

A despeito dessa condição, praticamente todos os brasileiros têm acesso à televisão e ao aparelho telefone celular – a primeira, no seu atual estágio, figura como um veículo comunicacional unilateral. Trata-se de um dispositivo de manutenção, onde não há espaço para o contraditório, servindo à “sociedade do espetáculo”. A palavra final é sempre do *host* ou do âncora que expressa suas opiniões e domestica as massas. O segundo, por sua vez, é um aparelho tecnológico agindo em favor do mercado, inspirado pelo espírito do consumismo e de uma ecologia predatória e autodestrutiva.

Aquele parece ser o triste fim atribuído às tecnologias. No entanto, Pierre Lévy encontra nas tecnologias em rede, o computador em especial, outra possibilidade. Em suas palavras:

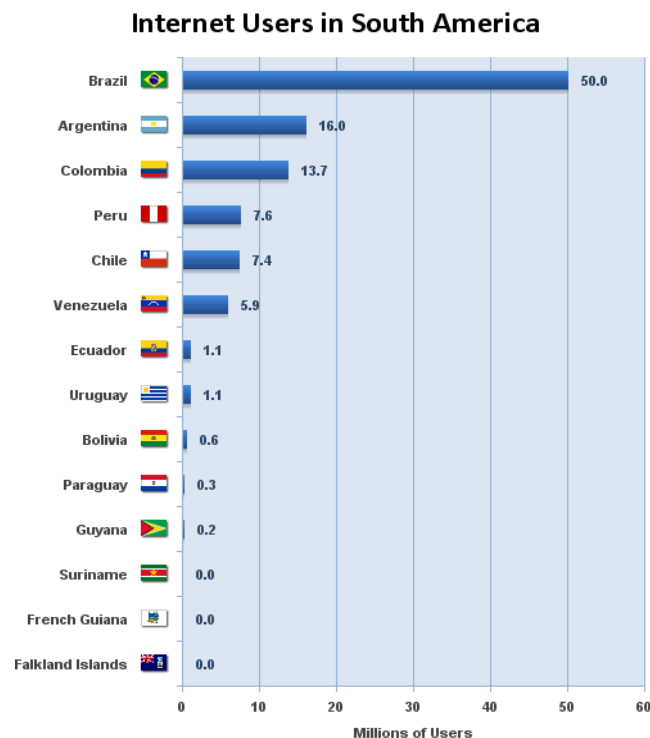
A cultura da rede ainda não está estabelecida, seus meios técnicos ainda encontram-se na infância, seu crescimento não terminou. Ainda não é tarde demais para refletir coletivamente e tentar modificar o curso das coisas. Ainda há lugar, nesse novo espaço, para projetos. As “infovias” e a “multimídia” não acabarão sendo apenas uma supertelevisão? Estariam anunciando a vitória definitiva do consumo de mercadoria e do espetáculo? Aumentarão o abismo entre ricos e pobres, excluídos e “bem-posicionados”? É, com efeito, um dos futuros possíveis. Mas, se avaliássemos a tempo a importância do que está em jogo, os novos meios de comunicação poderiam renovar profundamente as formas do laço social, no sentido de uma maior fraternidade, e ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade hoje se debate. (LÉVY, 1998, p.12)

Por isso, a pesquisa se concentrou no estudo dos computadores e de suas potencialidades de transformação social. Acredita-se que, através da rede mundial de computadores, é possível criar uma fonte múltipla de manifestação de subjetividades que se contraporão ao caráter uníssono da opressão. É um modo de refletir sobre a própria existência. É o ciclo dialógico que transforma.

A Internet representa em muitos setores uma radical ruptura na forma, no modelo e no próprio conceito de relacionamento, tanto social como o das transações. Uma transformação figadal que, certamente, acarreta previsível e inevitável reação por parte do status quo. Quanto das mudanças vingará e quanto será “domesticado” pelo sistema vigente é a pergunta a se tentar responder (...). Diz-se que “os anos Internet são ‘anos de cachorro’”. E não há nesta frase nenhum sentido pejorativo... É que cada “ano canino” corresponderia a sete “anos humanos”, ou seja, o tempo para o cão passa sete vezes mais rapidamente que para o homem. Assim também parece ser o “tempo da Internet” em relação ao tempo que conhecíamos (GETSCHKO, 2009, p. 49).

Esta dissertação finda estudar a contradição enunciada por Getschko sobre o resultado acelerado que a tecnologia computacional, especialmente a Internet, pode impetrar sobre a conformação social – manutenção ou transformação, nesse último caso para onde ela levará a todos? A esse respeito, o Brasil é o cenário ideal para o estudo, conforme demonstra o Gráfico 2:

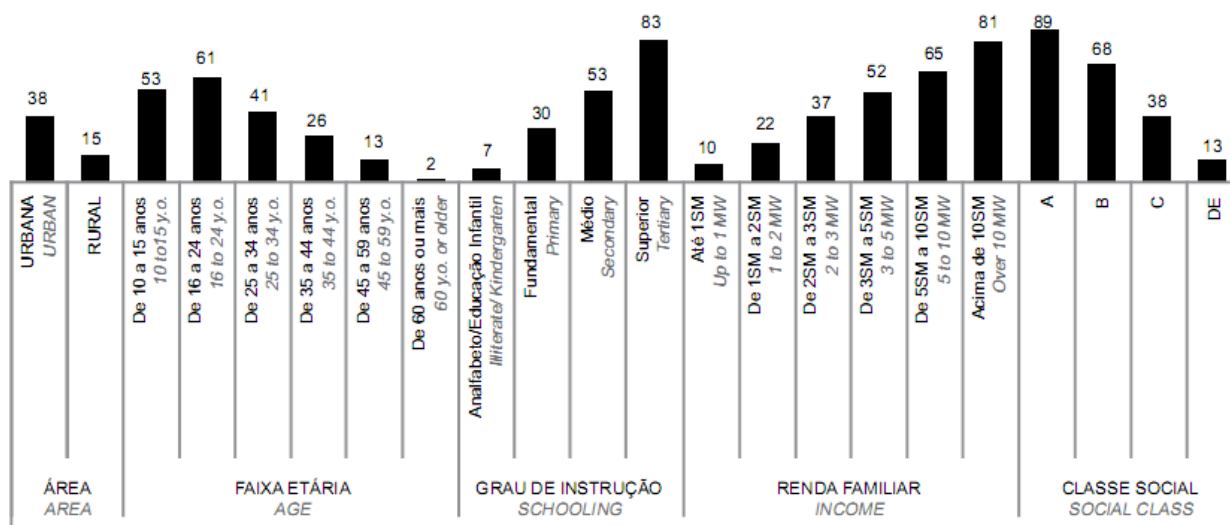
Figura 2 – Usuários da Internet da América do Sul



Source: www.internetworldstats.com/stats15.htm
 104,037,293 Internet users in South America estimated for 2Q 2008
 Copyright © 2008, Miniwatts Marketing Group

Em comparação com todos os restantes países sulamericanos juntos, o Brasil possui o mesmo número de indivíduos com acesso à Internet. É evidente que o território influencia, mas isso demonstra que há mais de cinquenta milhões de usuários da grande rede nesse país. Isso ilustra um crescimento no número de usuários de 1.250,2 % (um mil duzentos e cinquenta por cento e dois décimos) nos últimos dez anos, segundo informações do *Internet World Stats*. Mas os números não estão distribuídos igualmente entre as classes sociais. O Gráfico 3 ilustra o perfil dos que acessam tal tecnologia:

Gráfico 3 – Perfil dos usuários de Internet no Brasil (BARBOSA, 2008, p. 95)



O que se observa é uma apatização quanto ao acesso da Internet. Há uma predominância urbana do acesso, sendo que o fazem as classes sociais mais providas. Há uma relação de proporcionalidade entre a renda familiar e o percentual de usuários da grande rede. Pode-se supor que a Internet, no Brasil, elucida uma cultura cibernética das classes dominantes. Em função disso, todo o engajamento potencial desse instrumento para a reflexão da prática cotidiana e consolidação da consciência emancipada cede lugar para os ambientes de relacionamento despreziosos, a pornografia e a promoção do “cyberflaneur”² (HARTMANN, 2004). André Lemos elucida que:

Tendemos a ver os efeitos nefastos das tecnologias em sua interface com a cultura, com a vida social, com a política. A associação de uma tecnologia eletromecânica apoiada no paradigma Newtoniano a uma imposição racionalista da vida social revelou o lado obscuro e mesmo conspiratório das tecnologias (controle social, poluição, isolamento). A modernidade se caracterizou por uma conjunção de fatores: por uma dominação técnica do social, por um individualismo exacerbado, por um constrangimento social

2 O cyberflaneur é uma versão para a grande rede do termo flâneur, orinário do francês, que significa "andarilho", "ocioso", "vagabundo", "vadio". Esse deriva do verbo, também em francês flâner, que significa "passear". Charles Baudelaire trabalhou esse termo como sendo referente a alguém que simplesmente percorre a cidade a fim de conhecê-la melhor, experimentá-la. Dessa maneira, o cyberflaneur é um indivíduo que, a despeito de sua osciosidade, percorre a Internet a fim de desbravá-la.

exercido por uma moral burguesa e uma ética da acumulação, por uma abordagem racionalista do mundo. A modernidade, ao mesmo tempo, lançou e esgotou o sonho tecnológico. O que chamamos de novas tecnologias situa-se num novo contexto sociocultural, numa nova ambiência social. A tecnologia que foi o principal instrumento de separação, alienação, do desenvolvimento do mundo (Weber) e do individualismo positivista, vê-se investida pelas potências refutadas pelo racionalismo moderno. (LEMOS, 2004, p. 16)

Raquel Moraes (2002) alerta para a “não-neutralidade das tecnologias”, ou seja, para o fato de que as relações sociais se projetam no ambiente virtual. Dessa forma, elas não apresentam, em sua essência, caráter revolucionário, mas sim ideológico, na busca pela manutenção da contradição opressor-oprimido, num sentido aparentemente harmônico e justo (FREIRE, 1970). O fato é que as tecnologias se postam como a vitrine do progresso da objetividade, do funcionalismo e da ordem social. É o pensar em seu escopo mais racionalizado, condicionado à rigurosidade científica e anacrônica, numa leitura de mundo ahistórica onde não há contradições, somente a lógica universal do terceiro excluído. O sujeito perde lugar para o indivíduo, que não passa de um “cyberflaneur” maravilhado com as luzes e encantos da cidade cibernética. Cultiva-se um consumidor de dados que vê no acesso à informação o seu fim em si mesmo. Não há nada depois disso. A grande rede é um voluptuoso parque de diversões, tão somente.

No entanto, nos últimos anos, há remotos indícios que retomam a potencialidade da Internet em favor dos menos providos economicamente:

Dentre as atividades realizadas na Internet, os destaques ficam para o crescimento do grupo de atividades de lazer e para as atividades relacionadas a treinamento e educação. Entre 2005 e 2008, o crescimento das atividades de lazer foi de 15 pontos percentuais, passando de 71% para 86% na última medição. Com relação a treinamento e educação, o aumento foi sensivelmente maior: 16 pontos percentuais, passando de 56% em 2005 para 72% em 2008. (BARBOSA, 2008, p. 149)

Portanto, além das atividades ligadas ao lazer, percebe-se que a Educação, tanto formal quanto informal, tem encontrado terreno fértil para a sua propagação. Paulo Freire (1997) vislumbra a possibilidade de processos educativos que promovam a autonomia, logo é possível pensar em processos educativos emancipatórios que se valem das possibilidades das tecnologias, especialmente a Internet.

Licínio Lima (2002, p. 32) reitera que a autonomia sugerida por Freire é vislumbrada a partir da “liberdade” e da “participação livre e crítica dos educandos” como o motor que dá sentido à prática pedagógica. Daí a suposição de uma “pedagogia democrática”, uma educação “para e pela democracia”, que se consolida no diálogo e na postura ativa de todos os membros da escola, numa clara manifestação de responsabilidade social e política. Portanto, tornou-se imperioso estudar a potencialidade remanescente das novas

tecnologias, sob o âmbito da Educação (Informática Educativa), dentro de uma condição de promoção da autonomia através da democracia. Dentro da instituição escolar pública brasileira, a cultura democrática existe no âmbito legal através do procedimento da Gestão Democrática, que deve ocorrer em todos os níveis do consultivo ao deliberativo de maneira direta e indireta.

Concentrando a análise a um nível passível de uma investigação científica, a presente pesquisa se restringiu ao estudo das potencialidades das novas tecnologias da informação e comunicação, especialmente a Internet, sob o âmbito da Informática educativa, numa busca de sua influência sobre o processo de gestão democrática da escola pública, entendendo ser esse o caminho para o arrefecimento da exploração e das contradições sociais da sociedade capitalista contemporânea, a partir do princípio da emancipação humana.

CAPÍTULO I – INFORMÁTICA EDUCATIVA – UM REVOLUCIONÁRIO ADORMECIDO OU UMA FERRAMENTA MISTIFICADA?

Informática Educativa é entendida neste trabalho como uso das ferramentas computacionais como dispositivo de apoio ao educador em sua prática pedagógica, embora, na prática, a IE assuma diferentes facetas. Ao longo deste capítulo, é possível observar desde o curso da história as inúmeras nuances da IE e suas variâncias de significados. Será visível o esgotamento de sua função educacional, se resumindo a um mero mecanismo que deva ser acessado.

1.1 Aspectos históricos da filosofia da Tecnologia

Entender a potencialidade das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial a Informática Educativa, para a contemplação da vida social menos desigual e atinente aos dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não é algo fácil. Primeiro, é importante saber se traz consigo elementos transformadores ou não. De fato, há duas possibilidades, a saber: contém em si os requisitos necessários para a promoção de uma renovação na estrutura social ou, por si só, não passa de uma simples construção, como todas as demais providas pelo modo capitalista de produção, que não é meio senão para a manutenção do *status quo*. Desse modo, é preciso solucionar essa dicotomia e é no estudo histórico do tema que se pode obter elementos iniciais para a tomada de conclusões. Como a Informática Educativa – IE – não passa de uma espécie do gênero cibercultura que, por sua vez, pertence à família da Tecnologia, opta-se pelo início do estudo a partir do âmbito mais panorâmico.

Dando início a investigação, mergulhar na história da Tecnologia é recuperar a sua essência construtiva e, mais importante que se ater aos eventos materiais sucedidos em seu redor, é relevante recuperar as idéias e os valores motivadores do fenômeno. Desse modo, não se desvincula o histórico do filosófico nem o contrário. No caso específico da Tecnologia, entendida como toda a gênese do fenômeno tecnológico na humanidade, não interessa tanto a sua vertente factual, quer dizer, como se deu o processo prático de sua formação cravada num dado momento histórico. Nem um todo constituído por estas partes. É importante para este estudo a “história da Filosofia”, enquanto:

(...) a história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir, aperfeiçoar as concepções do mundo existentes numa determinada época e para mudar, por conseguinte, as correspondentes normas de comportamento, a atividade prática no seu conjunto. (GRAMSCI, 1974, p.60).

Interessa para esta pesquisa, portanto, o que motivou o exercício das atividades

práticas – as relações sociais pautadas em imaginários e crenças. Assim, é tangível a compreensão do fenômeno social em si que motivou a elaboração de técnicas das mais diversas para a vida diária e, principalmente, os embates de classes na construção coletiva do real. Então, a reflexão filosófica traz elementos sólidos para a compreensão do sentido atribuído socialmente hoje para a tecnologia.

Desde o surgimento das primeiras sociedades até as complexas cidades pós-industriais, o homem inventou o fogo, cultivou a terra, domesticou os animais, construiu cidades, dominou a energia, implementou indústrias, conquistou o espaço cósmico, viajou aos confins da matéria e do espaço-tempo. Durante esse trajeto, a tecnologia ganhou significações e representações diversas, em um movimento de vaivém com a vida social. Em alguns momentos, esta é dominada, controlada, racionalizada pelas atividades científico-tecnológicas ; em outras, é a tecnociência que deve negociar e aceitar os ditames da sociedade. (LEMOS, 2004, p.25).

É claro que a tecnologia não é recente entre os homens e se apresenta como um produto social da mesma forma que produz sobre a coletividade mudanças em sua estrutura. No entanto, a despeito dessa dialogia, na atualidade, as várias representações e significações sociais a ela atreladas são decorrentes de um processo instrumental de controle e dominação vislumbrado por Marcuse, pois entendendo-a como um modo de produção, um conjunto de técnicas, um modo de organizar, perpetuar [ou mudar] as relações sociais, resta somente uma “racionalidade tecnológica” (MARCUSE, 1999, p. 44), que se manifesta através da transferência da subjetividade e autonomia do homem para as máquinas³, sob a ideológica necessidade de eficiência no processo produtivo. Se tal condição ocorre no modo produtivo capitalista, faz-se imponente descobrir se o mesmo ocorre durante toda a gênese humana.

Como o estudo, neste momento, se atém às questões filosóficas, retoma-se a primeira reflexão a que se tem conhecimento: os gregos clássicos, especificamente o embate entre Platão e Aristóteles com o pensamento dos sofistas. Para os dois filósofos, a *épistémé* [contemplação filosófica] era mais relevante que a *tekhnè* [a ação humana que distingue o homem da natureza] (LEMOS, 2004). Esta última, distinta da *phusys* [arte divina, natural], é a arte humana, mimética, que compõe a secção da arte criadora, divisão maior do gênero da arte junto com a dos simulacros (PLATÃO, 1975). Sobre estes,

Estrangeiro — Para todas essas coisas há simulacros que não são elas mesmas e que as acompanham, também originárias de uma arte divina.

Teeteto — Que simulacros?

Estrangeiro — Os dos sonhos e os que denominamos de dia aparições

3 André Lemos encontra em Simmel a ilustração dessa condição. Para ele, a cultura é uma tragédia da objetivação do sujeito em detrimento da subjetivação dos objetos no seio do fenômeno técnico. (LEMOS, 2004, p.29)

naturais, como as sombras que se formam quando as trevas tomam conta do fogo ou o reflexo em objetos lisos e brilhantes de duas luzes que se encontram, uma própria para os olhos e outra estranha e que produzem em nossos sentidos uma imagem de efeito inverso da visão ordinária.

Teeteto — São, de fato, as duas obras da produção divina, as próprias coisas e o simulacro que as acompanha.

Estrangeiro — E nossa arte? Não podemos dizer que com a arte do arquiteto construímos a própria casa, e por meio do desenho uma outra que é como um sonho de criação humana para as pessoas acordadas?

Teeteto — Perfeitamente.

Estrangeiro — O mesmo acontece com as demais obras de nossa atividade produtora, que andam sempre aos pares, a própria coisa, digamos, oriunda da arte criadora, e sua imagem que só gera simulacros.

Teeteto — Agora compreendi melhor e reconheço que há duas espécies de arte produtiva que, por sua vez, são duplas: ponho numa das secções as produções divina e humana; na outra, a própria coisa e a criação de certas semelhanças.

Estrangeiro — Não esqueçamos de que um gênero da arte imitativa deveria ocupar-se com cópias e o outro com simulacros, se o falso tiver de ser verdadeiramente falso e alcançar por natureza algum lugar entre os seres.

(PLATÃO, 1975, XLIX)

A *tekhnè* acaba assumindo uma posição negativa em relação ao pensamento platônico, devido à possibilidade de falhas no processo mimético e quando da perda da essência do que é intrínseco ao homem, ao filósofo – a *épistèmè*.

Em relação a Aristóteles, o memorável filósofo observa que a *tekhnè* não apresenta em si mesmo a *autopoiésis*⁴, característica própria do natural de conter em si mesmo a essência para a reprodução. Em seu pensar, alerta que a *tekhnè* é a tentativa do homem de imitar a natureza em seu processo criativo, assim, aquela sempre apresenta um caráter secundário e inferior em relação a esta. Em suas próprias palavras,

Algunas cosas son por naturaleza, otras por otras causas. Por naturaleza, los animales y sus partes, las plantas y los cuerpos simples como la tierra, el fuego, el aire y el agua —pues decimos que éstas y otras cosas semejantes son por naturaleza. Todas estas cosas parecen diferenciarse de las que no están constituidas por naturaleza, porque cada una de ellas tiene en sí misma un principio de movimiento y de reposo, sea con respecto al lugar o al aumento o a la disminución o a la alteración. Por el contrario, una cama, una prenda de vestir o cualquier otra cosa de género semejante, en cuanto que las significamos en cada caso por su nombre y en tanto que son productos del arte, no tienen en sí mismas ninguna tendencia natural al cambio; pero en cuanto que, accidentalmente, están hechas de piedra o de tierra o de una mezcla de ellas, y sólo bajo este respecto, la tienen. Porque la naturaleza es un principio y causa del movimiento o del reposo en la cosa a la que pertenece primariamente y por sí misma, no por accidente (ARISTÓTELES, 1995, p. 45)

André Lemos (2004) afirma que o pensamento dessa época é importante, porque a técnica – apesar de ser entendida como inferior à física natural e à

4 Autopoiésis é um termo formado do grego a partir da junção de auto "próprio" com poiésis "criação" e tem sua origem ligada a dois biólogos e filósofos chilenos, Francisco Varela e Humberto Maturana.

contemplação filosófica – se mostra como instrumento de transgressão do homem às regras impostas pelos deuses à época. Lemos também afirma que a origem mitológica se confunde com a origem da técnica. A consequência disso é uma polarização, perene durante toda a gênese da arte enquanto manifestação prática. Há aqueles que são defensores da transgressão, da apropriação do natural, da mimese, da utilização de receitas e práticas anteriormente definidas, e outros, partidários de uma oposição ao tecnicismo em qualquer de suas formas. Os primeiros a darem coro a esse debate foram Platão e Aristóteles de um lado antitécnico e os sofistas do outro.

O pensamento grego influenciou muito os períodos Alexandrino, Romano e Bizâncio, que os seguiram no curso da História⁵. Por uma comodidade historiográfica, opta-se por manter esses três momentos categorizados como época *helenísticorromana*⁶, já que apresentam características comuns. No entanto, as profundas alterações sociais causadas pela entrada de povos culturalmente estranhos trouxeram uma ressignificação do pensamento filosófico sobre a técnica atinente à época.

A mudança da antiga ordem social-política confere ao grego desta época como que um sentimento de incerteza e de desorientação. Desaparecida a *pólis*, esmorecida a fé na sua religião, enfraquecido o sentimento de pátria no *cosmopolitismo*, o grego deixa de se entregar à dura atividade científica, ao “contemplar” desinteressado, mas pede à filosofia uma regra pra viver feliz, um refúgio, um método prático. (SCIACCA, 1966a, p. 176)

Em meio às invasões e à mudança no cenário grego, que ainda se manteve como referência cultural a todos os outros povos, observa-se uma valorização das artes técnicas. A opulência desse período permitiu profundos avanços científicos, principalmente no que tange à Engenharia e Arquitetura. Observam-se também esforços na Medicina, na engenharia, na astronomia, na navegação e nas Artes plásticas e militar para a elaboração de práticas específicas que visem à melhoria da vivência. A especulação filosófica se vale somente do problema moral e da solução de suas questões. Somente é útil o que serve para dar prazer ou manter o homem indiferente. A ciência passa a ser vislumbrada como uma virtude, uma norma de vida, desde que a ampare e a sirva (idem, *ibid.*, p. 177).

Esse vasto período histórico fora brevemente resumido e apenas uma mais geral concepção filosófica fora emanada, embora se tenha conhecimento de diversas vertentes que se firmaram durante tal era. O destaque que se faz é a mudança dada ao sentido da técnica, que perde o caráter pejorativo e se difunde e desenvolve em todas as áreas do conhecimento.

5 Destaca-se somente esse recorte histórico por sê-lo o mais influente na cultura cibernética da sociedade contemporânea e devido às impossibilidades documentais de se estudar outras filosofias da época que versaram sobre o mesmo tema.

6 Sciacca considera que tal época está cravada entre IV a.C. e VI d.C, período profundamente fértil, em que se estruturou a base elementar constitutiva da civilização ocidental.

Seguindo o curso histórico, sobre a filosofia medieval cristã, a filosofia passa a entender como seu verdadeiro problema fundamental o homem e seu curso perante o criador. Agora com o forte apelo dogmático, descarta-se o científico e busca alimentar a fé. Tudo se volta para um pós-mundo, o paraíso. A busca pelo prazer concedido pela ciência cede espaço para a procura do sofrimento edificante que, através da fé, leva a Deus. Santo Agostinho, maior pensador à época, defendia que a técnica, a ciência, compete do conhecimento da natureza e a filosofia, num ato antropológico, diz respeito ao conhecimento do homem sobre si mesmo e sobre Deus. Então, torna-se a atribuir um valor secundário à técnica em função da contemplação filosófica, uma vez que aquela depende desta pra ter sentido.

No porvir de uma nova filosofia, a escolástica do século V ao XII, inicialmente através dos enciclopedistas e depois da Escola de Chartres (séc XI-XII), associou o pensar teológico com o prestígio da técnica clássica, da ênfase nas ciências naturais, no realismo e no probabilismo. Mas é no século XIII que essa corrente de pensamento encontra seu auge e seu declínio, por meio da criação das universidades e do pensamento de São Tomás de Aquino, que – diferentemente do que defendia Santo Agostinho – acreditava que a razão trazia, por si só, elementos para a compreensão do que alcança o nível prático, enquanto a fé cuida de outra área que lhe é própria. Não se tratam de duas verdades ou de uma separação entre o pensar religioso e o pensar racional, mas sim uma unidade composta de campos de investigação próprios de cada vertente: a fé ou a razão. Graças ao pensamento de Aquino, em pouco tempo, esta solicita sua emancipação e se agrega ao pensar sistêmico da ciência para se emancipar da opressão intelectual do dogmatismo da Igreja Católica. O cenário é cada vez mais promissor, o nascimento dos estados nacionais e os movimentos de reforma protestante baseados no Humanismo engendram a crise da Escolástica.

O resultado da mudança se emoldura posteriormente no Humanismo e no Renascimento, época em que a técnica assume ainda mais intensa importância e uma autonomia da crença mítica como nunca houvera vislumbrado em sua história pregressa.

O Humanismo e o Renascimento, que, no fundo, são dois momentos de um único movimento, têm em comum os caracteres fundamentais: *afirmação do valor e da dignidade da natureza humana; livre investigação da natureza física sem os limites impostos pela autoridade de Aristóteles e sem interferência da autoridade religiosa no campo da razão e da experiência.* (SCIACCA, 1966a, p. 319, Grifo do autor)

Esse novo olhar para o mundo, antropocêntrico e secular, será a exaltação máxima do conhecimento técnico. A sociedade contemporânea ainda se porta com fortes traços dessa concepção que se inicia junto com o pensamento moderno. O novo homem que se molda a essa época é técnico e tecnológico, ou seja, não se resume em seguir roteiros práticos para a execução de atividades em seu cotidiano, mas também reflete sobre essa

ação. Consequentemente, o que se resumia a uma central filosofia se esfacela em inúmeras vertentes científicas, tecnologias: Agricultura, Engenharia, Medicina, Astronomia etc. De fato, tais vertentes tecnológicas são anteriores a esse momento, contudo nunca se revelaram tão promissoras e autônomas quanto nesse curso da história.

O formalismo científico desta referida época demanda dados procedimentos que encontram no Método a padronização tão esperada, pois já havia “abandonado o princípio de autoridade e aceites como fontes do conhecimento”. É, portanto, na experiência e no pensar lógico que se fundamenta a ciência moderna.

O primeiro a entoar tal discurso foi Francis Bacon, através da crítica ao pensamento dedutivo de Aristóteles⁷, que sugeriu um instrumento de descoberta e não de descrição do mundo. Para Bacon, era necessário um método indutivo, baseado na observação e inferências, para que o homem pudesse dominar a natureza. Essa corrente metodológica, que recebera a alcunha de “parto masculino do século” por seu próprio criador, supõe um saber tecnológico subjetivo e cético, dado que, como alertam os historiadores, a observação de casos particulares não permite nada senão afirmar o que aconteceu. De maneira unicamente empírica, pode-se observar o Sol se pôr hoje, mas nada garante que o fará da mesma forma amanhã. Assim, “em Bacon, a passagem da hipótese à lei é sempre operada pela experiência sensível e, por isso, a lei não pode ser necessária” (SCIACCA, 1966a, p. 385). O pensamento baconiano, ao confundir física e metafísica, desloca o sentido da *tekhnè* grega como a ação humana que distingue o homem da natureza e passa a entendê-la como a ação humana que aproxima o homem da natureza. Isso torna impossível tomar verdades de cunho necessário e as práticas caem no vazio, em si mesmas. É a inviabilidade que visualizou Platão ao criticar o sofismo.

Galileu Galilei une o pensamento de Aristóteles com o de Bacon na formalização de sua conduta empírica, “considerando a lei como relação entre fenômenos, afirma simultaneamente a autonomia da ciência e da metafísica” (idem). Dessa lógica ambivalente, nasce o pensamento cartesiano e o racionalismo moderno, que outorgam a razão como uma espécie de critério da verdade para a compreensão do universo. “*Cogito, ergo sum*”. Descartes confiava numa verdade objetiva, que ultrapassava a consciência subjetiva e a leitura racional de mundo. Esta servia apenas de “Cogito”, ou seja, de ponto de partida. Não contém em si a materialidade da verdade, mas é através daquela que esta se processa. Seguindo os quatro passos metodológicos, era possível atingir o âmago da realidade e contemplar a essência e a mecânica das coisas. Em contradição a Bacon, essa corrente filosófica recupera o sentido original de *tekhnè*, mas com visão de que o homem é parte da natureza e se distingue dela por sua técnica.

7 Silogismo

O Iluminismo do século XVIII, influenciado pelo racionalismo cartesiano, por sua vez, na tentativa de irromper com todo o legado “sombrio” medieval, acaba por se configurar como um movimento contraditório e instável que se manteve quase sempre no estado de projeto/proposta. Segundo Sciacca, essa concepção

“mecanicista da vida natural e humana baseia-se na pressuposição – dogmaticamente aceita, malgrado sua intransigência crítica – de que a ordem do mundo humano e a do mundo natural se correspondem: obedecem a leis mecânicas e fixas, que a razão tem o dever de descobrir no intuito de conhecer e dominar o mecanismo universal para o progresso e bem-estar da humanidade, a fim de proporcionar aos homens uma *felicidade* nunca antes vista. (SCIACCA, 1966a, 475)

Estes ideários filosóficos de ruptura influenciaram diversos movimentos revolucionários, dentre eles, a Independência dos Estados Unidos em 1776 e a Revolução Francesa em 1789. Esta última significou a ascensão da classe burguesa ao poder estatal e ao início da época dourada do capitalismo incipiente. Nessa fase, a técnica passa a assumir papel fundamental no processo de acúmulo de riquezas. Faz-se necessário, distinguir o humano e natural. Para Lemos,

A evolução da espécie humana é fruto desse movimento perpétuo e infundável, sendo a técnica responsável pela criação da segunda natureza – a cultura – num processo de desnaturalização do homem. Os objetos técnicos formam uma espécie de ecossistema cultural, onde a naturalização do artifício modifica o meio natural, da mesma forma que o meio natural vai impondo limites à atividade técnica humana. Esta naturalização de objetos técnicos impulsiona uma progressiva artificialização do homem e da natureza, sendo mesmo indispensável a existência do homem e da cultura fora deste processo. (LEMOS, 2004, p. 31)

O novo homem histórico emergente dessa época encontra na técnica e na tecnologia o caminho para apropriar a cultura, ou seja, tornar-se homem. A respeito, a necessidade de se catalogar o conhecimento humano dos enciclopedistas; o contratualismo; a euforia com a exaltação do “estado de natureza”, o deísmo; e a preferência pelos princípios Newtonianos encontraram no Iluminismo um cenário contraditório de contemplação da natureza como essência do todo e, em outros casos, como uma exaltação do homem em contraponto ao natural. Nesse contexto, Immanuel Kant trará em sua vertente Crítico-cristicista uma síntese dessa contradição empirista e racionalista vivida no Iluminismo.

Até este momento do curso histórico, tanto a técnica quanto a ainda em formação tecnologia ensaiaram um embate com a mecânica da natureza e se firmaram como o elemento constitutivo do homem, o que o caracteriza como si próprio – a cultura. A capacidade criativa humana o destaca de sua condição biológica natural e o põe em um novo âmbito além do natural – o artificial. Essa contradição entre o artificial e o natural, mesmo tendo como berço o período clássico, constituirá o entendimento atual de homem da sociedade [tema a ser mais bem trabalhado na próxima seção].

Os teóricos da Filosofia das Tecnologias se dividem sobre o que realmente seria a verdadeira idiossincrasia humana ante o natural. Há o grupo dos que defendem o fator cultural humano como o resultante de sua superação das dificuldades encontradas em sua vivência através da técnica [W. Köhler, A. Leroi-Gourhan e M. McLuhan]; por outro lado, há os partidários de que essa essência cultural da humanidade se deve à capacidade de se criarem novas demandas para serem supridas através da técnica [E. Kapp e A. Espinas] (KASTRUP, 2000). Enquanto aqueles advogam o primado da “teoria da projeção orgânica” (idem, *ibid.*, p. 39), em que a origem da técnica está ligada à necessidade do homem em prolongar seu corpo biológico e superar suas necessidades, os demais celebram que a verdadeira cultura reside na simbologia que se aplica a ela, transformando-se, cada vez mais, a partir do próprio desejo humano de criar novos problemas a serem solucionados.

A primeira vertente apresentada é amplamente aceita entre os filósofos da técnica (KASTRUP, 2000). Dentre os entusiastas dessa idéia biológico-evolutiva, destaca-se Henri Bergson (1964), por considerar que a cultura humana é um organismo vivo e suas necessidades nunca se esgotarão, porque sempre se renovarão na dialética entre o orgânico e o técnico, quer dizer, quando aquele apresenta uma demanda e a resolve através deste sofre uma influência que o modifica também. A exemplo, quando o homem sentiu necessidade de criar um instrumento, órgão artificial, para suprir a ineficácia de seu órgão natural, modificou seu hábito e passou a sentir novas necessidades numa espécie de evolução genealógica.

Em comparação com o pensamento bergsoniano, é no nível das correspondências entre os “universos simbólicos”, renovados constantemente [o que não significa rapidamente] pelas demandas sociais, que a cultura se afirma (LÉVY, 2000, p. 22). Para Vigotsky, são as ferramentas originadas de construções técnicas e de tecnologias próprias que constituem a espécie humana. Ao que ele classificou como instrumentos, inclui-se também a linguagem que, por mais que esteja no nível abstrato, é uma técnica apropriável objetivamente pelo homem a partir desses “universos simbólicos” e transformado subjetivamente por ele durante o seu exercício prático.

Tais ferramentas, sejam concretas [martelo] ou abstratas [linguagem], correspondem à primeira das três classificações que o filósofo do século passado, Gilbert Simondon, atribuiu ao curso da técnica, a saber: o elemento, o indivíduo e o conjunto (LEMOS, 2004, p. 32). O primeiro é o momento da 'mágica' (idem), em que se dá a superação da primária relação entre o homem e o mundo, ainda com o viés mitológico, através da técnica. É, de fato, a tentativa do homem de superar os limites impostos pelo supremo poder natural e místico e prolongar seu sistema orgânico. O segundo momento só surge quando da superação dessa dualidade.

Portanto, nessa segunda geração, a do indivíduo, nasce o homem moderno. Isso se

dá com a invenção da máquina térmica por James Watt, em 1769. A partir daí, o homem não mais prolonga o seu corpo a fim de aperfeiçoar o seu trabalho, mas sim produz um dispositivo capaz de substituí-lo integralmente. É como se o sonho indutivo e o empírico de conhecer o natural fossem alcançado.

Em plena efervescência do século XVIII, as máquinas ensejam a prosperidade do capitalismo industrial e a máquina térmica ocupa lugar central nesse processo. A “tecnicidade” (idem) nascida nesses tempos em que a máquina se afasta do homem e o coloca alheio ao seu processo de transformação da matéria se mostra como um disposto alheio à cultura. Mais uma vez, retorna-se à contradição humano-natural. Para esse autor, a modernidade se compromete ao considerar que “a cultura moderna reconhece o objeto estético (arte) no mundo das significações, mas recusa e afasta os objetos técnicos para um mundo à parte, como um sistema autônomo completamente fechado, sem estrutura ou significações” (idem). Esse entendimento errôneo só será superado por Heidegger.

A difusão das máquinas expandiu copiosamente o quantitativo de fábricas e estabeleceu, no século XIX, a terceira fase da categorização de Simondon, o conjunto. Lemos (2004) defende que este momento tem como marco inicial a Segunda Revolução Industrial, que, para Hobsbawm (1999), significou o momento do surgimento das linhas férreas, que ajudaram na disseminação de *comodites*, matéria-prima e também máquinas. Esta última passa nessa fase a ser também um produto industrial e tem a característica de ser de combustão interna⁸. Nesse período histórico, há um profundo avanço científico com a eletricidade de Nikolai Tesla, Thomas Edison e George Westinghouse e com o aparato gerencial científico do Taylorismo. Lemos ressalta que se trata da época da energia termodinâmica e nuclear (LEMOS, 2004).

O contexto fabril desta época se justifica através da filosofia positivista, que, em seu princípio de evolução pelo progresso a partir de Spencer (SCIACCA, 1966b), desemboca em seu âmbito social [Stuart Mill, Augusto Comte] justificando a exploração descrita por Hobsbawm (1999), em que as massas trabalhadoras [homens, mulheres e crianças] eram submetidos a rotinas de trabalho intensas em troca de baixos salários.

O cenário de crise instalado é decorrência da errônea distinção entre cultura, maquinário e ciência (LEMOS, 2004). O Estado, segundo Beaudreau (2006), cada vez mais presente através das idéias de Keynes, procura controlar o alto risco potencial do “conjunto” fabril de não conseguir lidar com a imensa quantidade de trabalhadores assalariados e explorados, em condições de vida cada vez mais ínfimas dentro de um contexto de crescimento econômico e produtivo. O científico – a exemplo de Darwin, Spencer, e Malthus – lidava tão somente com a questão da manutenção do sistema social instaurado no auge

8 Ciclo de Otto.

do processo industrial, enquanto ignorava a necessidade de se discutir o mote fabril e, portanto, técnico como um condicionante social, ao invés de um produto social.

A esse respeito, Cocco (2006) e Lemos (2004) demonstram que é em Heidegger que há uma solução para o dilema daquele período, que ainda persiste na atualidade. Basicamente, o referendado filósofo desconstrói a pretensa autonomia das máquinas e retoma o caráter ontológico da técnica. Seu livro intitulado *Ser e Pensar* é lembrado por MacDowel.

Este projeto se origina da preocupação que anima o jovem Heidegger de restaurar a Metafísica como pensamento de uma transcendência real, transcendência rejeitada pelas correntes filosóficas dominantes, especialmente na Alemanha, no início do século XIX, o cientificismo positivista e o neokantismo, limitado a uma transcendência meramente lógica. (MACDOWELL, 2006, p. 12)

Cocco (2006) analisa que o novo sentido da Metafísica proposto por Heidegger se deve a uma retomada no foco ao 'ser' em detrimento do 'ente', numa busca por seu real sentido. Destarte, é incompatível o propósito de se descobrir o sentido do ser através de uma ingênua observação do ente, quer dizer, não se compreende o homem *poiético* observando uma máquina por ele criada tão somente. É preciso um estudo da técnica em diferentes níveis. Nesse momento há a consolidação da Tecnologia.

O conceito Heideggeriano de técnica ia além da visão biológico-evolucionista vigente até então (LEMOS, 2004), que tão bem conseguiu servir aos interesses do desenvolvimento industrial, mas que as novas relações sociais da modernidade demonstravam o quanto era demasiada imprópria. É através desse novo entendimento que se retoma o sentido de técnica como arte [expressão da verdade humana] e seu caráter científico.

La ciencia en general puede definirse como un todo de proposiciones verdaderas conectadas entre sí por relaciones de fundamentación. Pero esta definición no es completa ni alcanza a la ciencia en su sentido. En cuanto comportamientos del hombre, las ciencias tienen el modo de ser de este ente (el hombre). A este ente lo designamos con el término Dasein. La investigación científica no es el único ni el más inmediato de los posibles modos de ser de este ente. Por otra parte, el Dasein⁹ mismo se destaca frente a los demás entes. (HEIDEGGER, 1997, p. 22)

André Lemos (2004, p. 34) auxilia a interpretação de Heidegger afirmando que a técnica é “um modo de existência do homem no mundo”, ou seja, é a contemplação da verdade. O sentido do ser e a Ciência estão na “vida fática”, não como fenômeno individual, e sim como fenômeno cultural (COCCO, 2006, p.11). Destarte, a nova contemplação filosófica das tecnologias, o que inclui as educacionais, deve considerar a técnica e a ciência partes constituintes e indissociáveis da cultura humana.

9 Cocco (2007, p. 12) define *Daein* como sendo “o ente que se interroga sobre o sentido do ser e que tem a estrutura da abertura”.

Contudo, a simples comunhão entre técnica e ciência não constitui, necessariamente, a essência da tecnologia.

(...) embora não seja possível ignorar a relação da tecnologia contemporânea com a técnica de épocas e culturas anteriores, e a diferença entre ambas seja devida, em grande medida, à presença da ciência experimental na tecnologia, nem todos os estudiosos concebem a tecnologia como (mera) ciência aplicada e nem todos admitem uma continuidade de propósitos entre a técnica e a tecnologia. (CUPANI, 2004, p. 493)

Desse modo, o próprio entendimento de tecnologia é de difícil definição, pois só surge quando delimitado o propósito com o qual se fundamenta. A visão heideggeriana se baseia na fenomenologia para descrever o papel da tecnologia no contexto atual da sociedade e serve de base para a maioria dos estudos desenvolvidos sobre a temática. Pierre Levy e Albert Borgmann, por exemplo, lançam mão da mesma compreensão de mundo. Assim, a tecnologia

(...) não designa uma forma de técnica, mais evoluída e potente graças à sua associação com a ciência, como no caso de Bunge [*e dos teóricos clássicos biológicoevolucionistas*], mas um modo de vida próprio da Modernidade. A tecnologia é o modo tipicamente moderno de o homem lidar com o mundo, um “paradigma” ou “padrão” característico e limitador da existência, intrínseco à vida cotidiana. Tão intrínseco que ele passa, por isso mesmo, despercebido. (CUPANI, 2004, p. 499, comentário nosso)

Assim, o entendimento fenomenológico ignora o peso social da tecnologia e sua confluência com relações de poder, partindo do pressuposto de que o homem não é “joguete das tecnologias” (idem, *ibid.*, p.515). Desse modo, é possível mobilizá-lo para que se manifeste frente ao que não lhe é bom. Trata-se, pois, de uma incoerência epistemológica, já que a fenomenologia trata somente de “(...) *descrever*, e não de explicar nem de analisar” (TRIVIÑOS, 2007, p. 43, grifo do autor) quiçá transformar o real.

O enfoque marxista tão somente não permite uma visão relevante da tecnologia, por atribuir toda a temática às circunstâncias sociais de domínio econômico, caindo quase que num determinismo econômico. Destaca-se a contribuição da filosofia dos teóricos da Escola de Frankfurt e dos que desses se basearam em suas obras, especialmente Andrew Feenberg (2002). Sob essa vertente, é reconhecido o caráter sociopolítico da tecnologia e sua vinculação a padrões de eficiência determinados por interesses de grupos sociais dominantes. Nesse sentido, a ciência e técnica operam em favor dos interesses da própria sociedade ou de seus estratos dominantes.

1.2 Aspectos Históricos da Informática Educativa no Brasil

Para a compreensão do que se pretende com esse texto através de sua metodologia de cunho essencialmente materialista histórico, destacar-se-á, além dos aspectos filosóficos das tecnologias, o histórico da Informática Educativa, na busca por construir assertiva científica sob o olhar da classe trabalhadora. É fato que é impossível esgotar suficientemente o tema, porém serão vislumbrados apenas aspectos pontuais e sem muita profundidade da temática, com a intenção de trazer mais elementos para a corroboração da idéia central do texto: sobre a importância do uso do computador na promoção da Gestão Democrática.

Considerando, inicialmente, aspectos mais gerais, destaca-se o estudo de Raquel Moraes (2002, p. 23), que sinaliza a Informática Educativa no Brasil. Como protagonista de história muito recente, sua gênese está intimamente ligada ao período da corrida armamentista internacional, portanto atendeu inicialmente a interesses militares. A necessidade de utilização de tecnologia computacional importada figurou como um risco de segurança nacional e, inevitavelmente, deu início a dois grandes movimentos – o da construção desse tipo de tecnologia e o da instrução sobre o aproveitamento das funcionalidades dos sistemas.

Outros autores destacam as primeiras manifestações dessas duas tendências logo no início da década de setenta (MORAES, 2002). Nesse período, tais fenômenos se concentraram no ensino superior, especialmente, Engenharia e Física. Mas o que se percebe é ainda a transposição mimética das práticas americanas sobre o assunto. No entanto, ante à inquietude militar sobre o assunto, surgem, em meados da década de setenta, iniciativas ligadas ao “Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República” para a construção de tecnologia própria (idem, 2000).

Verifica-se que há uma preocupação com a produção de computadores com tecnologia própria. Não tardou e na década de 1970, foi criado com financiamento e diretrizes militares, o “Patinho-Feio”: primeiro protótipo computacional totalmente brasileiro (MORAES, 2002, p. 26).

Em processo de redemocratização, surgem as experiências (EDUCOM, EUREKA e GÊNESE) que, segundo Raquel Moraes (idem, p. 43), “tiveram a marca da ousadia de procurar ser livre e de construir uma educação para o pensar e a colaboração, em vez do consumismo e da competição neoliberal”.

Esses projetos foram abandonados pelo Estado em 1996, e, embora fossem avaliados como bem sucedidos, por apresentarem articulação entre as várias esferas

ligadas ao ensino (universidades, secretarias de educação, MEC e comunidade escolar¹⁰), foram descartados pela lógica do governo após 1996.

O país, mesmo com manifestações em outros sentidos, adotou medidas educacionais para o setor de cunho “tecnocrático”, favorecendo não o interesse do trabalhador, mas sim os desejos das grandes corporações que demandavam por trabalhadores autômatos. Assim,

Esse *paralelismo tecnocrático*, numa ótica geral, deve-se às características históricas que deram origem às novas tecnologias, as quais expressam um modo de organização material e cultural da existência humana – capitalismo – tendencialmente concentrador e centralizador de riqueza, poder e conhecimento. Aplicada à gestão do processo decisório da informática na educação brasileira, essa lógica geral propicia base de sustentação política apenas aos atores que, direta ou indiretamente, se beneficiam dos bens que a informática proporciona, afastando do processo os que dela não são proprietários, material e/ ou culturalmente. (MORAES, 2002, p. 70, Grifo do Autor)

A lógica centralizadora do Ministério é um dos elementos que elucidam o “paralelismo tecnocrático”, uma vez que não há possibilidade para a construção dialógica de concepções político-pedagógicas através da convivência de diferentes e, até mesmo, contraditórios entendimentos sobre esse tipo de educação. Assim, a Informática Educativa é padronizada e os educandos a recebem como um pacote como num ensaio para o mundo de trabalho, exercitando fractais de um todo desconhecido e jamais detendo pleno conhecimento sobre a tecnologia de modo a transformá-la em seu benefício.

Após dez anos de existência, o PRONINFE cedeu lugar para o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação). A diferença entre os dois projetos é a robustez orçamentária. Contando com recursos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), da UNESCO e do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), o ProInfo passa a ser de 1997 até então o projeto máximo sobre o setor (BRASIL, 1997).

A despeito das experiências relatadas por Moraes (2002), encarou-se o PROINFO como a primeira ação do estado brasileiro que tinha como pano de fundo a inserção de computadores na rede pública de ensino. Sobre o Proinfo,

[...]meados dos anos 90, já se sabia que havia um número significativo de boas experiências, em outros países, no uso de computadores na escola, o que permitiu formular, desde logo, um projeto de maior porte, sem a necessidade de um projeto piloto (SOUZA, 2005, p. 138)

¹⁰ A comunidade escolar é entendida como todo o conjunto de entes que, de alguma parte, constroem a realidade cotidiana de uma escola, como pais, alunos, professores, secretários, merendeiras, diretores etc. Presente na escola por meio do conselho escolar, a comunidade escolar nos projetos Eureka e Gênese definia seus currículos e se posiciona em favor da formação e da capacitação do ser humano para o exercício de suas atividades laborais de maneira autônoma e criativa.

Esse discurso do ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza demonstra que o PROINFO surgiu no cenário educacional ignorando todo um histórico de experiências relevantes e introduzindo uma nova ordem na informática educativa – ainda mais fragmentária e centralizadora, atendendo a ordem neoliberal e no contexto da *Internet*.

1.2.1 Aspectos Históricos da Informática Educativa na Capital do Brasil

No contexto da criação do Proinfo, a informática educativa no Distrito Federal passou a ser uma realidade pujante. No entanto, contrariando a tese do ex-ministro do governo Fernando Henrique Cardoso (SOUZA, 2005, p. 138), que ignorou a existência de experiências envolvendo a informática nas escolas públicas, o GDF (Governo do Distrito Federal) documenta que foi um dos pioneiros nessa empreitada, quando em 1983 lançou um projeto do tipo em nove escolas de educação básica.

O GDF, posteriormente, em 1987, se uniu ao PRONINFE e instituiu uma equipe, formada por profissionais das mais variadas áreas ligadas ao tema, e passou a ampliar o atendimento às escolas candangas. Mas somente com o PROINFO, em 1996, passou a atender parcela relevante da população do DF.

Atualmente, há mais de 120 (cento e vinte) escolas dotadas de laboratórios de informática sob a custódia de quatro NTE (Núcleos de Tecnologia Educacional) posicionados em regiões do DF atendendo a todo o território da capital. Os laboratórios recebem doações de órgãos governamentais, ONGs e associações de pais e mestres.

Apesar de apresentarem microcomputadores de capacidade técnica arcaica à realidade atual, o grande problema evidenciado em pesquisas nesses ambientes é a desarticulação no uso dessas tecnologias (ARAÚJO & MORAES, 2006, 2007; MOREIRA & MORAES, 2007). Apesar de ser atribuição dos NTE atender à capacitação dos técnicos, treinamento de professores e manutenção dos equipamentos, o que se observou foi um distanciamento desses núcleos até os laboratórios – resultando em sucateamento precoce de equipamentos, uso inapropriado da ferramenta e processos de ensino-aprendizagem desprovidos de integração com currículo e se resumindo ao entendimento do professor sobre o uso da tecnologia.

Em resumo, o PROINFO na capital federal se resume a mera inserção de laboratórios de informática com limitada capacidade técnica, sendo que, em alguns pólos, como no da Cidade-satélite do Gama, o acesso à Internet ainda se dá por tom de discagem. A velocidade de processamento dos microcomputadores, aliada à falta de manutenção e ao uso incorreto, proveniente de falta de treinamento dos técnicos que são responsáveis pela articulação técnico-pedagógica, resulta em máquinas praticamente inoperantes. Não

somente isso, a completa desarticulação com o projeto político-pedagógico das escolas se une ao uso acrítico do instrumento através de decisões pedagógicas isoladas de docentes sacramentando o fracasso desse projeto educativo no DF, quando se pensa nos benefícios potenciais para a classe trabalhadora.

Seguindo o princípio do “paralelismo tecnocrático”, o GDF, mesmo com seus pomposos cofres, provando a desarticulação com o poder federal e seu projeto, PROINFO, preferiu criar o seu próprio projeto de educação tecnológica. Dessa forma, ele criou, dentre outros projetos, o “DF Digital” que é um verdadeiro sistema automatizado de formação estandarizada de trabalhadores. Sua estrutura está ligada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e, mesmo exercendo atividade educativa, sob a orientação da UnB (Universidade de Brasília)¹¹, desconsidera questões como currículo, didática e avaliação.

O DF Digital conta com o apoio da Universidade de Brasília, dentre outras coisas para a formulação de suas bases pedagógicas e execução das atividades educacionais. No entanto, o que se observa é a inserção somente de técnicos de informática é um atentado à formação do trabalhador autônomo. Desse modo, o Distrito Federal optou por desvincular a educação tecnológica da educação convencional. Passou a orientar esse tipo de formação ao mercado de trabalho autômato, através do ensino de práticas repetitivas onde não é exigida a criatividade dos educandos, pelo contrário, é estimulada a cópia.

A mensagem que se extrai das ações governamentais mais recentes é de que a formação é colocada em segundo plano. O importante é ter acesso à tecnologia. No ano de 2009, o GDF deu início ao projeto “Professor Informatizado” cujo intento é distribuir milhares de computadores portáteis aos professores das escolas públicas. Não há, por trás desse processo, nenhuma estratégia de discussão, estudo, reflexão ou algo que estimule o pensar sobre o uso da tecnologia.

Em suma, tem-se a tecnologia como um fim. A fragmentação, inclusive entre secretarias do mesmo governo e a ausência de projetos com interesses que atendam às necessidades dos trabalhadores são o norte das políticas de educação tecnológica no DF. Em meio a onerosas propostas, como “DF 100% *wireless*”; “DF Digital”; “Professor Informatizado” e outros, surgem apenas propostas que mantêm as relações de dominação e não promovem o pensar crítico sobre o uso das tecnologias no processo educativo e na construção do saber.

¹¹ Disponível em: <<http://dfdigital.webaula.com.br/hotsite/projeto/default.asp>> Acesso em 25/12/09

1.3 A imersão das novas tecnologias na vida cotidiana

O homem sempre se valeu de ferramentas e técnicas para o exercício de suas atividades rotineiras. Ambas vêm na tecnologia o modo como são aprimoradas, o pensar sobre a prática que torna a atividade intrínseca do homem mais eficaz. Tecnologia está intimamente vinculada ao conhecimento e à sua produção. Daí a imprecisão alegada por Demo (2006) do termo “Sociedade do Conhecimento” (BURKE, 2003; D’AMARAL, 2003; FULKS, 2003; PEREIRA, 2001; TENÓRIO, 1991), atribuído à sociedade contemporânea, pois o conhecimento e sua produção coexistem desde as formas mais primitivas de trabalho, mesmo que em diferentes proporções. Contudo, é fato que a atual sociedade atribui grande relevância ao saber que em outras épocas.

Estudar o saber humano é adentrar no âmbito de sua necessidade, afinal, ele só se manifesta a partir de uma demanda. A exemplo, o homem primitivo encontrava dificuldades em obter alimentos da natureza, então desenvolveu, a partir de uma dada carência, através do conhecimento acumulado de seus antepassados e de tentativas e erros, um conhecimento sobre agricultura. Geralmente, o conhecimento é produzido em condições ligadas ao trabalho. Nas palavras de Engels:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1876, p. 01).

Como o trabalho não é imanente somente do homem capitalista, mas sim de todos os pertencentes aos demais modos de produção, não é tão absurdo enxergá-lo como a expressividade do ser social capaz de planejar suas próprias ações e executá-las com o mínimo de dispêndio de energia. Daí, o trabalho é o progenitor do homem. Sem o labor, a condição social seria um entrave à sobrevivência, já que os recursos naturais deveriam ser divididos entre a coletividade e o aumento em sua população significaria um risco à espécie. Mas o que se vê é o contrário, a essência humana é o coletivo, não importa a maneira como ocorre a produção.

Na sociedade capitalista atual, a técnica apurada se resume em máquinas mais eficientes, em que há menor gasto de matéria-prima (natureza) e força de trabalho para uma determinada mesma produção. Assim,

É a forma social de toda combinação do trabalho o fator característico geral do desenvolvimento da produção capitalista; característica que abrevia o tempo necessário para a produção de mercadorias, ao mesmo tempo em

que diminui a massa de trabalhadores (assim como da mais-valia) para um *quantum* determinado de mercadorias produzidas. Mas é apenas na maquinaria, e no emprego do novo sistema de máquinas sobre o qual se funda a mecanização das oficinas, que a substituição do trabalhador por uma parte do capital constante (aquela parte do produto do trabalho que se toma novamente meio de trabalho) se coloca, produzindo genericamente um excedente de trabalhadores como tendência expressa e apreensível, que atua e se estabelece em larga escala. O trabalho passado surge aqui como meio para substituir o trabalho vivo ou como aquele meio de fazer diminuir o número de trabalhadores. Esta diminuição do trabalho humano aparece como *especulação capitalista*, como meio para aumentar a mais-valia (MARX, 1982, p.53).

Graças ao desenvolvimento do processo de “especulação capitalista”, o avanço tecnológico se tornou gerador de riquezas e, ao mesmo tempo, resultado delas, mas a um preço – agravando a “exclusão social” (GUERREIRO, 2006, p. 77). Em alguns casos, a cristalização do processo é tamanha que a geração de riquezas não sai do plano da especulação. Como se pode explicar, por exemplo, uma companhia que dobra seu lucro de um dia para o outro, apenas pelo fato do chefe de estado do país ter dado uma declaração de guerra? Fala-se tão somente de questões conjecturais, em momento algum se discute a reverberação real de dada declaração na realidade concreta da empresa em questão. É o dinheiro produzindo tecnologia e esta produzindo mais daquela como retribuição. Nesse meandro, a informação passa a ser a natureza manipulável pela tecnologia impulsionada pelo conhecimento (*idem*). A necessidade é constante e perde o caráter pontual de outras épocas. O saber deve ser produzido intensa e incessantemente.

Diante de todo o ilustrado, a produção técnica passou ser uma função do acúmulo de excedentes (DEMO, 2006). Tudo é acelerado, como na cronologia canina de Getschko, mas em atendimento às forças produtivas. No frenesi da evolução tecnológica, gerações se tornam obsoletas em períodos cada vez menores. Os microcomputadores pessoais ficam cada vez mais acessíveis a todos, dado os baixos custos, ao passo que se tornam ultrapassados por uma nova máquina, superior, que os substitui. Mas isso ocorre não em favor das necessidades humanas, mas sim as do mercado que precisa alimentar o seu ciclo de produção.

Ironicamente, a “Revolução Tecnológica Contemporânea” (GUERREIRO, 2006, p. 77) não passa de uma nova manifestação do capitalismo frente suas carências produtivas. A sociedade do Conhecimento é uma farsa (LÉVY, 1998). Tal falsidade se encontra no fato de se atribuir à nova conformação social, pautada no tecnológico, e que, por si só, já conta com elementos transformadores da realidade.

É fato que as tecnologias já estão inseridas na realidade da vida cotidiana. Contudo, o modo como estão supõe que todo este sistema moderno tem a mesma função de manutenção da ordem dominadora, apenas sobre outra faceta. O princípio de que a máquina é um prolongamento do corpo e de que a tecnologia desvincula técnica e ciência

assume um papel multiplicador da ordem vigente. Sob essa perspectiva, o trabalhador assume uma técnica, tal qual uma receita, e a repete rigorosamente desse modo, sem transformar ou editar sua ação procedimental, que é desenvolvida por um cientista que domina o tema. É algo análogo ao processo capitalista primário, onde se separa nitidamente o pensar e o fazer. É o momento em que o homem se mecaniza e as máquinas se humanizam.

O mesmo processo se projeta na realidade escolar. A IE se resume ao ensino de procedimentos técnicos (MORAES, 2002) e desvinculados da realidade específica dos estudantes. Além disso, as experiências são pontuais, porque as atividades pedagógicas através da informática estão atreladas a um “fetichismo da técnica” (ADORNO, 2000), quer dizer, idolatram-se as máquinas e seus procedimentos técnicos. Logo, os educandos têm uma importância secundária frente ao dispositivo tecnológico. No cotidiano escolar, a consequência dessa exaltação se mostra com a dificuldade de acesso ao dispositivo tecnológico por parte dos educandos; a limitação e restrição do seu uso e, principalmente, a ingênua crença de que a tecnologia, por si só, fornece as intencionalidades pedagógicas da IE.

1.4 Pedagogia Crítica através da Informática Educativa

Pensar o uso da Informática Educativa não significa, de fato, promover, no âmbito escolar, uma Pedagogia crítica e libertária. O exemplo do “fetichismo da técnica” demonstra isso. É preciso, antes de qualquer coisa, que se definam os objetivos educacionais da prática pedagógica, sempre associados a uma intencionalidade política e econômica. Posteriormente, definir-se-á um currículo a ser trabalhado, porque a ausência ou a sua pouca clareza já compromete a criticidade do processo educativo, pois essa ação permite o nascimento de atividades ideológicas, escamoteadoras do real. Preferencialmente, esse currículo deve ser elaborado participativamente entre todos os entes da escola, a fim de que se definam claramente os objetivos findados com a ação pedagógica.

Caminhando nessa direção, a IE assume um papel educacional crítico, transformador, que supera a exaltação da aparelhagem técnica e do instrumentalismo desvinculado de consciência e criatividade, características imanentes do homem. Portanto,

(...)Concebo como sendo educação (...) não a assim chamada moldagem dos seres humanos, porque não temos direito algum de moldar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão do saber, cuja característica de coisa morta, reificada, já foi suficientemente explicitada; e sim a produção de uma consciência verdadeira (“richtiges Bewusstsein”). Esta teria simultaneamente grande significado político; podemos dizer que sua idéia é politicamente impositiva. Isto é: uma democracia que não se propõe a apenas funcionar, mas proceder de acordo com seu conceito, exige homens emancipados. Uma democracia realizada só pode ser concebida como sociedade de quem é emancipado.

Quem numa democracia difunde ideais educacionais contrários à emancipação, que se oponham a tomada de decisão autônoma e consciente de qualquer homem em particular, é antidemocrática, mesmo que propague suas idealizações no próprio plano formal da democracia. As tendências a apresentar ideais externos, que não se desenvolvam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor ainda, que não se justifiquem perante a mesma, estas tendências ainda permanecem coletivistas e reacionárias. Remetem a uma esfera a que deveríamos nos contrapor, não apenas de modo político externo, mas também em planos muito mais profundos. (ADORNO *apud* PUCCI, 1995, p. 62)

A educação que supera essa “moldagem” é necessariamente crítica e tem no trabalho dos teóricos da Escola de Frankfurt seu nascimento. Ela foi pensada como um contraponto à ideologia, à política, na busca pelo esclarecimento e pela verdade. Em virtude disso, o fim maior da Pedagogia Crítica é necessariamente a “emancipação”, sob o risco de cair em uma educação ideológica e sem propósito explicitamente definido (PUCCI, 1994, p. 61).

No âmbito da IE, a Pedagogia Crítica encontra terreno firme para a sua manifestação, já que o processo de “emancipação” é obrigatoriamente um caminho em busca de uma “racionalidade social”¹² (idem, *ibid.*), tão presente no contexto tecnológico. No entanto, a referida racionalidade, intrinsecamente ligada à verdade, mesmo estando presente no ensino tecnológico, é suprimida por uma pedagogia estandarizada, que atribui uma supervalorização ao procedimental e visa tão somente à uniformização de seus educandos.

Há, portanto, um paradoxo: a informática tem todas as potencialidades para fornecer a racionalidade necessária à emancipação, mas, ao mesmo tempo, seu uso evidencia um escamoteamento do real, através de discursos políticos de classe e da fetichização da técnica, que impõe limites ao exercício das capacidades humanas, que acabam se resumindo à mimese. E isso só é possível, caso haja uma IE cuja ação pedagógica se resuma à instrução, ou seja, completamente desarticulada de fatores políticos, sociais e econômicos. É uma educação amorfa, essencialmente técnica, que visa tão somente a formação do “homem unidimensional” (MARCUSE, 1964, p. 05).

À procura do homem plural, a IE deve ser necessariamente engajada, o que não significa eleitoreira. A ação pedagógica se molda a partir dos interesses dos educandos e da classe à qual pertencem. Nesse sentido, uma Pedagogia Crítica é necessariamente uma Pedagogia Libertária, tal qual definiu Paulo Freire (1967) – é uma busca para a contemplação da liberdade humana. Essa corrente de pensamento considera as subjetividades e age em acordo com o princípio de transformação da realidade em favor das classes historicamente alijadas do processo produtivo. Assim, uma educação libertadora

¹² “Racionalidade Social” é a racionalidade pura, a verdade inabalada por ideologias, compromissada socialmente, desvinculada de interesses espúrios de classe.

supera os limites do conhecimento técnico mimético e age em outras dimensões, como a política e a social, que não são mais ou menos importantes que o instrumental, ou seja, são igualmente relevantes. Nesse contexto,

(...) toda prática educativa envolve postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica - às vezes mais, às vezes menos explicitamente - numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-ligagem; envolve desejo, trabalhoação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 1981, p. 35).

A Pedagogia crítica, pois, associa devidamente o conhecimento instrucional técnico objetivo e a capacidade crítica da subjetividade dos indivíduos em seus contextos sócio-históricos. Desse modo, a IE alimentada por essa vertente filosófica não se desfaz do instrucional, apenas modifica o seu papel dentro da prática educativa, ou seja, ao invés da técnica ser o objetivo findado pelo educador, será através dela que ele atingirá seu fim último, a capacitação dos educandos a um olhar crítico da sociedade.

Para tanto, Freire (1997) observa que se alcançam níveis sociais mais saudáveis através do exercício da autonomia, que só é possível quando a pedagogia supera o modelo tradicional apolítico de educação. A promoção de indivíduos autônomos na IE visa à busca pela capacidade do educando em dominar a máquina com maestria, ao mesmo tempo em que é capaz de modificá-la de acordo com seus interesses de classe e por intermédio de toda a sua potencialidade intelectual criativa, artística – cultural.

O primeiro passo para se efetivar o exercício pedagógico crítico deve estar voltado à produção de um currículo claro e democrático, pois este corresponde a todo o caminho pedagógico pelo qual o processo educativo pretende seguir. Também é interessante saber que há um intenso jogo de poder em direção a um controle social por trás da elaboração do currículo (APPLE, 2006, p. 192). Colocar os atores educacionais e os educandos, bem como a comunidade é garantir a possibilidade de uma pedagogia da liberdade e não do controle estatal ou de classes. É o processo educacional em sua fase mais delicada, onde o norte é definido. Soa importante chamar todos os sujeitos da escola à baila.

Há um erro em considerar que as tecnologias por si só trarão, em suas programações básicas, o currículo ideal a um determinado recorte social em um período específico da história. Isentar-se de elaborar um currículo sob essas perspectivas, é se deixar levar pelo fluxo de uma reprodução cultural e econômica sob a força de ideologias

diversas (APPLE, 2006, p. 61).

Após a primeira fase, a Pedagogia entra na prática da ação educativa. Entra-se, portanto, na materialidade do processo educativo – a prática em sala de aula. O materialismo defende que a matéria precede o mundo das idéias que se faz sobre ela. Assim,

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante. (MARX, 1845)

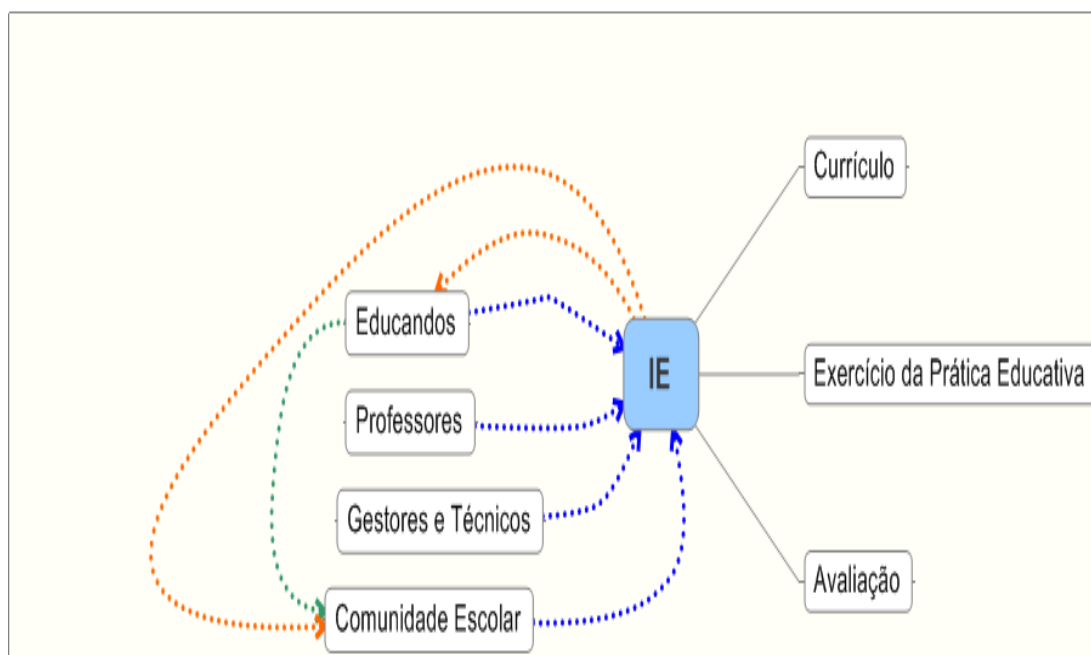
Há uma dialética fundamental no processo educativo, a qual o professor e os alunos têm suas subjetividades influenciadas pelas relações sociais no âmbito escolar ao mesmo tempo em que influenciam a própria matéria – a Informática Educativa, no caso. Em busca da racionalidade através da “práxis revolucionante” é o primeiro passo para a “emancipação” tão defendida.

Por fim, é fundamental que se conclua o ciclo pedagógico, porém não o esgote. É o término de uma fase, mas a Pedagogia em si nunca se finda. É necessário criar um processo de avaliação, que estará intimamente ligado ao currículo coletivamente construído, aos objetivos educacionais e à obtenção de informações cabais para a renovação do processo educativo.

A partir desses mecanismos, o processo pedagógico começa, com ajuda da Informática Educativa, a tomar prumo em direção à emancipação, que é um processo lento e demasiado difícil, que só se concretiza numa totalidade dos sujeitos envolvidos (MARX, 2005). Como nas palavras de Freire (1970, p. 29) "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os seres humanos se libertam em comunhão”.

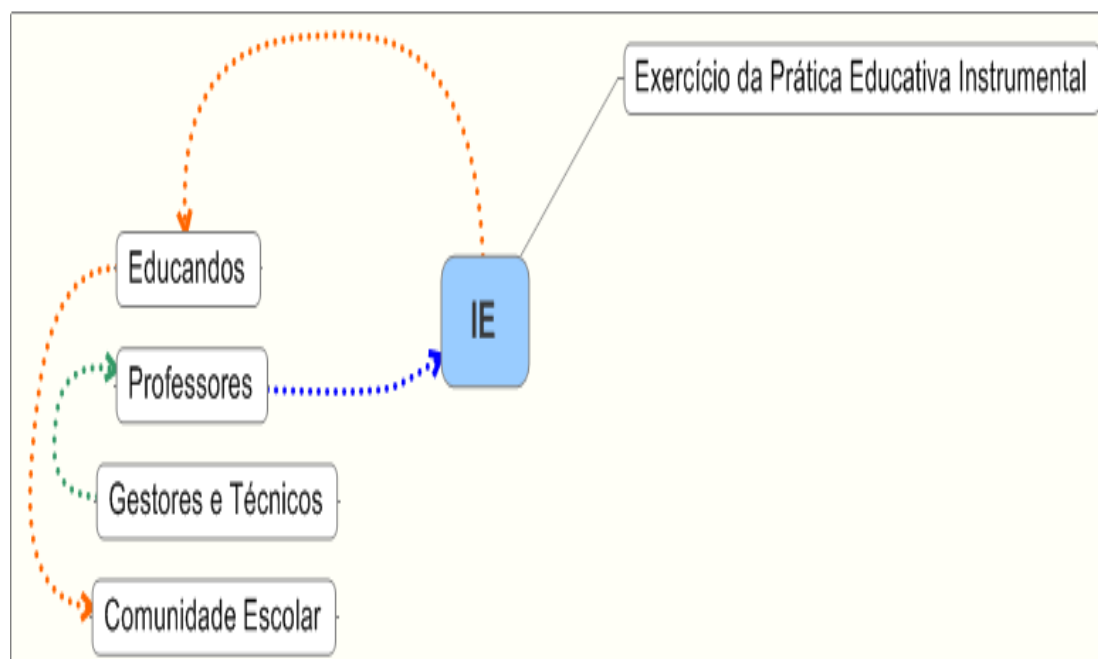
Uma ilustração de como se dará o processo pedagógico crítico com a IE pode ser representada com o gráfico a seguir:

Figura 4 – IE sob a perspectiva pedagógica crítica



A ilustração a seguir, a título comparativo, demonstra a perspectiva tradicional.

Figura 5 - IE sob a perspectiva pedagógica tradicional



Na perspectiva tradicional, fig. 5, os professores são os únicos a definir e a executar a prática educativa de modo instrumental e descontextualizado. De modo burocrático, apenas a ação dos educadores é controlada pelos gestores e auxiliada pelos técnicos educacionais, uma vez que a IE e seu exercício pedagógico não são do interesse desse grupo. Além disso, os educandos são meros receptores acríticos das instruções passadas

de acordo com ação pedagógica dos educadores, completamente desvinculada de um currículo contextualizado ou de um processo de avaliação claro. A comunidade escolar, por sua vez, é receptora do que é propagado pelos educandos em seus relacionamentos sociais próprios. A ação educativa nesse contexto é esporádica e extremamente permissível para a proliferação de discursos ideológicos e estigmas sociais da tecnologia, ou seja, imaginários falsos e negativos sobre as máquinas.

No contexto crítico defendido neste trabalho, observa-se, na figura 4, que todos os partícipes da escola estão diretamente envolvidos com o processo de construção da IE. Nota-se, também, que a IE é constituída de três processos: o currículo, definido colaborativamente de acordo com os interesses dos educandos e com objetivos claros; a prática educativa, que não exclui nem se resume ao conhecimento técnico instrumental; e a avaliação, que é o dispositivo com o qual se observa o quão bem-sucedidas foram as ações pedagógicas em função dos objetivos educacionais e fornece elementos para o melhoramento da prática pedagógica. A comunidade escolar, por sua vez, recebe os benefícios diretos do processo educativo, como também acessa indiretamente os conteúdos ensinados por parte dos educandos. Contudo, neste último caso, há uma mínima propagação de estigmas sociais, uma vez que a apropriação crítica dos conteúdos não permite a disseminação de ideologias.

1.5 Uma proposta frente ao Paradoxo da Informática Educativa

A filosofia lembra que a técnica sempre esteve impregnada pelo mundo do trabalho e motivada pela necessidade humana de aumentar seu potencial produtivo. Em seu nível máximo de desenvolvimento, ela se associa com a racionalidade científica e se converte em tecnologia, que se demonstra a capacidade própria do ser humano que o destaca do mundo essencialmente natural: a cultura. Então, sob esse prisma, a IE assume um papel de repasse da cultura historicamente construída, seja no âmbito da técnica ou da própria ciência. Entretanto, é nítido que existem outras formas de transmissão para gerações vindouras dos componentes culturais.

Mesmo diante da diversidade de modos de transmissão do conhecimento, ou melhor, de Educação, é através da IE que essa condição se mostra interessante. Isso ocorre devido à importância que o aparato tecnológico apresenta para a sociedade capitalista em seu atual estágio. Há, pois, duas formas de contato pedagógico com a tecnologia: a via reprodutivista e a emancipatória. A primeira constitui a forma de repasse da técnica desvinculada à ciência, de modo fragmentário, automático e acrítico. Em contrapartida, a segunda é produto de uma IE que estimula os atributos humanos intrínsecos [criatividade, sociabilidade,

capacidade comunicativa, raciocínio e planejamento].

Na realidade pedagógica das novas tecnologias essa condição se mostra paradoxal, porque ambas as práticas citadas convivem no cotidiano do processo educativo dos laboratórios de informática das escolas. Apesar de serem versões contraditórias da ação pedagógica, elas encontram, no caráter duplo da ordem social, espaço para brotarem e tentarem se impor uma ante a outra. O confronto se dá, pois o modo reprodutivista institui uma condição de desumanização dos educandos e os projeta para o modo produtivo como força de trabalho autômato a ser explorada, ao passo que a IE emancipatória introduz a subjetividade, recupera o humanismo desvela o mundo produtivo com a consciência.

Nas realidades educacionais, esse paradoxo é uma batalha secular. Contudo, é através das tecnologias que essa condição se intensifica, porque o próprio modo produtivo está em jogo – a tecnologia. Assim, indivíduos críticos que dominem as tecnologias não são mais facilmente alienados e expropriados. Eles passam a conhecer todos os segredos que o mundo ideológico do mercado os imporá se não tivessem o esclarecimento. Portanto, para não perder essa batalha ferrenha e crucial na manutenção da barbárie da expropriação, há um forte movimento contrário para assegurar a hegemonia do caráter puramente instrumental do acesso das tecnologias e da disseminação de suas potencialidades, sempre as associando à condição de mercadoria.

É através de uma conscientização por parte dos docentes e engajamento dos alunos que se encontra condição para sufocar o instrumentalismo atenuador de desigualdades e florescimento de uma pedagogia crítica para a IE. Para tal, faz-se necessário um projeto maior em que todos se sensibilizem e trabalhem colaborativamente.

Desse modo, há uma proposta frente ao paradoxo da IE, que reside em atribuir uma missão estratégica para essa disciplina. Esse propósito deve conter todos os elementos de uma Pedagogia Crítica. Assim, a gestão democrática da escola se mostra como o elemento ideal, já que assegura um propósito para informática educativa, que deve ser construído envolvendo todos os membros da escola e sob a análise do contexto social dos entes envolvidos no processo. A proposta, em suma, é atribuir à IE, além de seu propósito educacional intrínseco, o objetivo de contribuir para o processo de gestão democrática da escola pública.

CAPÍTULO II – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA – À BUSCA DA VEREDA PARA A CONTEMPLAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA PELA PRÁTICA ESCOLAR

2.1 Qual é a receita da Emancipação Humana?

O processo de emancipação humana finda, a partir da doutrina do materialismo histórico e dialético, a liberdade do homem, que significa, de modo genérico, a busca da contemplação em todos os níveis sociais dos atributos inerentes ao homem – sua criatividade, representada nas artes e na ciência; sua produtividade, ilustrada em sua marcante capacidade de transformar a matéria e sua investidura social [a partir de um caráter colaborativo]. Tal espírito libertário constitui o que Marx (2005, p. 51) caracterizou como processo de humanização em detrimento da coisificação do homem, que Marcuse (1999, p. 44) intitulou “racionalidade tecnológica”, característica marcante do atual estágio social e tecnológico, inspirado pelo capitalismo em seu âmbito mais espúrio – no limite da estratificação e da exploração, motivada pelas incursões de filosofias utilitaristas e neoliberais, de uma exaltação do individualismo e da técnica enquanto exercício autômato [tal qual a crítica clássica ao sofismo].

A noção de emancipação, portanto, está ligada à visão reformista que busca recuperar o sujeito. Essa perspectiva deve se constituir como o reconhecimento da condição humana de si e dos seus pares. Desse modo, emancipar é um marco essencialmente social e só ocorre nesse âmbito. Portanto, trata-se da busca pela intersubjetividade, que só pode ocorrer sob a égide de um regime coletivo democrático.

Segundo o dicionário MICHAELIS de língua portuguesa¹³, a palavra emancipar deriva do latim *emancipare*, que significa “dar a emancipação a” alguém; “livrar(-se) do poder paternal ou de tutoria”. Além do sentido de liberdade já referido, destaca-se o dito liberar-se de um poder supostamente superior que gera opressão. Na atual sociedade, parece impossível essa liberdade, devido à opressão residente na esquemática do capitalismo e na própria concessão da liberdade individual a um ente superior de tutela, através do contrato social (HOBBS, 1974). Assim, há dois opostos ao ideário de emancipação – a lógica burguesa de produção e o ente formado do pacto social – o Estado.

É neste último que se encontra a possibilidade de se prover uma cultura libertária (SCHUMPETER, 1984). Apesar de o Estado cercear a liberdade dos indivíduos, ele só o faz em favor de um acordo coletivo maior. Logo, é no sentido democrático que se alcança essa

¹³ Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=emancipar>

liberdade emancipatória, pois a democracia implica em acesso, por parte de toda coletividade de uma determinada região, ao poder e, portanto, ao Estado.

Emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas. (FEITOZA, 2005, p. 02)

Neste sentido, ao contrário da ótica liberal, a emancipação se dá através de uma liberdade que não, necessariamente, significa o cessar das formas de coerção [a morte do estado] ou uma ênfase na ação individual. No marxismo, liberdade está associada à autodeterminação (idem). Isso significa atinar para o caráter coletivo do conceito de liberdade, já que se autodeterminar é reconhecer a si e aos outros, fato que só é possível através da verdade.

Para tanto, a contribuição gramsciana é fundamental para se entender o real sentido do processo em questão. Enquanto Engels (1880), Marx (2005) e Lênin (PODOSSETNIK, 1967) se preocuparam essencialmente com as leis do mercado e com a emancipação estritamente econômica, ignoraram aspectos socialmente importantes. Gramsci os recupera em sua antologia, entendendo que não se pode empreender a mudança através de condições pura e simplesmente materiais ou jurídicas (DEL ROIO, 2007). Além disso, essas instituições estruturais exigem profunda capacidade auto-organizativa, autoeducativa e autônoma das massas, no exercício e no desenvolvimento do “espírito popular criativo” (idem, *ibid.*, p.77).

Portanto, o entendimento de emancipação está ligado ao de liberdade, mas não tão somente como um advento econômico, mas principalmente cultural, na formação da cisão de classes (GRAMSCI, 1974) que permite enfrentamento das classes subalternas à imposição coercitiva e manipulatória das estruturas capitalistas. Conseqüentemente, na busca por uma consciência crítica, capaz de se impor ante os devaneios ideológicos, aparece o papel importante da Educação, especialmente a tecnológica. Dominar a técnica é apropriar-se da verdade e da cultura humana. Para Heidegger, a técnica é desencobrimento e se dá no âmbito onde emerge o descobrimento e o ‘des-emcobrimento’, em que acontece a *alethéia*, a verdade (LEMOS, 2004).

Para elucidar melhor o papel da Educação, saindo de uma perspectiva metafísica, a Teoria Crítica, inicialmente através de Adorno e Horkheimer, introduziu um contraponto à filosofia corrente da técnica, especialmente a vertente biológico-evolucionista.

Parece que, enquanto o conhecimento técnico expande, o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem como

indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia de homem. (HORKHEIMER, 1976, p. 9)

Esse processo de coisificação do homem (BASSANI & VAZ, 2008) ilustra que

(...)o próprio aparelho fisiológico dos sentidos do homem trabalha já há tempos detalhadamente nos experimentos físicos. A maneira pela qual as partes são separadas ou reunidas na observação registradora, o modo pelo qual algumas partes passam despercebidas e outras são destacadas, é igualmente resultado do moderno modo de produção, assim como a percepção de um homem de uma tribo qualquer de caçadores ou pescadores primitivos é o resultado das suas condições de existência, e, portanto, indubitavelmente também do objeto. Em relação a isso, poder-se-ia inverter a frase: as ferramentas são prolongamentos dos órgãos humanos, na frase: os órgãos são também prolongamentos das ferramentas” (HORKHEIMER, apud BASSANI & VAZ, 2008, p. 116)

Destarte, o processo de emancipação se mostra como a possibilidade de agir de modo consciente e independentemente de qualquer coisa, inclusive a própria técnica. Trata-se da busca por uma “consciência verdadeira” (ADORNO, 2000). É nesse contexto que a sociedade se afirma como efetivamente democrática, porque a conscientização não afasta o indivíduo de seu laço social, ao contrário, o integra ainda mais na sociedade, agora sem enevoamentos ideológicos. Portanto, a emancipação não é o destacamento do indivíduo da sociedade, pois ela se dá com a afirmação do caráter humano, essencialmente coletivo (idem).

Para os teóricos da Escola de Frankfurt a emancipação é um jogo de poder, que deve se concentrar em fornecer mais elementos para a contestação que para a manutenção da ordem burguesa (ADORNO, 2000). Na busca pela afirmação das individualidades, encontra-se a possibilidade de estreitar ainda mais a teia social, agora não mais entendida como o conjunto de individualidades tão somente. O coletivo é o democrático, é a interação dos sujeitos, de relações de poder, de suas subjetivações e das objetivações presentes no tecido social (PARO, 2008).

Um processo devidamente emancipatório é esclarecedor e se dá num contexto de relações de poder. É preciso dar poder aos que dele são privados. Devido à importância que a sociedade capitalista atribui atualmente para o saber, essa condição se dá essencialmente no ambiente escolar. A respeito,

(...) o poder existe e é exercido tanto por parte do educador quanto do educando, e se dá tanto como ‘capacidade de agir sobre as coisas’ quanto como ‘capacidade de determinar o comportamento dos outros’. Da parte do educando, a capacidade de agir sobre as coisas refere-se a sua ação intencional no processo de aprender a realidade, fazendo-se sujeito do aprendizado e incorporando elementos culturais que o engrandecem e o fortalecem, expandindo seu vigor, sua capacidade de poder-fazer, tornando-se, pois, ‘poderoso’ à medida que adquire cada vez mais capacidade de agir

e fazer-se sujeito. Por seu turno a capacidade de determinar o comportamento de outros também está presente na atividade do educando na medida em que ele responde à intervenção do educador, como comportamentos que mudam a ação deste de modo a adequá-la às necessidades de aprendizagem do educando. (PARO, 2008, p. 46)

Portanto, assim como para o processo educativo, é impossível pensar uma receita para o processo emancipatório. De fato, o que permite receita é o condicionamento social. Por exemplo, um educador que aplica invariável e inflexivelmente sua ação pedagógica, fornece tão somente uma instrução cega e automática. Ele transpõe uma técnica e faz dos indivíduos prolongamentos da máquina produtiva do capitalismo. Desse modo, uma ‘receita’, tal qual já se utilizam nos tradicionais processos educativos e, de modo geral, nos demais projetos sociais, corresponde ao processo de exaurimento de diferenças. Desde o mundo do trabalho até os desejos individuais de lazer, tudo é convertido a uma unidade, sem diferenciações. Consequentemente, implanta-se uma racionalidade distorcida que legitima a dominação social, ou seja, a ecologia do “homem unidimensional” (MARCUSE, 1964, p. 05).

Diante do elucidado, a emancipação é um processo que surge por si só, em condições específicas em função de fatores históricos, sociológicos e físicos da região sob esse artifício. Não se deve buscar procedimentos que cerceiam a ação, mas sim a liberdade – como a condição de ausência de limitações ideológicas à ação criativa humana dentro de um caráter colaborativo, ou seja, intersubjetivo. Deve cultivar a diferença, uma sociedade pluridimensional, democrática.

Alguns teóricos nostálgicos afirmam que esta condição somente é possível se a sociedade retroceder a suas remotas épocas, onde a liberdade, a comunhão, a colaboração e a unidade grupal eram intensos. Segundo essa vertente, a tecnologia, por servir ao capital e a propósitos de classe, instrumento maior da proliferação da cultura do “homem unidimensional”, deveria ser abandonada. É uma busca por uma reconstrução, a partir de novos preceitos, uma vez que os atuais estão irremediavelmente contaminados pela limitação do homem e pelos interesses de classes.

Alguns ambientalistas argumentam que os problemas causados pela tecnologia moderna podem ser resolvidos apenas com o retorno a condições mais primitivas. Essa posição pertence a uma longa tradição de crítica antitecnológica que demonstra alienação da moderna sociedade da natureza. A ‘natureza’ em questão é o imediatismo do qual os objetos da prática técnica são originalmente descontextualizados, incluindo elementos naturais da cultura como a família. Mas o preço de um retorno imediato ao ‘naturalismo’ é a redução de indivíduos a meros fractais do todo, estruturado a serviço de seus objetivos. Tal retorno ao natural seria um recuo reacionário do nível de emancipação alcançado na modernidade. (FEENBERG, 2002, p. 46, tradução nossa)

Uma busca por reconstrução social não é acolhida por Feenberg (idem, *ibid.*), que afirma ser possível recuperar uma unidade social sem necessariamente ter que pagar o

custo moral de recomeçar novamente, quase num ciclo vicioso entre dois pólos: o primitivo e o moderno; solidariedade e individualidade; domínio pela natureza e domínio da natureza. Além disso, o autor defende que a solução para a crise da sociedade industrial moderna através da emancipação humana não deve negar a tecnologia e buscar soluções morais ou espirituais (como defendem os teóricos da fenomenologia – Heidegger, Levy e Bergson). Para Feenberg, a tecnologia é determinada de acordo com a estipulação do poder político hegemônico por aspectos técnicos ou sociais (FEENBERG, 2002, p. 143). Nesse contexto, a tecnologia passa a assumir importante papel na sociedade contemporânea, seja para a manutenção da racionalidade que institui o poder conservador do *status quo* ou de uma racionalidade reacionária.

Um elemento crucial para se empreender a modificação da tecnologia consiste em reconhecer a distinção básica entre os que comandam e os que obedecem nesta civilização tecnológica, em que o poder tecnológico tornou-se a principal forma de poder, substituindo as formas baseadas antigamente em outras justificações, como o nascimento ou a religião. O poder é, por sua vez, exercido em forma de administração e de controle estratégico das atividades sociais e pessoais. Feenberg destaca, desde o início de sua análise, a “autonomia operacional” dos administradores (capitalistas e tecnocratas), isto é, a sua liberdade para tomar decisões independentes sem considerar os interesses dos agentes subordinados nem da comunidade, ignorando também as conseqüências ambientais. Para além dos objetivos circunstanciais, a “autonomia operacional” tem como meta-objetivo a sua indefinida preservação, o que é garantido pela racionalidade intrínseca à tecnologia, uma racionalidade que se ampara no caráter aparentemente absoluto da justificação pela eficiência (CUPANI, 2004, p. 509)

Na sociedade contemporânea, é um retrocesso ignorar os pequenos avanços no âmbito da equalização das diferenças sociais, motivadas pela racionalidade tecnológica. Apesar do quadro desalentador de desigualdes sociais, há, através da própria tecnologia, pequenas manifestações que demonstram ser possível uma modificação no norte do desenvolvimento tecnológico – a noção de eficiência. Isso é possível, porque a “autonomia operacional” (FEENBERG, 2002, p.75), mesmo sendo o poderio dominante, não é o único dispositivo que modifica a tecnologia. O seu desenvolvimento ainda é um produto de entraves sociais, logo, apesar das forças políticas contrárias, existe uma “margem de manobra”, que possibilita aos dominados certa “autonomia reativa” (idem, *ibid.*, p.84).

É no exercício dialético dessas duas vertentes de interesses distintos, que Feenberg observa o desenvolvimento tecnológico. E é através da democracia que as desigualdades são arrefecidas e a mudança social se projeta no mundo tecnologizado contemporâneo. Ele também sugere uma transformação rumo a um socialismo, que é análogo ao presente entendimento de emancipação. Em sua proposta, é através de uma incursão civilizatória – fundamentada por valores éticos, humanísticos, universais e cooperativos – que se tomam caminhos aparentemente irracionais e ineficazes, sob a lógica da “racionalidade tecnológica

capitalista” (idem, *ibid.*, p. 148), mas que exaltam as potencialidades humanas negadas pelo espírito produtivo e reconfiguram a sociedade para contextos mais humanos e plurais.

2.2 A importância social do processo de gestão democrática na escola pública

É fato que a atual conformação do capitalismo é socialmente insustentável. Por isso, o processo de diminuição da barbárie do modo produtivo contemporâneo se mostra uma necessidade. Acalmar o acirramento entre classes chega cada vez mais próxima a níveis irremediáveis. Dado que a democracia é uma possibilidade de se potencializar o poder político das classes subalternas, ou seja, é o catalisador da “margem de manobra”, sob o contexto escolar é através da gestão democrática da escola pública que se ostenta uma ação dentro da instituição escolar que permite o fortalecimento da cultura democrática. Portanto é a assunção das potencialidades do contexto emancipatório nessa instituição. Então, fala-se no dispositivo que concede poder aos grupos aliados dessa condição decisória. Fornece, também, a liberdade e a conscientização dos indivíduos enquanto tal e como constituintes da grande teia social. É o processo de desvelamento do real.

Esse gerenciamento participativo, para atingir o que dele se espera, deve ser um contraponto ao “modelo estático e segmentado da escola e de sua direção” (LÜCK, 2008, p. 34). Tal modelo inerte se caracteriza por limitar o processo educativo, convertendo-o a um mero sistema automático e instrucional, somente capaz de transmitir o rol de ideologias vigentes no capitalismo e de sufocar a subjetividade humana, por intermédio de uma exaltação do individualismo.

O prejuízo que o autoritarismo da escola tradicional, por sua tentativa de imposição arbitrária de conteúdos, traz em termos sociais não é apenas de natureza explicitamente pedagógica – por seu fracasso precisamente passar esses conteúdos – mas também de natureza política, ao deixar de contribuir para a formação de personalidades democráticas. Ao impor arbitrariamente esses conteúdos de modo generalizado e permanente (...) acaba por contribuir para a formação de *personalidades autoritárias*, cujas principais características são, ‘de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade’ (PARO, 2008, p. 61).

Lück (2008) destaca que esse modelo clássico de gestão – estático, fragmentário, burocrático, hierarquizante – finda uma uniformidade do sistema de ensino, em vez de buscar uma unidade que fortalece o seu perfil colaborativo. Essa condição limita a instituição e restringe seus objetivos de modo que não tenham relevância social e que não disponham de ações diretivas humanamente defensáveis (PARO, 2007).

Verifica-se que a realidade em geral e os ambientes educacionais, por sua dinâmica vital, são constituídos por processos interativos, caracterizados

pela diversificação e pluralidade de interesses e objetivos, num contínuo embate entre diferentes dimensões e aspectos. Essas condições criam nas organizações sociais e processos interpessoais nelas ocorrentes complexidades tais que não se pode conceber sejam elas geridas pelo enfoque limitado da administração científica, pelo qual tanto a organização como as pessoas atuando em seu interior são consideradas como componentes de uma máquina a ser manejada e controlada de fora para dentro e de cima para baixo, a partir de normas, regulamentos e planos limitados e funcionais. (LÜCK, 2008, p.37)

A importância de um processo de gestão democrática é, pois, a eliminação das leis da administração capitalista tradicional e a instalação de princípios colaborativos, emancipatórios. Desse modo, seguindo sua especificidade própria, a administração escolar democrática se mostra relevante por modificar a idéia de que escola é governo e, portanto, superior aos cidadãos; a errônea idéia de que o conhecimento e o poder devem estar centralizados para assegurar uma inexorável ordem social; a mentalidade de que o ensino deve ser ministrado sem a consulta dos educando, dentre outras medidas.

A importância da gestão democrática se dá também no fato de estimular a participação compromissada de todos os seus entes, inclusive a comunidade escolar. Nesse sentido, todos se engajam e se reconhecem como partícipes ativos do processo de construção da realidade escolar, não apenas assumindo uma ordem social que objetiva o real de fora para dentro (PARO, 2007). É o momento de iniciar a construção coletiva e, ao contrário do que o senso comum acredita, até por força ideológica, é o caminho para demonstrar o poder que, por exemplo, os alunos têm em uma instituição escolar (idem, 2008) e o que podem fazer em benefício próprio com esse entendimento.

É acima de tudo, o reconhecimento do papel político e social da instituição escolar. Ela perde o viés funcionalista e passa a se assumir como dispositivo de transformação da realidade. Evidentemente, sem vangloriar demasiadamente a gestão democrática e seus produtos, é o espaço para a construção coletiva e para a efetivação de uma cultura democrática, desprovida de ideologias mercadológicas ou, de maneira menos audaciosa, mais próxima do real.

2.3 A gestão democrática da Escola Pública como uma Utopia

O mundo contemporâneo vem presenciando, ao longo desses últimos anos, uma nova transformação que, sem dúvidas, deixará marcas em todos os domínios do conhecimento humano e da organização social. Devido à extrema globalização, à alta produção e concentração das riquezas, todos esses setores da sociedade estão intimamente relacionados ao âmbito econômico. O acúmulo de riquezas tem dado ao mundo um salto tecnológico que jamais se observara em sua história. TENÓRIO (1991, p. 25) faz uma leitura de MARX (1978, p. 424) e observa uma sociedade capitalista renovada, onde um dos fundamentos de seu modo de produção seria o conhecimento científico. A partir dele, desenvolver-se-ia a tecnologia de forma a aumentar a produtividade e arrefecer o tempo gasto na produção, apropriando-se ainda mais de trabalho excedente.

Então, analogamente ao pensamento de Marx e Engels (1970), que afirma serem as bases da história da sociedade as lutas de classe, propõe-se que o conhecimento passa a ser um recurso que potencializa e agrega valores ao trabalho e que esse deve ser o alvo de possíveis transformações sociais, visando à democratização do conhecimento, que atenuaria a diferença de status econômicos entre classes e suporia uma vivência mais harmoniosa e humana. Nesse contexto, a gestão democrática figura como uma alternativa política para que haja a consagração das relações de poder de modo democrático e transformador.

Vitor Paro (2004) conclui que a Gestão Democrática da escola pública ainda apresenta uma série de enfrentamentos que precisam ser sanados para que exista efetivamente. Em sua análise, não há, ainda, condições para que a administração da escola pública seja entendida como definitivamente democrática. Por isso, o epíteto a chama de utopia. No entanto, como afirma o referido autor, trata-se de um lugar que não existe, mas isso não significa que jamais venha a existir algum dia.

A possibilidade de se concretizar na realidade ou não depende de duas grandes variáveis, a saber: o mercado e os educadores. Ambos são contrapontos na sociedade capitalista. O educador, em seu plano ideal, assume uma postura de compartilhamento do saber, de emancipação. É libertário. Ele se coloca criticamente diante do mundo social e reconhece o real através da cultura. Trata-se de uma personalidade autônoma, que visa a colaboração, o bem estar comum. Já a figura do mercado é aprisionadora, cerceadora do real. Esta limita para gerar acúmulo, ou seja, expropria todos para que gere a propriedade privada. Nesse embate, o mercado mistifica o papel do educador com baixos salários, condições pífias de trabalho e uma série de dispositivos que limitem a ação educativa a um mero sistema automático de propagação da ordem ideológica.

A gestão democrática, neste processo, é o elemento capaz de recuperar a educação

em seu nível originário e libertário (PARO, 2004). É através dela que se pode permitir o espaço do diálogo e da construção coletiva. Portanto, é o meio para dar voz aos silenciados. É a condição inicial para a instalação de uma cultura transformadora não somente nos limites da escola, mas no âmago do sistema produtivo, pois concede aos educandos, trabalhadores em sua maioria, o entendimento das contradições do mundo.

Lück (2008, p.41) lembra que a gestão democrática deixa de ser uma utopia, quando orienta suas práticas escolares por filosofia, valores, princípios e idéias consistentes e coerentes com a mente e o coração dos membros da escola e da comunidade escolar, permitindo a determinação de seu modo particular de ser e fazer.

2.4 O papel da Informática Educativa na promoção da Gestão Democrática na escola pública

A Informática Educativa é um dispositivo que permite a classe trabalhadora assumir uma postura humana e desvendar tecnologia, bem como o modo produtivo da sociedade atual. Desse modo, trata-se de uma prática que pode contribuir para o processo de “emancipação humana”. No entanto, é preciso cautela, para não atribuir a este recurso um ufanismo ingênuo que o prega como salvador da humanidade. Mas também destaca sua importância.

Atingir um nível de participação total é o que se espera da Informática Educativa da Informação e da Comunicação. Em níveis práticos, isso é perfeitamente possível. No entanto, há problemas de ordem política que inviabilizam essa ação. Por outra via, há relato de experiências em que a democracia participativa encontrou no ciberespaço um terreno exponencial em que caibam todas as vontades políticas dos cidadãos: (SILVA, 2005).

O debate sobre o emprego político das TICs no sistema democrático contemporâneo apresenta uma variação de visões sobre as promessas e o modo de existência de uma democracia mediada por artefatos tecnológicos. Do ponto de vista prático, diversos experimentos, projetos, relatórios e discursos, envolvendo esse emprego das TICs, têm sido intensamente produzidos pelo mundo, assumindo formas distintas. Embora o discurso de legitimidade dessas iniciativas possa aparecer sob o rótulo genérico da “democracia digital”, percebem-se, na verdade, diferenças importantes entre essas experiências. Esses projetos assimilam os discursos sobre o potencial político das TICs e os modelos de democracia predominantes hoje no ciberespaço, dando mais atenção ou menos ênfase a determinados aspectos. O problema é que o termo “democracia digital” serve para rotular experiências distintas, ainda que de alguma forma democráticas. Esta variação de sentido, reivindicado pelos diversos discursos e experimentos, pode ser pensada a partir da percepção da existência de graus de participação democrática. A próxima seção deste trabalho propõe esse ordenamento, tipificando a participação na democracia digital em cinco graus. (SILVA, 2005, p. 02)

Percebe-se que não há uma definição pujante e bem fundamentada que caracterize qual democracia está sendo exercida através do ciberespaço. O termo genérico “democracia digital” abre espaços para tantos tipos de democracia, possivelmente, apenas situações que nem se configurem de fato democráticas ou ideologias imbricadas em modelos espúrios e mentirosos. Por isso, é necessário cautela, uma vez que há muitas potencialidades, mas, como defendido nesta pesquisa, a democracia só se materializa no real – no âmago das relações sociais.

Como reflexão geral pensamos que embora possa ser um dos instrumentos fundamentais para se equacionar as disparidades entre povos e classes sociais, o rumo democrático de sua inserção na sociedade será resultado das ações dos atores sociais comprometidos (ou não) com a democratização da sociedade. O que nos remete à questão da formação dos docentes e especialistas que trabalharão com essa tecnologia, dado que isso demanda uma formação mais crítica e criativa, como ressaltam Marx, Gramsci e Kawamura (MORAES, 2002, p. 95, grifo do autor)

Fica claro, pois, que a “tecnologia não é neutra” (idem, *ibid.*, p. 95) e ela segue uma tendência emancipadora ou não. Isso vai depender das forças políticas, visíveis ou não, por trás dos processos. Como bem ressalta a autora, o comprometimento que cada ator social, membro da escola, apresenta determina o nível de democracia que se pode instaurar. Por mais que o discurso oficial referende uma escola, um estado e um país democráticos – é só através da prática cotidiana que esses instrumentos de poder se mostram em favor da coletividade ou de outros interesses latentes.

A ação “crítica” e “criativa” citada vai ao encontro da Pedagogia que se defende com a pesquisa em nível de Mestrado, a fim de se evidenciar a importância da Informática Educativa em favor da “emancipação humana” por meio da efetiva democracia. Portanto, é preciso que se defina, através do uso da Informática Educativa que democracia se espera alcançar e com qual objetivo.

Percebe-se que a Informática Educativa se apresenta como artefato estratégico. Além disso, sua concepção, quer dizer, sua criação, tem sido orientada para o mercado. Assim, as tecnologias atuais são um instrumento de consumo limitado, a despeito de suas potencialidades, que, em pouco tempo, se torna obsoleto; também se organizam para garantir um nível de interatividade unilateral, em que a liberdade criativa do ser humano esbarra nas restrições de softwares e na linguagem pouco acessível de lógica de programação. Sclove (1995) lidera uma tendência que supõe demasiada importância das tecnologias para a promoção da Democracia. Contudo, o seu escrito é desenvolvimentista e orientado sob a lógica econômica norteamericana. Suas avaliações sobre as implicações sociais seguem a lógica objetiva da realidade e desconsidera a fase de construção subjetiva por parte dos indivíduos.

Diante dos fatos, observam-se três correntes: a primeira, de caráter neoliberal, defendida por Sclove junto dos especialistas do MIT e do Vale do Silício, que apregoa uma democracia da competitividade, através do consumo e de uma pretensa participação de todos idealmente equânime, mas, na realidade, em graus discrepantes; a segunda, indiferente, vê nas tecnologias apenas uma ferramenta a mais nos processos burocráticos, mas que não traz resultados práticos ou simplesmente ignora as suas potencialidades por considerar outros pontos mais importantes; E, por fim, temos a concepção de uma Pedagogia Crítica – que encontra solo fértil nos textos dos reformistas, em especial, os pensadores da Teoria Crítica. Diante desses pensadores, Moraes (2002) lidera uma vertente que enxerga na Informática Educativa um instrumento para se promover uma democracia plena e, conseqüentemente, o que Paulo Freire defende com sua “Pedagogia Libertária”.

À pesquisa interessa tão somente esta última vertente, que se baseia na “colaboração” (FREIRE, 1970) entre todos os entes da escola no uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano. Também é demasiado complexo o tema da democracia, o que remete o foco da pesquisa à especificidade da gestão democrática, numa espécie de ensaio social da formação de uma democracia sólida.

Afirmar a gestão democrática no campo da realidade através do seu exercício cotidiano não é matéria simples. É preciso uma série de estratégias e recursos dos quais, dentre eles, figura a Informática Educativa. Paro (2004, p. 75), embora não a nomeie explicitamente, categoriza a informática educativa como uma “atividade-fim”, que se consolida no cotidiano escolar para a promoção da gestão democrática. Mesmo sua atual inclinação para o mercado e servindo os interesses do capital, há concretas experiências, como o Projeto EUREKA, que manifestadamente se opôs à tendência neoliberal de trato com a educação através de pacotes fragmentários e imutáveis, praticando o princípio de que “democratização se faz na prática” (PARO, 2004, p. 18). Para Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1997, p. 26)

A informática educativa não se esgota na distribuição de computadores para docentes, porque a “tecnologia não é neutra” (MORAES, 2002), pelo contrário, ela servirá ainda mais à segregação se não forem discutidos o seu uso e suas potencialidades. Da mesma forma, não adianta “democratizar” o acesso, no sentido de permitir um computador para um aluno. Se isso fosse o bastante, as *LAN Houses* já teriam feito esse papel. No entanto, o que se observa nesses meios é a proliferação da criminalidade e o uso acrítico das novas tecnologias. É preciso, pois, uma estratégia político-pedagógica arrojada,

construída coletivamente, que promova a “emancipação humana” (MARX, 2005, p. 42). Essa condição é a manifestação da consciência sobre todas as coisas. É o pensar autônomo. É o domínio do humano sobre a tecnologia. É o entendimento sobre seu papel e sua importância no Estado. É a individualidade manifestada através da discordância dentro de uma coletividade que o abriga através do acordo consensual.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘forces propres’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2005, p. 42)

Diante disso, há uma “ideologia” voltada para a “emancipação política”, que resume o educando “[...] de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral” (MARX, 2005). Portanto, o indivíduo tem uma aspiração liberal e individualista, que resulta em exclusão, segregação e diferenciação entre os homens, naturalmente equânimes. Mesmo com uma fase dita coletiva – “pessoa moral” – não passa de uma forma de controlar e legitimar os processos de segregação por intermédio do Estado. O resultado dessa diferenciação se observa na contradição entre as riquezas que uns ostentam e a pobreza que tantos encaram. A visão transformadora da realidade espera uma Pedagogia da informática que se organize visando à “emancipação humana”. Para isso, espera-se a criação de uma consciência coletiva, algo muito próximo a uma rede, onde o indivíduo é essencialmente coletivo (colaborativo), mas não perde sua individualidade.

A Informática educativa apresenta um mundo – as novas tecnologias de processamento de informações e de comunicação. É o que há de mais recente em termos de linguagem e é através dela que se travam as contradições individuais na afirmação do coletivo e na consolidação das instituições. Saber se portar nesse mundo é poder. Sclove (1995) vislumbra a tecnologia como um trampolim para a Democracia e, inclusive, não descarta sua possibilidade de resgatar a democracia participativa clássica, apesar de reconhecer muitas limitações. Trata-se de um tema de suma importância, considera ele, para a consolidação da democracia nos próximos anos. Transpondo esse entendimento para a realidade escolar, observa-se que muito pode ser feito dentro da rotina educacional das novas tecnologias para assegurar a consolidação da gestão efetivamente democrática da escola pública.

CAPÍTULO III – INFORMÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA – UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE BRASÍLIA

3.1 Aspectos gerais da pesquisa

Este capítulo representa a parte empírica da pesquisa. Busca-se, pois, uma conformidade experimental com a teoria erigida ao longo desta dissertação de mestrado. Os dados obtidos foram extraídos de uma escola pública de ensino médio da periferia de Brasília, na cidade-satélite do Gama, Distrito Federal – O CEM 01, Centro de Ensino Médio número 01 do Gama, costumeiramente chamado pela comunidade local de CG¹⁴.

O pesquisador vivenciou a realidade local, tentando se inserir na realidade e até mesmo modificar o que considerou prejudicial à cultura democrática da instituição, sempre através de sugestões numa tentativa de oferecer uma opinião que promovesse a reflexão, jamais uma ordem ou qualquer tipo de instrução específica.

3.2 Metodologia

A abordagem metodológica é, sem dúvidas, assunto fundamental em uma pesquisa científica, uma vez que a ciência é a contemplação da verdade e o método, o caminho para se chegar até ela. Aprofundando na raiz etimológica dos termos: aquela deriva do latim *scientia*, que significa conhecimento, enquanto este surge a partir do grego *méthodos*, significando caminho para se chegar a um fim. Em tentativa de concluir uma breve alegoria da relevância do método nesta pesquisa de mestrado, busca-se consolidar a presente axiologia lexical, somente como primeira e arcaica análise, através do pensamento neokantiano, de notado caráter idealista, nos entendimentos de Ernst Laas, que compreende a ciência como a “sistematização racional dos fatos e é fato o que está presente à nossa consciência” (SCIACCA, 1966b, p. 170). Destarte, se tais fatos podem se confundir com os fenômenos estudados pela ciência, a única novidade conceitual é a presença da racionalidade – emerge, pois, o conceito de método adotado pelo dicionário da Língua portuguesa Priberam: “processo racional para chegar ao conhecimento ou determinação da verdade”¹⁵.

Pretende-se avançar sobre a temática, não se limitando a um espiritualismo vazio ou

¹⁴ CG é a abreviatura para Colégio do Gama, primeiro nome da escola que fora modificado em 1993 para CED 01 e, posteriormente, em 2000, para CEM 01 (seu atual nome)

¹⁵ <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>

a uma busca pretensiosa no campo da consciência, ou melhor, das “representações sociais”. Por isso, uma simples analogia semântica é assaz limitada, porém, dotada de grande utilidade, já que imprime o norte do qual este texto se orientará. Dessa forma, o discurso propõe, e isto emana da referência espiritualista ilustrada, que, racionalmente, é possível desenvolver técnicas para se determinar o real. Parece razoável aprofundar a definição, através de instrumentos filosóficos, diante da infinidade de sentidos que se pode extrair da assertiva em voga.

Inicialmente é preciso saber que a filosofia decorre de análises vindoura da própria ciência, porque explica o mundo através das verdades científicas e ignora especulações vazias (TRIVIÑOS, 2006, p. 17). Também, é primado filosófico que a ciência é a verdade, não como uma constante absoluta, mas sim como uma concepção historicamente localizada e passível de fortuitas renovações. Nas palavras de Triviños:

Em primeiro lugar, vincula-se o conteúdo da Filosofia com as conquistas da ciência. Isto significa, por um lado, que suas afirmações sobre o mundo natural e social e, por conseguinte, sobre o homem e sua vida mudam de acordo com os avanços do pensamento científico(...). Por último, se a Filosofia pretende estabelecer leis do desenvolvimento do mundo, quer dizer que o ser humano é capaz de conhecer a realidade natural e social. (TRIVIÑOS, 2006, p. 17)

O célebre autor lembra que a verdade, por mais que seja revogável mediante os devaneios humanos que a enxergam, permite-se ser detectada pelo estudo científico, ou melhor, trata-se de uma condição para garantia da cientificidade de um estudo. É uma condição impetrada pela própria filosofia, que finda construção de leis naturais e sociais coerentes com o real. Mas as citadas *legis* não são inquebrantáveis nem exalam o discurso do real tão mutável quanto a consciência – ou a partir dela. Em outras palavras, a verdade é uma só, mas há infindáveis maneiras de enxergá-la. Assim, as variâncias sobre as leis filosóficas, decorrentes dos avanços científicos, são nada mais que diferentes ângulos de vista mais ou menos sofisticados sobre certamente uma mesma verdade ou realidade, ainda que não se trate de uma condição de existência. Gramsci contribui nessa discussão dizendo que:

Se a realidade é como nós a conhecemos e o nosso conhecimento muda continuamente, isto é, se nenhuma filosofia é definitiva mas sim historicamente determinada, é difícil imaginar que a realidade mude objetivamente com o nosso mudar, e é difícil admiti-lo não só pelo senso comum como também pelo pensamento científico. Na *Sagrada Família* diz-se que a realidade se exaure toda nos fenômenos e que para lá dos fenômenos não há nada, e assim é certamente. Mas a demonstração não é fácil. O que são fenômenos? São algo de objetivo, que existe em si e por si ou são qualidades que o homem distinguiu em consequência dos seus interesses práticos (a construção de sua vida econômica) e dos seus

interesses científicos, ou seja, da necessidade de encontrar uma ordem no mundo e de descrever e classificar as coisas (necessidade que está também ela ligada a interesses práticos mediatos e futuros)? (GRAMSCI, 1974, p. 90)

Gramsci trabalha com o caráter subjetivo da ciência, no sentido de que o que se conhece é a própria representação do que se é ou do que se almeja ser ou ter (o que permite ainda incluir um terceiro elemento, o 'aparentar ter'). Mesmo assim, níveis diferenciados de consciência, entendimento da realidade, por mais que possam ser construídos ou destruídos por argumentações falsas, não privam a ciência de seu caráter "cognoscível". Logo, não se trata de um "númeno" kantiano, mas de um "(...)sentido concreto de uma 'relativa ignorância' da realidade de qualquer coisa de ainda desconhecido que poderá, porém, um dia ser conhecido" (GRAMSCI, 1974, p. 91).

Portanto, a ciência se manifesta como expressão da própria racionalidade do cientista historicamente localizada e socialmente provida de intencionalidades latentes ou não. Ainda assim, se manifestam na órbita do real, ainda que com enfoques determinados pela condição sócio-histórica do pesquisador. Pedro Demo (1985, p. 12) reforça que a ciência busca se locomover até a luz da verdade, sob as penas de perder seu sentido. Afirma, ainda, que ela se motiva por um "problema específico" a ser respondido.

3.2.1 – Problema de pesquisa

À busca de motivação relevante para elucidar o cientificismo da presente pesquisa, demonstrou-se, ao longo desse texto, a cisão que existe entre as novas tecnologias educativas e os processos pedagógicos ou gerenciais das instituições escolares, com vistas à promoção de condições amenas de desigualdades e no estabelecimento de padrões mínimos de vivência à classe trabalhadora, a fim de que se contribua para o descortinar de um cenário de emancipação humana.

Por trás desse abismo entre a técnica – fundamentalmente relevante ao contexto produtivo atual – e o processo de gestão da atividade pedagógica institucional – processo importante na distribuição de poder à classe trabalhadora –, existem todas as significações sociais que constituem o real construído coletivamente e que mantêm as contradições, sob uma pretensa e falaciosa idéia de unidade coerente, suprimindo as manifestações da subjetividade dos indivíduos com verdades alheias e supostamente imutáveis.

Para iluminar a penumbra que toma a subjetividade da sociedade, surge a Pedagogia Crítica, que nutre a IE de elementos estimulantes à manifestação dos sujeitos que, em geral, apresentam certa passividade, frente à condição de submissão à qual estão atrelados. Por fim, emerge este questionamento: A Informática Educativa amparada por uma Pedagogia Crítica pode ou não contribuir para o melhoramento da efetividade do processo

de Gestão democrática de uma escola da rede pública do DF?

3.2.2 – Objetivos do estudo

Diante do problema a ser discutido, emergem duas variáveis: se a escola apresenta ou não uma IE orientada por uma Pedagogia Crítica; e se a IE contribui ou não para a aproximação do processo de gerenciamento da escola com o ideal de gestão democrática defendido pela literatura estudada. A fim de se conhecer a relação entre as citadas variáveis, a presente pesquisa tem como objetivo geral: descortinar a relevância da Informática Educativa amparada pela Pedagogia Crítica na promoção da Gestão Democrática de uma escola pública do Distrito Federal, integrante do NTE/ProInfo do MEC.

Para alcançar este objetivo maior, utilizar-se-ão os seguintes objetivos específicos:

- a) Estudar as “Representações Sociais” dos sujeitos de pesquisa, através da teorização proposta por Peter Berger e Thomas Luckmann, no que tange à temática da Informática Educativa, da Gestão Democrática e da relação entre ambas, a fim de se observar a construção social do real no ambiente escolar;
- b) Analisar o caráter crítico da pedagogia da Informática Educativa na instituição estudada, à luz da teoria de Paulo Freire;
- c) Perceber aspectos da IE que estimulam o caráter objetivo ou subjetivo da construção da realidade da escola em estudo por parte dos sujeitos de pesquisa;
- d) Verificar se há alguma relação entre a IE e o processo de Gestão Democrática da escola e observar como esta se dá no contexto da instituição;
- e) Comparar o atual estágio da Gestão Democrática da escola estudada com o defendido pela literatura abordada.

3.2.3 – Descortinando um método para a pesquisa

Em função do enigma a ser desvelado torna a emergir a imponência do método:

Entendemos por método o modo de se fazer o tratamento teórico e prático, colocando-se a questão, assim, na óptica das instrumentalidades e das formas de abordagem ou de ataque dos problemas. Diferentemente do tratamento teórico e prático, que diz respeito ao conteúdo construído, o método respeita o modo de o construir, sem estabelecermos jamais, entre as duas esferas, divisões estanques. (DEMO, 1985, p. 14)

Conclui-se que a filosofia é o pensar sobre a realidade e a propositura de leis formais dos fenômenos¹⁶ mediante a contribuição da ciência, movida por um problema a ser descortinado através de um método – a manifestação da racionalidade humana na propositura de caminhos dentro da relação teoria-prática, sob idiosincrasias históricas e

¹⁶ Não no sentido kantiano, mas sobre a ótica da “Sociologia do Conhecimento”.

demais subjetivações dos cientistas que a instituem, orientados a partir da busca por autossatisfação no alcance da verdade que se propõem a enxergar.

Mostra-se claro o conceito abordado de método nesta dissertação, contudo ainda é mister saber como trilhar esse caminho, ou seja, quem consiste o problema a ser resolvido. É dado que a pesquisa de Mestrado em Educação e Comunicação estuda fenômenos sociais, portanto, o entrave a ser sanado é “a questão da desigualdade social”(DEMO, 1985, p. 12). É evidente que a análise dessa questão, por si só, é demasiado abrangente e complexo, de modos que é impossível pensar uma pesquisa com tamanha envergadura. A esse respeito, cabe toda a Sociologia, como defende Demo (idem, *ibid.*), para tanto, faz-se preciso o recorte elucidado na delimitação do problema de pesquisa anteriormente.

Com maior acurácia de qual enigma se pretende buscar esclarecimentos a partir do presente estudo, sem ignorar sua dimensão de “desigualdade social”, é preciso designar um caminho racional, sob a perspectiva teórico-prática, que imprima a intencionalidade do pesquisador – o compromisso com a verdade e com a “emancipação humana” (MARX, 2005, p.42) –, ou seja, suas leis filosóficas.

As subjetivações do pesquisador, sua visão de mundo, são delineáveis de acordo com a concepção estrutural que ele tem para, então, “inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 2007, p. 13) sob a ênfase nas “desigualdades sociais” discutidas como problema fundamental. Portanto, faz-se imperioso que se delimite que ótica norteia o presente estudo para daí se pensar na metodologia que dele emergiu. Esse olhar é a própria existência do pesquisador, ou seja, é a realidade em que se assenta. Possivelmente, à primeira vista, tal assertiva aparenta uma demasiada presunção ou uma completa ingenuidade, mas o que de fato se apresenta é a própria visão filosófica, estruturada pela ciência, que é a própria manifestação do conhecimento, que naturalmente só pode ser extraído do mundo real.

Já é claro que Qualquer filosofia que ignore a realidade é tão vazia de sentidos quanto uma ciência sem método. Parte-se, então, com a premissa de que o mundo é cognoscível e a filosofia, através da ciência e seu método, descortina o mundo real. A questão agora retoma o problema fundamental da filosofia e que se faz necessário discutir: o homem pode apresentar uma compreensão correta do mundo? E se o faz, quem é primordial, a sua consciência ou a natureza?

(...) diante do problema fundamental da Filosofia, o *da ligação entre o material e o espiritual*, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo *Idealismo Filosófico* que considera primário o *espírito*, a *idéia*, o *pensamento*, a consciência. A outra, pelo *Materialismo Filosófico*, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A *idéia*, a consciência, seria o aspecto secundário. Sendo assim, os idealistas acham que foi a consciência, a *idéia*, que criou a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado

do material. (TRIVIÑOS, 2007, p.18)

Defende-se a proposição materialista por entender que o universo opera independentemente da leitura que se faz dele. É no mínimo audacioso supor que as subjetivações humanas constroem o mundo real. Se assim fosse, a realidade seria tão volúvel quanto os desejos femininos por acessórios de beleza, permitindo-se de infame comparação. Não somente por essa simples alegoria, o Idealismo propõe que todos têm claro o que é real, afinal todos se manifestam espiritualmente e, fatalmente, isso traz certo utilitarismo que se resume na manutenção das relações sociais atuais e da barbárie da dominação e expropriação. O materialismo demonstra que o mundo está posto e que precisamos compreendê-lo e até mesmo modificá-lo em detrimento de um subjetivismo que propõe mudar a realidade com uma simples mudança de pensamento.

Colocou-se à mesa uma discussão secular que, certamente, não será esgotada por aqui. Mas o que de fato interessa é a concepção que se adotou para o desenvolvimento da pesquisa. Como se pretende compreender a realidade para criar elementos à sua modificação, não só se entende um mundo cognoscível como propõe, através do materialismo, que a matéria transcende o espírito. Defende-se, pois, que:

(...) as coisas e fenômenos que nos cercam existem na realidade, isto é, independentemente de nossa consciência. E tal concepção é, em via de regra, inata em qualquer homem sensato, pois a prática quotidiana constantemente nos ensina tal coisa. Os materialistas raciocinam sobre as coisas conforme elas são. Inicialmente, existe o abacaxi; vemo-lo, sentimos-lo. Com suas propriedades objetivas, independentes do homem, o abacaxi desperta certas sensações de acidez, doçura, verdor etc. Esta é precisamente a concepção materialista elementar de mundo, pela qual as pessoas são guiadas na vida prática. Os filósofos materialistas tomam essa concepção do mundo, justificam-na cientificamente e nela baseiam uma interpretação materialista consciente(...), alicerçado na ciência, que nos ajuda a compreender corretamente os fenômenos naturais e os acontecimentos sociais. (PODOSSETNIK, 1967, p.14)

Já foi discutido que a verdade é a referência básica da ciência e da filosofia. Uma propositura idealista é incólume a uma verdade singular. Assim, o abacaxi é ácido porque ele o é e não porque uma pessoa supôs, a nível espiritual, que ele o fosse. Mesmo que outro desavisado informe que o abacaxi tem gosto adstringente, trata-se somente de uma convenção nova, sustentada por um método desconhecido. A menos que ele demonstre cientificamente o que disse, trata-se tão somente de um equívoco, uma deturpação da realidade – uma falsidade. Assim:

A vida quotidiana evidencia que, por verdade, nós entendemos a espécie de conhecimento que não é inventado, mas que corresponde ao que realmente exista. Verdade é verdade. Opõe-se à ilusão, à falsidade. Nossas afirmações são falsas se o que afirmamos não existe na realidade, na vida real. (...) A verdade não depende da vontade humana, dos desejos do homem. Disso se deduz o importante princípio da *natureza objetiva da*

verdade, que foi pela primeira vez formulado e justificado pela filosofia marxista-leninista. (PODOSSETNIK, 1967, p.111)

Não se trabalha com a hipótese de que a verdade existe sem o homem, afinal é ele quem as desvenda, mas tão somente seus conteúdos. A ação humana é meramente interpretativa e não construtiva, o que não o impede de modificá-la. Logo, retoma-se a discussão inicial, se é possível encontrar verdade cientificamente, mas agora com a indagação que critério para se obter a verdade é possível utilizar?

Na busca pelo critério da verdade, esbarra-se, inicialmente, no pragmatismo. Essa corrente teórica, muito associada ao pensamento burguês, segundo Podossetnik (1967, p. 112), encontra na utilidade do entendimento para o homem. A verdade é útil ao homem, dessa maneira, o critério é a utilidade, o que é útil se manifesta verdadeiro. Esse critério é dos mais perigosos, porque sustenta uma pretensa utilidade para garantir a condição de dominação. A exemplo, a falsa afirmação de que é útil a divisão social do trabalho ou as auto-intituladas “missões de paz” ostentadas pelas potências mundiais, atributos nítidos de um neocolonialismo. Há outros que atribuem como critério a maioria. Se grande parte visualiza como tal, eis a verdade. Obviamente, trata-se de um engano dos mais utilitaristas, que pretende unicamente atribuir uma falsa verdade que se sustenta para a manutenção da ordem funcionalista. Um bom filósofo, não se serve de tais concepções. A esse respeito,

Todos os que se disseram filhos de deuses foram os pais da impostura. Serviram-se da mentira para ensinar verdades, eram indignos de a ensinar, não eram filósofos, eram, quando muito, mentirosos cheios de prudência. (VOLTAIRE, 2002, p. 232)

Qual seria, pois, filosoficamente coerente, um bom critério a ser adotado? Diante do apresentado, o método “materialista dialético” se mostra a opção mais condizente para sanar essa dúvida, porque:

(...) apresenta três características importantes. A primeira delas é a da *materialidade do mundo*, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da *matéria em movimento*. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que *a matéria é anterior à consciência*. Isto significa reconhecer que a consciência é reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que *o mundo é conhecível*. (TRIVIÑOS, 2007, p. 52)

Defende-se essa concepção metodológica, por considerá-la a mais adequada ao entendimento do pesquisador e das suas intencionalidades transformadoras da realidade. No entanto, cabem algumas emendas à teoria marxista por assumir, em seu cabedal analítico, certa mecanicidade que enxerga o homem tão passivo como na visão positivista. O simples fato de a matéria preceder o espírito não torna a consciência humana um mero

receptáculo do mundo externo e de suas estruturas. Marx (1978; 1845) trabalha com a idéia de que a consciência humana é decorrência do mundo e das relações de produção socialmente impregnadas. Em sua própria voz:

A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura. Na consideração de tais revolucionamentos tem de se distinguir sempre entre o revolucionamento material nas condições econômicas da produção, o qual é constatável rigorosamente como nas ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas, em que os homens ganham consciência deste conflito e o resolvem. Do mesmo modo que não se julga o que um indivíduo é pelo que ele imagina de si próprio, tão-pouco se pode julgar uma tal época de revolucionamento a partir da sua consciência, mas se tem, isso sim, de explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, do conflito existente entre forças produtivas e relações de produção sociais. Uma formação social nunca decai antes de estarem desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais é suficientemente ampla, e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido chocadas no seio da própria sociedade velha. (ENGELS, 1859, p. 02)

Ao nível do indivíduo, sob essa perspectiva, não resta senão outra manifestação qual seja uma projeção do mundo material através de uma “consciência social”, evidentemente decorrente de objetivações suplantadas pelas estruturas vinculadas à economia. Inclusive as transformações sociais só encontram terrenos férteis após a consolidação de novas forças sociais a nível material. A todo o resto, que não emana da matéria, não passa de refrações ideológicas daquele mundo a fim de atribuir-lhe uma nova conformação. De certo, a necessidade capitalista de produção de excedente e de limitação das forças produtivas a atos meramente mecânicos institui certa relação de objetividade em nível de indivíduo.

Contudo, não se trata de regra absoluta, uma vez que a “emancipação humana” é a negação dessa condição da consciência humana como uma esponja que absorve entendimentos do mundo concreto, em maior ou menor grau de acurácia, por meio das estruturas sociais imanentes de seu momento histórico. Essa condição de superação do aprisionamento da consciência social, que é ideologicamente uniformizante, só encontra terreno fértil na essência do próprio indivíduo.

Para trazer complementação a uma dada incoerência do papel do indivíduo sobre a referência metodológica da pesquisa, utilizar-se-ão as contribuições dos teóricos da Sociologia do Conhecimento, especificamente os pensadores Thomas Luckmann e Peter Berger, que estudam a realidade da vida cotidiana e visualizam a realidade como um dispositivo socialmente construído, todavia, trabalham com dois níveis de realidade, um objetivo de caráter coesivo e outro, subjetivo de notados atributos de transformação do real – entendido como “uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição” (BERGER & LUCKMANN, 2002, p. 11).

Há, portanto, uma coerência entre a teoria materialista dialética e o pensamento desses autores, acrescentando, ainda, uma complementariedade que aquele necessitava. A níveis de coleta de dados, buscou-se analisar o âmbito objetivo da sociedade através das categorias de análise mais próprias do materialismo e coube ao pesquisador visualizar qualitativamente os fenômenos que se materializaram a contar da realidade subjetivamente construída.

Como a ênfase metodológica se deu nos processos em que há uma reprodutibilidade desenfreada e as estruturas ceceiam a capacidade humana de enxergar e transformar a realidade, as categorias materialistas dialéticas ainda se apresentam úteis, desde claro com algumas ressalvas a serem postuladas. Finalmente, respondendo ao questionamento sobre qual critério assumir para a verdade eis que se coaduna com a proposta marxista de que o “critério da verdade” é um dispositivo construído no âmbito da consciência para se observar a matéria, a realidade. Ele não existe no mundo material nem tem valor nesse âmbito, mas é, através dele, que se apreende a verdade material. Sobre isso,

O Materialismo Dialético sustenta como *Critério da Verdade a Prática Social*. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo. (TRIVIÑOS, 2007, p.27, grifo do autor)

É na “Prática Social” que Marx encontra uma condição para o florescimento de “idéias corretas” (MARX, 1978, p.331), que não surgem para o indivíduo nem brotam em seu âmago como uma lâmpada que se acende. São frutos da “Prática Social”, que se manifesta em três vias para Marx - “a luta pela produção”; a luta de classes e as experiências científicas de sociedade.

Estas três categorias, a matéria, a *consciência* e a prática social são as categorias fundamentais do materialismo dialético. Isso quer dizer que todas as outras categorias, o singular, o particular, o geral, a qualidade e a quantidade, a essência e o fenômeno, a contradição etc. terão como referência substancial as três categorias mencionadas quando se inicia qualquer classe de análise delas. (TRIVIÑOS, 2007, p. 23)

Embora a pesquisa lance mão das categorias dialéticas mais específicas, utiliza-se a referida tríade para ser um ponto de partida e para compor a globalidade dos resultados visualizados pelo pesquisador. Da leitura que se faz do mundo real(material), no âmbito da consciência, através de um critério determinado, é que se estrutura a analogia marxista que se trabalha com esta pesquisa.

A pesquisa levou em consideração aquela tríade e desempenhou elementos que corroborem com tal leitura de mundo. A esse respeito, buscaram-se fundamentações no campo da filosofia na busca por leis gerais que consolidem a análise científica apurada em pauta. Sobre isso, Gil (2007, p. 31) destaca três principais pressupostos ou leis gerais: a “unidade dos opostos”, onde os fenômenos, por exemplo, apresentam contraditório, são organicamente unidos e constituem opostos inseparáveis; outro pressuposto é “Quantidade e Qualidade”, característica emanada de objetos e fenômenos, ambos são interligados e um influencia o outro; o terceiro, a “negação da negação”, confere que as mudanças negam o que muda e o resultado, conseqüentemente, é negado. No entanto, a ‘negação da negação’ não leva ao ponto de origem, traz uma nova realidade, renovada.

Para adentrar nessas leis é preciso confirmar a validade de cada uma no campo da lógica, uma vez que todas só se encontram no campo da “prática social”, que evidentemente transcende da orbe material. Diante disso, utilizar-se-á como critério de verificabilidade o conjunto das “leis fundamentais do pensamento”. São três, a saber: a lei da identidade, a lei da não-contradição e a lei do terceiro excluído.

Plekhanov (1978) analisa a teoria marxista e, conseqüentemente, suas leis a partir das referidas leis fundamentais. No entanto, ele alerta para conclusões precipitadas a respeito da análise dialética dentre de tal aparato lógico. A exemplo do que Bernstein intitulou como “erros do Marxismo” ao propor uma leitura de mundo em virtude de suas contradições (PLEKHANOV, 1978, p. 91).

A “lei da identidade” (*principium identitatis*) supõe o algoritmo lógico $A=A$. Dessa forma, retomando as sempre propícias alegorias deste trabalho: calvo é calvo. Essa primeira lei tem sua forma negativa representada na lei da “não-contradição”, em que o algoritmo lógico sustentado é $A \neq B$, ou seja, A não é B – calvo não é cabeludo. Por fim, tem-se a “lei do terceiro excluído” (*principium exclusi tertii*), que versa ser somente uma sentença verdadeira quando duas forem contrárias. Logo, $A=B$ ou $A \neq B$. Exemplificando, calvo é calvo ou cabeludo é cabeludo.

A uma corrida análise, pode-se presumir que o materialismo dialético não se afirma nessa lógica, uma vez que se funda na contradição para encontrar a verdade. A resposta que ainda mantém o presente método distante de uma condição de “erro”, como assinalou Bernstein, é o paradoxo mental, desenvolvido pelo físico austríaco Erwin Schrödinger em 1935.

Um gato é preso em uma câmara de aço, enquanto com o dispositivo seguinte (o qual deve estar seguro contra interferência direta do gato): em um contador Geiger tem uma pequena quantidade de substância radioativa, tão pequena, que talvez durante o período de uma hora, um dos átomos decaia, mas também, com a mesma probabilidade, talvez nenhum; se isso acontecer, o tubo do contador descarrega e através de um relê libera um martelo que quebra um pequeno frasco de Cianeto hídrico. Se algum deles tiver saído do seu sistema natural por uma hora, alguém pode concluir que o gato permanece vivo enquanto o átomo não tiver decaído. A função-psi do sistema poderia ser expresso por ter dentro dele o gato morto-vivo (com o perdão da palavra) misturada ou dividido em partes iguais. É típico desses casos que uma indeterminação originalmente restrita ao domínio atômico tenha sido transformada em uma indeterminação macroscópica, o qual pode então ser resolvido por observação direta. Isso nos previne de aceitar tão inocentemente como válido um "modelo confuso" para representar a realidade. Por ele mesmo ele não explicaria qualquer coisa imprecisa ou contraditória. Existe uma diferença entre uma fotografia tremida ou desfocada e uma foto de nuvens e neblina (SCHRÖDINGER, 1935).

A esse respeito, retoma-se o homem que possui escassas penugens em sua cabeça. É possível afirmar que ele é calvo e cabeludo ao mesmo tempo. Ele vive um processo, uma contradição que nada mais é que uma indeterminação momentânea, afinal, o processo de perda de cabelos pode cessar a qualquer momento ou continuar até o fim.

Portanto, a lógica marxista não se isenta dessa premissa universal, apenas a enxerga a partir da essência da matéria, como energia em movimento¹⁷ – ou seja – em processo contínuo de transformação, em ambientes de pura controvérsia. É nítido, no entanto, que não se defende uma realidade dual, no sentido de haver duas verdades, mas sim uma única realidade em transformação que brota no seio de condições paradoxais.

Reverbera a definição dialética sobre os paradoxos da Física Quântica, que está intimamente ligada ao racionalismo científico clássico, mas que, ainda assim, precisa criar uma categoria lógica ambígua, ainda que precária, para sustentar a leitura do real, quando se observa uma situação de suspensão, quer dizer, transformação. Para o materialismo dialético,

Assim como a inércia é um caso particular do movimento, o pensamento conforme as regras da lógica formal (conforme as “leis fundamentais do pensamento”) é um caso particular do pensamento dialético. (PLEKHANOV, 1978, p. 94)

Há fundamento, pois, na viabilidade do materialismo dialético. E sobre essa condição de transformação, emerge a primeira lei do materialismo dialético:

Pode-se objetar, certamente, que a propriedade que o objeto está *em vias de perder* ainda não deixou de existir e que aquela que ele está *em vias de adquirir já existe*; que, portanto, uma resposta concebida segundo a fórmula “*ou sim ou não*” é possível, até obrigatória, mesmo quando o objeto do qual se trata esteja *em processo de transformação*. Mas isto é falso. O adolescente, em cujo queixo uma penugem começa a brotar, incontestavelmente já adquire barba, mas isto ainda não nos autoriza a

17 DOES THE INERTIA OF A BODY DEPEND UPON ITS ENERGY-CONTENT? (EINSTEIN, 1905)

qualificá-lo como barbudo. Penugem sobre o queixo não é barba, se bem que *pouco a pouco se transforme em barba*. Para se tornar qualitativa a transformação deve atingir certo *limite quantitativo*. (PLEKHANOV, 1978, p. 94)

“Da quantidade a qualidade” se mostra a primeira lei da filosofia dialética que foi observada na presente pesquisa. Há suposições, expectativas, desejos e propostas de práticas sociais que coadunem com o princípio primo de “emancipação humana”. A exemplo, a democracia. É uma proposta esperada no bojo da transformação da sociedade e só se manifesta socialmente sólida quando há muitas vozes, senão todas, fortalecendo o coro de seus preceitos. Daí emana a qualidade. Marx exemplifica essa categoria contando o exemplo do imperador francês:

Napoleão descreve o combate travado entre a cavalaria francesa, cujos soldados eram pouco afeitos à equitação, mas que eram, no entanto, disciplinados, e os mamelucos, cuja cavalaria era a melhor do seu tempo para os combates individuais, mas que eram indisciplinados. Eis o que nos diz Napoleão: "Dois mamelucos sobrepujavam, indiscutivelmente, a três franceses; 100 mamelucos faziam frente a 100 franceses; 300 franceses venciam 300 mamelucos e 1.000 franceses derrotavam, inevitavelmente, 1.500 mamelucos". Da mesma forma que, em Marx, a soma do valor de troca tinha que alcançar um limite mínimo determinado, embora variável, para se converter em capital, vemos que, na descrição napoleônica, o destacamento de cavalaria tem que alcançar um determinado limite mínimo para que a força da disciplina que se encerra na ordem unida de combate, e no emprego das forças, com base num só plano, possa se manifestar e se desenvolver até o ponto de poder aniquilar massas numericamente superiores de uma cavalaria irregular, composta de melhores montarias e de soldados tão bravos pelo menos quanto os outros. (ENGELS, 1878, p. 15)

Em dados contextos sociais, faz-se imperiosa a aplicação dessa lei a fim de que se verifique, no nível da realidade material, a existência de hipotética proposição. A questão central dessa pesquisa é verificar se a gestão democrática ocorre no contexto da instituição estudada e se há alguma influência da informática educativa para tal. Por isso, é preciso vislumbrar se, socialmente, há uma consciência coletiva relevante sobre o que venha a ser gestão democrática. Logo, o critério inicial é verificar se há número satisfatório de indivíduos que internalizaram tal conceito e o praticam em suas rotinas diárias na escola. Presume-se, a princípio, uma migração da quantidade para a qualidade, que, inicialmente, se define como “a soma total interior (isto é, relacionada com o próprio objeto) das feições essenciais de um objeto, graças à qual o objeto adquire sua identidade e é distinguido de outros objetos” (PODOSSETNIK, 1967, p.53).

A lei seguinte é a da “unidade dos opostos”, que “(...) consiste no fato de estarem eles inseparadamente ligados e constituírem os dois um único processo contraditório. Os contrários são interdependentes, isto é, um só existe porque o outro existe” (idem, p. 63).

Entendendo que os fenômenos são impossíveis de serem captados isoladamente, mas sim como um todo unido, coeso apesar das contradições. Os diversos instrumentos metodológicos de análise foram pensados para captar as contradições e, de maneira global, procurar compreender a realidade. Essa lei é a referência maior com a qual o pesquisador procura ser coerente, dado que se vislumbra uma sociedade de classes separadas por seus distintos interesses. Tal antagonismo movimenta o organismo social que objetiva, através das estruturas, a consciência humana, tornando inócua a subjetividade intrínseca à capacidade crítica e criativa do homem.

Tais contradições que descrevem o cenário em que a pesquisa toma loco emolduram o que se discute na teoria e apresentam elementos para a sua superação, no contínuo movimento transformador que instaura a terceira lei da dialética: a “lei da negação da negação”.

Como se desenvolvem essas operações de cálculo? Suponhamos, como exemplo, que, num problema qualquer que nos foi dado para resolver, há duas grandezas variáveis x e y , nenhuma das quais pode variar sem que varie também a outra, na proporção que as circunstâncias determinem. Começamos, então, por diferenciar as duas grandezas, x e y isto é, por supor que são tão infinitamente pequenas que desaparecem, comparadas com qualquer outra grandeza real, por pequena que seja, não restando, portanto, de x e y nada mais que sua razão ou proporção, despojada, por assim dizer, de toda a base material, reduzida a uma relação quantitativa da qual se eliminou a quantidade dy/dx , isto é, a razão ou proporção das duas diferenciais de x e y , se reduz, portanto, a $0/0$, mas esta fórmula - nada mais é que a expressão da fórmula y/x . Observamos, de passagem, que esta razão ou proporção entre duas grandezas eliminadas, bem como o momento exato em que se eliminam, é uma contradição; mas esta contradição não nos deve desorientar, como não desorientou os matemáticos de dois séculos atrás. Pois bem, que fizemos neste problema, além de negar as grandezas x e y , mas negá-las não nos descartando delas, que é o modo pelo qual a nega a metafísica, mas sim negando-as de um modo que se ajusta à realidade da situação? Substituímos as grandezas x e y pela sua negação, chegando, assim, em nossas fórmulas ou equações a dx e dy . Isso feito, seguimos nossos cálculos operando com dx e dy como grandezas reais, embora sujeitas a certas leis de exceção e ao chegar a um determinado momento, negamos a negação, isto é, integramos a fórmula diferencial, obtendo novamente, em vez de dx e dy , as grandezas reais x e y . E, ao fazê-lo, não tornaremos a nos encontrar no ponto do qual partimos, mas teremos resolvido o problema contra o qual se debateram, em vão, por outros caminhos, a geometria e a álgebra elementares. (ENGELS, 1878, p. 17)

Nada além do processo o qual orienta a realidade social. É um *continuum* em que determinados argumentos se tornam obsoletos e, contraditoriamente, são superados por outros, que virão a ruir pelos mesmos que, outrora foram frívolos, mas que se renovaram e passam a ter utilidade para o novo contexto. A missão do pesquisador é descobrir esse movimento de negação da negação e, possivelmente, até contribuir para a transformação por meio desse movimento de renovação, à luz do propósito maior da emancipação humana.

Após o exame das leis principais que regem o materialismo orientado pela Filosofia Dialética, há terreno fértil para a apresentação das categorias dialéticas, que são, segundo Triviños (2005), o reflexo das propriedades essenciais, universais e comuns a todos os objetos, fenômenos e coisas. A exemplo, todas as coisas apresentam as categorias filosóficas como “espaço”, “matéria”, “contradição”, “tempo”, “realidade” etc.

Ainda para o ilustre pensador, o filósofo somente chega ao verdadeiro conhecimento de uma determinada **categoria** com a criteriosa observação da realidade, que é produto de acumulação histórica da ação prática no cotidiano. Isso leva a compreensão de que se trata de produto específico de uma dada época, síntese de todos os dispostos que se mostram em função das contradições sociais em um específico período histórico. O sistema de categorias que compõe uma investigação científica é o aparato específico com o qual o pesquisador acessa a realidade pela “Prática Social” e não um obstáculo. Logo, as categorias se voltam para a própria realidade, ao passo que emanam dela também, num movimento dialético.

Em função da limitação nítida que uma pesquisa em nível de mestrado pode apresentar do ponto de vista da reflexão madura sobre aspectos ontológicos e gnosiológicos de pesquisa, trabalhou-se, a título precário, com duas categorias básicas: “subjetividade” e “objetividade”. Assim, o exame do pesquisador se ateve em observar sob qual dessas duas categorias há tendência sobre cada um dos aspectos da gestão democrática estudados. Consideram-se aqui inúteis a essa pesquisa as categoriais originais do materialismo, portanto é com a contribuição dos teóricos da “Sociologia do Conhecimento” que há a contemplação de ambas as categorias utilizadas.

A categoria “subjetividade” se manifesta como atributos da “Sociedade como realidade subjetiva” (BERGER & LUCKMANN, 2002, p. 173). É o momento em que o espírito criativo e a capacidade crítica do homem aflora. Trata-se do momento em que o indivíduo tem totais condições de modificar intencionalmente a realidade coletiva em que se insere. Para tanto, é voraz que ele supere todo o processo, que parte da “interiorização da realidade” por meio da “socialização primária” até a “socialização secundária”. Somente daí, que se manifesta a manutenção ou a transformação da realidade subjetiva. Investigou-se essa categoria com, além dos já citados tópicos, a análise da identidade e das estruturas sociais.

A categoria “objetividade” é, pois, a “Sociedade como realidade objetiva”(BERGER & LUCKMANN, 2002, p. 69). Essa é contemplada pela teoria marxista, que compreende que as individualidades são moldadas externamente pelas estruturas e pelas “consciências sociais”, geralmente atribuídas a classes sociais específicas, ou seja, estão intimamente ligados à questão econômica. Não obstante, trabalhou-se com a proposta mais completa dos já citados teóricos da teoria sociológica do conhecimento, que identifica subcategorias

que exalam o sabor dessa condição de subjetividade. A saber: a “institucionalização”; “Sedimentação e Tradição”; os “Papéis” e a “linguagem”.

O que se esperou observar com a categorização acima é a base da pesquisa, que trabalha com a hipótese de que é possível promover uma cultura efetivamente democrática na escola, que finde “emancipação humana”. Diante disso, analisou-se qual aspecto “subjetivo” ou “objetivo” é nocivo ou importante para o que se presta a pesquisa. De uma maneira ou outra os dois abarcam o rol de categorias sugeridas por Marx. Conforme Moreira (1983, p 20) ressalta, as três categorias levantadas em “O Capital” são: O Singular, o Particular e o Geral (universal); Necessidade e Liberdade; e Necessidade e Casualidade. Podossetnik (1967) acrescenta outras categorias fundamentais: a Causa e Efeito; Forma e Conteúdo.

A despeito da falta de condições para se aplicar todas as categorias do método dialético de modo que se respeitem as especificidades históricas [dado que algumas dessas já se mostra obsoleta e incoerente], decidiu-se que todas elas se enquadram, de maneira um tanto precária, às duas categorias definidas inicialmente. Vale lembrar que, nos escritos de Marx, essas categorias já se encontram aplicadas e, portanto, o que se observa são as referências categorizadas em função do objetivo primordial do escritor – a economia política. Portanto, todas serão reavaliadas de modo a se inserirem no objetivo deste trabalho – a questão da subjetividade e do caráter transformador que esta apresenta.

A primeira: o Singular, o Particular e o Geral. Entende que a matéria se dispõe sobre três níveis – primeiro, de uma maneira simples [singular], pois que se exprime unitariamente de maneira absoluta; em segundo, unitariamente [particular], pois que se exprime relativamente entre seus pares; por último, analisa-se todo o contingente [geral] – o Universo, que se manifesta a partir de leis gerais, decorrentes de interações entre todas as esferas de maneira aleatória (MARX & ENGELS, 1970). Contudo, não se pretende vincular essa classificação das idéias à luz de um mecanicismo atomista, em que o todo só pode ser compreendido a partir da conformação coletiva de unidades inseparáveis, quase que como num holismo sustentado pela objetividade da sociedade encarada pelos funcionalistas¹⁸. Tampouco cairá em um “individualismo metodológico”¹⁹ que incidirá no campo das representações e terá poucos elementos, a rigor somente o psicológico, como dispositivo científico de apreensão do real, tendo obrigação de exacerbado esforço para ser bem-sucedido e praticamente desguarnecido de instrumentos que validem sua ação.

18 A exemplo: Spencer, Darwin, Saint Simon, Augusto Comte e Durkhém.

19 “Entende-se por individualismo metodológico, a teoria que considera o indivíduo como a unidade de análise fundamental, a partir da qual se constrói a lógica do pensamento neoclássico. Há, neste caso, um reducionismo teórico no qual o sistema social nada mais é que a soma dos indivíduos que o compõem. O conjunto dos indivíduos e as interações entre eles não apresentam interesse e não são portanto objeto de análise” (PELAEZ & SBICCA, 2000)

É por essa razão que não se limita ao fenômeno econômico e transpõe tal postulado para o âmbito da realidade socialmente construída, na busca para encontrar o objetivo e o subjetivo – respectivamente, a reprodutibilidade e a inventividade. Ao associá-la com o sujeito, por exemplo, conforme enxergam Lukács e Gramsci, quando se observa a classe operária em seu conjunto. Trata-se de um sujeito coletivo, não individual. Sua racionalidade não se mostra instrumental sequer mecânica. A teoria política que o satisfaz não é o contratualismo com sua faceta liberal nem sua ontologia social diz respeito às chamadas “mônadas isoladas”²⁰ (leibnizianas), em que todo homem se converte - pelo mercado - em um lobo contra seus semelhantes numa alegoria Hobbesiana e cujas jornadas individuais mutuamente excludentes são dispostas pela “mão invisível” dos liberais e neoliberais. Essa condição é um contraponto à conduta objetiva do *homo economicus* e do *homo sociologicus*, um sujeito que se integra e adéqua a uma ordem em busca de uma dada satisfação individual, instituída de fora para dentro.

Analogamente, é inteligível o singular – a suposta mônada de Leibniz, a menor unidade com a qual se pode seccionar a sociedade. É a assunção dos fatores biológicos primários do ser humano, seus desejos mais incontroláveis, uma vez que é o homem que ainda não interiorizou o seu lado coletivo. É o campo egocêntrico, a ilustração psicanalítica do homem em seus níveis mais primitivos. Não objetivou as significações para a estruturação da linguagem social. Trata-se do “homem natural” provido apenas de desejos fisiológicos e de uma “predisposição para a sociabilidade” (BERGER & LUCKMANN, 2002, p. 173) –; há também o Particular – a manifestação da “socialização primária” (idem, *ibid.*, p.173), momento em que o homem singular reconhece o outro e inicia o processo de interiorização da realidade, “a saber apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira se torna algo subjetivamente para mim” (idem, *ibid.* p.174), mesmo que tal sentido seja uma apropriação errônea. É somente neste instante que o homem passa a ser social. Vale destacar que:

Esta apreensão não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo 'assumir' o mundo no qual os outros já vivem. Sem dúvida este 'assumir' em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez 'assumido', pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa da interiorização, não somente 'compreendo' os processos subjetivos momentâneos do outro mas 'compreendo' o mundo em que vive e esse mundo torna-se o meu próprio (BERGER & LUCKMANN, 2002, p.174).

20 A exemplo disso, Marx analisa a questão da liberdade como “o direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros. O limite dentro do qual todo homem pode mover-se inocuamente em direção a outro é determinado pela lei, assim como as estacas marcam o limite ou a linha divisória entre duas terras. Trata-se da liberdade do homem como de uma mônada isolada, dobrada sobre si mesma”(MARX, 2005, p.35).

Nesse momento, o atomismo de Leibniz é improcedente e o reconhecimento social se inicia de fora pra dentro, quando se perde os traços essencialmente primitivos do egocentrismo e se admite um mundo exterior, uma matéria, pré-existente, inicialmente manifesta no reconhecimento do outro (“socialização primária”) e, posteriormente, quando da interiorização dos “submundos institucionais” [superestrutura e infraestrutura] através da “Socialização Secundária”; E, por fim, o Global – a manifestação do universo em sua totalidade. Associa-se esse momento de fusão de todas as coisas com a instância última da construção da realidade: seu caráter mais sublime, a subjetividade, que torna esse processo social. Por isso, fala-se em realidade socialmente construída, porque, nesse momento, há espaço para a manutenção ou transformação do real por parte de cada homem, agora não mais uma mônada, mas um indivíduo social, que reconhece isso e ainda sabe se posicionar diante desse movimento social o qual se insere.

Destarte, a categorização singular, particular e geral se mostra nessa pesquisa como o subjetivo e o objetivo, através do movimento supracitado, mas sem perder a noção de que não se trata de uma sequência pontual, mas de um contexto dialético, em que todas as fases se processam simultaneamente. Assim,

No que diz respeito ao fenômeno social, estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma sequência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente. O mesmo é verdade com relação a um membro individual da sociedade, o qual simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade (BERGER & LUCKMANN, 2002, p.173).

Da categoria “causa e efeito” é útil para essa pesquisa o entendimento de que não são categorias excludentes, ou seja, ignora o entendimento de que se um fenômeno é a causa de outro necessariamente não pode ser também o seu efeito. Também não se pactua com o princípio de que há temporalidade e sequência unilateral nesse processo. Naturalmente, a causa tem importância na produção do efeito que, por sua vez, se torna a causa de novos efeitos, sejam restauradores da ordem inicial ou completamente novos. É um movimento dialético não-cartesiano. A causa é a busca à qual a pesquisa tanto aspira, mas é no efeito em que há condições para o seu encontro. Daí, é no sistema causa-efeito que compõe o universo que o pesquisador se insere. Mas, ainda, é na causa que tudo se inicia, seja por uma mera casualidade ou por uma concreta necessidade.

A classificação “Necessidade e Casualidade” pode, também, receber a mesma comparação com a dupla categorização desta pesquisa. De fato, pode-se inferir que os acontecimentos históricos surgem de um mero acaso ou como uma resposta a uma

demanda social. Analogamente, o “casual” se assemelha ao objetivo e, ao nível da consciência, o necessário, que fornece elementos para a manifestação da subjetividade. Logo, a necessidade é o terreno fértil do qual brota o sujeito, porque se permite ser identificada e, portanto, concede certa margem de arbítrio para o homem aja. Para Podossetnik, “necessidade não é o que pode ou não pode vir a acontecer, mas o que deve acontecer com certeza, porque é produzido por causas profundas e resulta da natureza íntima do fenômeno” (PODOSSETNIK, 1967, p. 82). A necessidade é, portanto, a despeito da suas potencialidades subjetivas, uma manifestação objetiva do real. É o que compulsoriamente deverá ocorrer, não importa o que aconteça. Já o acaso é algo descartável na realidade. Seu acontecimento é resultado fortuito de algum processo necessário. No entanto, quando ocorre, apresenta um caráter objetivo.

A categoria “Necessidade e Liberdade” está associada à realidade dialética defendida também. Como uma categoria hegeliana, traz em seu bojo esse atributo dicotômico ao passo que se completam. Conceituando,

Para ele [Hegel], a liberdade não é outra coisa senão a convicção da necessidade. "A necessidade somente é cega enquanto não compreendida," A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem: duas espécies de leis que podemos distinguir, quando muito, em nosso pensamento. mas que, na realidade, são absolutamente inseparáveis. O livre arbítrio não é, portanto, de acordo com o que acabamos de dizer, senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. Assim, pois, quanto mais livre, for o juízo de uma pessoa com relação a um determinado problema, tanto mais nítido será o caráter de necessidade determinado pelo conteúdo desse juízo; ao contrário, a falta de segurança que, baseada na ignorância, parece escolher, livremente, entre um mundo de possibilidades distintas e contraditórias, está demonstrando, desse modo, justamente a sua falta de liberdade, está assim demonstrando que se acha dominada pelo objeto que pretende dominar, A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. (ENGELS, 1878)

Necessidade é, pois, a manifestação da objetividade, algo que soa alheio à volição do indivíduo, mas que fornece elementos para a manifestação da consciência criadora. É aquilo que se aceita como necessário por uma razão biológica ou social imutável e inquestionável, mas que, quando conhecido, dispõe de todos os elementos geradores de uma consciência criadora. A Liberdade pode ser associada a condição superior humana, a subjetividade. É o instante em que se é livre para propor o que sentir, pensar e agir sobre as necessidades que se impõem.

O dispositivo “Forma e Conteúdo” é também importante por trazer à baila o entendimento de que todas as coisas [conteúdo] assumem uma determinada maneira de se

organizar e de se apresentarem [Forma]. Ao pesquisador, coube vislumbrar como os aspectos principais da pesquisa – gestão democrática, uso da informática educativa, democracia, para citar alguns – se apresentam na realidade cotidiana e como são influenciados pela moldura em que se encaixam. É, mais uma vez, um processo dialógico, em que a forma e o conteúdo se influenciam mutuamente.

Então, as várias categorias se resumem, nesta pesquisa, a duas: os aspectos objetivos e subjetivos da realidade cotidiana dos indivíduos pesquisados. A figura a seguir ilustra o que foi o pano de fundo deste estudo:

Figura 6 – Esquema básico de pesquisa



De modo geral, utilizam-se as bases do pensamento materialista dialético na constituição do cabedal metodológico do qual a pesquisa se serve, pois compartilha-se que os atributos sociais estão engendrados no âmago de uma divisão de classes, instaurada pela lógica da divisão do trabalho. Além disso, toda pesquisa é sempre engajada (LOWY, 1978), quer explicitamente a quem defende ou não, pois é impossível haver neutralidade por parte do pesquisador (GIL, 2007, p. 23). Em virtude disso, torna-se expresso que o presente estudo assume, assim como a abordagem utilizada, nesse contexto de estratificação, uma postura em favor da classe menos privilegiada – o trabalhador – o “proletariado” –, que troca sua força de trabalho em função de um soldo, uma pequena recompensa, a despeito da “mais-valia” que lhe é extraída (MARX & ENGELS, 2002).

Portanto, deve-se compreender que a realidade em estudo não é mecânica nem tão pouco funcional, pelo contrário, apresenta traços sincréticos e paradoxais, é a manifestação viva do conflito e uma negociação constante entre seus constituintes. Moraes (2003, p.112)

cita que Marx e Engels vislumbram o social como um processo de “cooperação”, que é o conjunto do labor desempenhado por todos os indivíduos em diferentes escalas. Afirma também que um “modo de cooperação” é uma “força produtiva” e que está diretamente ligado a um determinado “modo de produção” construindo a história do fenômeno a partir da “história da indústria e das trocas” (MORAES, 2000). Diante disso, todo o aparato que norteia as análises da pesquisa [leis, categorias, princípios] jamais se desvinculou da história, que é o que credencia uma ciência como social (MARX, 1978). Também não se ocupa da história dos opressores, ou seja, da classe dos que detém o capital nem tão pouco faz do científico instrumento de manutenção da barbárie, tal qual a lógica positivista clássica²¹.

O positivismo - que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo - eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins. A exclusividade das leis lógicas tem origem nessa univocidade da função, em última análise no caráter coercitivo da autoconservação. Esta culmina sempre na escolha entre a sobrevivência ou a morte, escolha essa na qual se pode perceber ainda um reflexo no princípio de que, entre duas proposições contraditórias, só uma pode ser verdadeira e só uma falsa. O formalismo desse princípio e de toda a lógica, que é o modo como ele se estabelece, deriva da opacidade e do entrelaçamento de interesses numa sociedade na qual só por acaso coincidem a conservação das formas e a dos indivíduos (ADORNO & HORKHEIMER, 1947, p. 42)

Diante dessa citação, a dialética aqui exposta traz, no contributo da “Teoria Crítica”²², idéias para irromper da escola tradicionalista e fornecer elementos para a transformação da realidade estudada, em um projeto de ciência que não seja escravo de uma razão funcionalista que objetive tudo, inclusive, a própria visão de mundo. Logo, refratário à autoconservação, o estudo vislumbra o todo como um processo dialógico, diferentemente do tratado da “lógica fundamental”, em busca de encontrar no mundo das formas e dos

21 A este seletto grupo, encaixa-se o pensamento filosófico de Immanuel Kant; o positivismo social de Saint-Simon, Augusto Comte, Cattaneo e Ferrari; o utilitarismo social de Bentham e Stuart Mill; o evolucionismo de Herbert Spencer e Darwin; e as teorias sociais de Thomas Malthus (SCIACCA, 1966)

22 **Teoria Crítica** ou **Teoria Crítica da Sociedade** é a autodenominação de uma corrente filosófica a qual suas idéias se contrapõem às teorias clássicas, especialmente o positivismo, e que traz o inquestionável princípio da “*práxis*”, onde a teoria e a prática são associadas de modo peculiar, quer dizer, através de uma interação entre o pensamento tradicional dos filósofos clássicos e as problemáticas sociais à época. À Teoria Crítica atribui-se como iniciada a partir do escrito intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de Max Horkheimer em 1937. Posteriormente, vários autores foram agregados a esta vertente, que tem como marco maior a chamada Escola de Frankfurt.

indivíduos características que estimulem o afloramento da consciência. Para tanto, a pesquisa não se prende a receitas e paradigmas. Enxerga-se o mundo em sua totalidade, através de seus conflitos por analogias sociais do pesquisador visando à compreensão dos mecanismos dominadores e na busca por potencialidades de emancipação. A pesquisa, por mais que se restrinja a uma dada realidade específica cravada em determinado ponto do espaço-tempo, contribui suficientemente para o entendimento do real global, mesmo que dela não se possa extrair verdades universais, quando muito, alguma suposição.

Para lidar com finalidades tão pretensiosas, o método somente se mostra aviado com o embasamento da Teoria Educacional de Paulo Freire, que não se configura propriamente como teoria metodológica, mas foi acionada para tal fim como uma leitura filosófica que auxilia o pesquisador a identificar as categorias máximas da pesquisa: a objetividade e a subjetividade, respectivamente, na perspectiva da “Pedagogia do Oprimido” e da “Pedagogia da Autonomia”. Consequentemente, o pesquisador observou, na rotina cotidiana dos entes da escola estudada, quais os aspectos da ação de cada um evidenciam uma condição de “desumanização”, ou seja, uma educação que age em favor da manutenção da relação de opressão e que cerceia a liberdade dos seres humanos [sejam os educandos ou profissionais da educação; sejam oprimidos ou opressores] (FREIRE, 1970, p. 16) e também, sob quais cenários, se observaram elementos na prática diária que promovem a autonomia, quer dizer, o compromisso ético com a mudança da condição de supressão moral da consciência humana (idem, 1997).

Sanada a questão do método, entrar-se-á na esfera da metodologia, ou seja, dos dispositivos utilizados para a leitura do mundo. Para tal, a pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa. Isso não significa um abandono dos instrumentos estatísticos e das referências matemáticas, pelo contrário, coaduna-se com a tese de Gamboa (2007, p. 85) de que não se deve observar a questão da abordagem quantitativa e qualitativa como um simples dualismo técnico e com um reducionismo criador de um falso conflito. Numa melhor redação, a pesquisa terá, portanto, predominância qualitativa e se fundamentará filosoficamente no Materialismo através da concepção metodológica dialética. Esta tem como teoria de referência, ou melhor, sustentação epistemológica no enfoque do “Materialismo Histórico” desenvolvido por Marx e Engels, mas sem se limitar às categorias econômica e política e suprimir o indivíduo como um simples construto das redes sociais às quais se insere. Daí, o uso da contribuição dos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente Adorno, Horkheimer, Gramsci e Benjamin, e de Paulo Freire.

Como o pesquisador visou descortinar o real, como a verdade material em dado recorte sócio-econômico localizado em determinado período da história, e as relações imateriais decorrentes desses fenômenos nas subjetividades. Tudo isso foi conformado pela “Prática Social”. Ela foi observada através da constatação das leis estipuladas em um

contexto específico de uma escola pública do DF, o CEM 01 [Centro de Ensino Médio 01 do Gama], integrante do programa NTE/ProInfo do MEC].

Em função da limitação que uma pesquisa em nível de mestrado apresenta, optou por analisar aquela única instituição regular de ensino através de um **estudo de caso**. A pesquisa se concentrou no estudo de somente esta solitária situação, para que o pesquisador mergulhasse profundamente nas suas tramas sociais e fizesse uma prospecção de dados relevante, para se obter algumas conclusões em comparação com a literatura a respeito e, ainda, trazer elementos práticos para que haja a transformação daquela realidade específica ou, quem sabe, fornecer idéias norteadoras para uma teoria sobre a gestão democrática da escola pública no DF, através da Informática Educativa – o que ainda inexistente no cenário atual. Apesar do que diz a literatura, não foi realizado um sorteio para a seleção aleatória de uma instituição para a pesquisa e optou-se pela comodidade do pesquisador.²³

Conforme assinala Gil,

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2007, p. 72).

E conclui:

De acordo com Yin, o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (idem, *ibid.*, p. 73).

Portanto, o “fenômeno” a que se refere é o uso da informática educativa como dispositivo estimulante e facilitador da cultura efetiva de gestão democrática. O contexto abarcado é o da escola pública de nível médio do Distrito Federal, situada na periferia de Brasília, que tenha sido agraciada com, no mínimo, um laboratório de informática proveniente do Programa Nacional de Informática na Educação – o ProInfo.

Para não cair numa falta de rigor metodológico que este tipo de delineamento de pesquisa costuma apresentar, as chamadas “fontes de evidência” concentraram-se em acessar a “Prática Social” da realidade vivenciada, ou seja, “toda atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social” da escola em questão (TRIVIÑOS, 2007, p. 72). Para tal, observou-se a realidade prática e utilizou-se de elementos que contemplassem essa condição, em três grandes fases, sob a orientação de Triviños (*ibid.*, p. 73):

23 A escola foi arbitrariamente escolhida porque já fora instrumento de dois anos de estudos a nível de Iniciação Científica por parte do pesquisador quando ainda cursando graduação em Pedagogia pela UnB, nos anos de 2005 (dois mil e cinco) a 2007 (dois mil e sete). Além disso, a instituição fica situada próxima à residência do pesquisador, o que diminui custos com a pesquisa.

– **A “contemplação viva do fenômeno”**, que consistiu nos instrumentos de mensuração e extração de informações do contexto social estudado. Foi uma busca por sensações, percepções, representações, ou seja, subjetivações da realidade material. Foi avaliado também todo o conjunto de recursos físicos, como documentos oficiais e registros. Foi uma captação do foco da pesquisa em nível geral. O principal objetivo dessa fase foi desenhar hipóteses que nortearam as próximas fases. Procuraram-se contradições entre o discurso oficial, as estruturas, e os discursos dos indivíduos. É o momento de desenvolver uma **tese**;

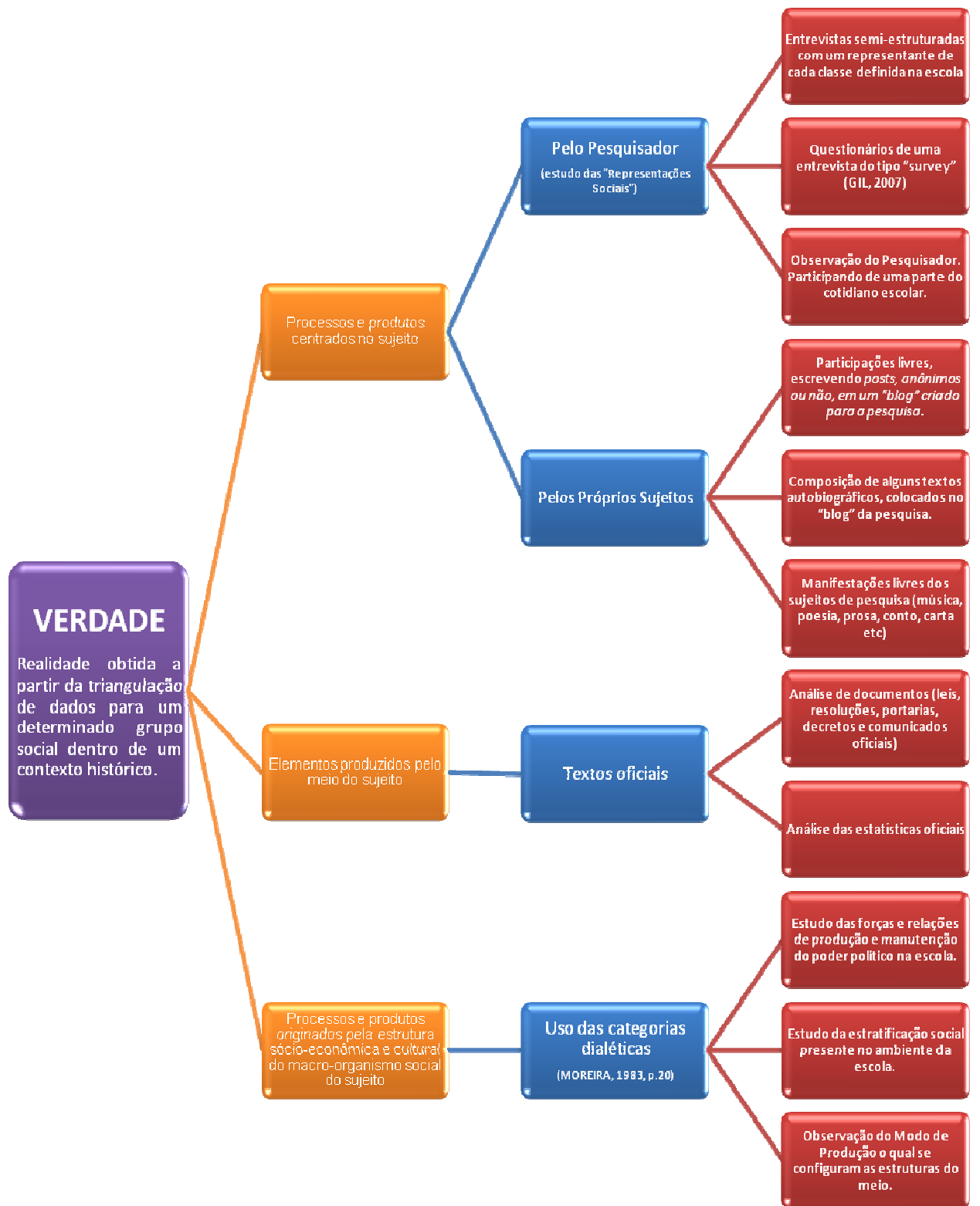
– **“Análise do fenômeno”**, o que quer dizer adentrar no âmbito abstrato do foco de pesquisa. Uma segunda análise, na busca de corroborar o que fora extraído na primeira fase. Foi a parte quantitativa da pesquisa. Aqui foram definidos e estruturados os instrumentos como questionários, entrevistas e observações. Foi o momento de observar as partes que integram o todo. Observaram-se as relações sociais no recorte histórico do fenômeno estudado. É o momento da antítese (confirmação ou contravenção da verdade suposta);

– **“A realidade Concreta do Fenômeno”**, ou seja, entrar na essência do fenômeno, no real, na verdade. Avaliando o singular e o geral. Foi o momento da síntese, ou seja, a hora de refutar ou não as hipóteses do primeiro momento, confirmar ou não as contradições em função das observações, dos questionários e dos demais instrumentos estatísticos.

A pesquisa seguiu essa organização, mas não de modo fragmentado, para não haver incoerência com aspectos gnosiológicos e ontológicos da base materialista histórica a qual se fundou. O elemento coesivo das três instâncias da pesquisa foram as duas macrocategorias delineadas previamente. Em cada momento de estudo, atribuía-se ao que era estudado sua característica mais evidente, como realidade objetiva ou subjetiva. No fim, as três fases figuraram como uma única mescla, na análise da organização social diante da dualidade: manutenção x transformação, apenas para exemplificar a categoria utilizada.

Mas em níveis mais práticos, foi utilizada a técnica de “Triangulação de Dados” (TRIVIÑOS, 2007, p. 138), que consistiu na aplicação de três orbes de referência e as comparação entre elas na busca pela verdade. Os três elementos se constituem como: “Processos e produtos centrados no sujeito”, “Elementos produzidos pelo meio do sujeito” e, por fim, “Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito”. Na figura 7, a ação se mostra mais clara.

Figura 7 – Triangulação de dados



3.2.3.a Elementos produzidos pelo meio do sujeito

Esta fase se ocupa das estruturas, especialmente a “Superestrutura”, que, segundo Marx, constitui uma das divisões da sociedade. Dessas divisões [estruturas], destacam-se a infraestrutura – toda órbita econômica que emerge das relações de produção e das forças produtivas – e a superestrutura – a projeção que regula o social de maneira a manter e ser mantida pela infraestrutura. A última opera por duas vias: a jurídica-política, que é o próprio Estado, e a ideológica, todo o conjunto de leituras de mundo, verdadeiras ou não, sendo a segunda mais comum, que se propagam social e objetivamente (ALTHUSSER, 1985).

Esta instância abarca majoritariamente a fase dita como “contemplação viva do fenômeno”. Em virtude da limitação de tempo para o exercício desta pesquisa, optou-se por ignorar o estudo das ideologias²⁴ e analisar, nessa conjuntura, somente os Textos Oficiais²⁵, que dizem claramente a leitura que o Estado faz de suas demandas sociais para a justificativa de sua ação. Assim, encontra-se um conjunto de ações externas aos indivíduos, mas que atua diretamente em seus comportamentos.

Dessa forma, foram recolhidos documentos, relatórios, projetos e demais instruções escritas que o Estado construiu. Basicamente, o recolhimento de dados se deu nos arquivos da própria escola, da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal e do Ministério da Educação. O pesquisador procurou encontrar influências sobre a prática cotidiana que evidenciassem o caráter de “Institucionalização” e de “Legitimação” desses instrumentos.

O processo de “Institucionalização” é o pano de fundo da construção da ordem social que “existe unicamente como produto da atividade humana” (BERGER & LUCKMANN, 2002, p. 76). Berger e Luckman (idem) alertam que, como não depende da condição biológica dos homens, a ordem social se molda historicamente de acordo com a pressão que as forças produtivas lhe imprimem e se consolida através do hábito, na elucubração de uma tradição, que atribui papéis aos indivíduos que o assumem como sendo emanados de si próprios. Enquanto à “Legitimação”, trata-se da fase de manutenção da ordem social. É por meio dos “universos simbólicos” que se sustenta uma verdade que não pode ser experienciada na vida cotidiana. É a manifestação nítida de uma realidade objetiva.

Ao pesquisador, coube fazer uma “análise documental” (GIL, 2007, p. 160) de dados estatísticos, comunicações internas e escritos públicos (leis, normas, portarias etc). Nela, observaram-se os aspectos de “institucionalização” e “legitimação” numa busca intuitiva por informações que evidenciassem instaurações de tradições alheias à vida cotidiana da

24 O estudo das ideologias fica presente na análise das “Representações Sociais” por parte do pesquisador.

25 Considera-se por “Texto Oficial” todo e qualquer expediente da Administração Pública por intermédio de um de seus agentes no exercício de sua função pública.

escola, seja por atribuição de papéis ou por objetivações de outra natureza.²⁶

3.2.3.b Processos e produtos centrados no sujeito

Na fase centrada no sujeito, foi o momento da “Análise do fenômeno”. Aqui se inseriram todas as indagações e a busca pela corroboração das hipóteses levantadas na “contemplação viva do fenômeno”, que correspondeu à análise de condições produzidas pelo meio do sujeito. Na avaliação do “macro-organismo social”, ambos os elementos anteriores foram retomados e uma análise do tipo mais categorizada foi feita. A partir do que Moreira (1983, p 20) definiu como as categorias básicas do materialismo dialético.

Os sujeitos aqui citados são os constituintes da instituição de ensino estudada, seguindo a classificação de Vitor Paro (2004): os gestores, os funcionários de apoio técnico, os professores, os alunos e a comunidade escolar (pais de alunos e demais moradores da localidade). Para atingir o intento dessa etapa da pesquisa, foram realizadas, pelo pesquisador, entrevistas semi-estruturadas com um representante de cada uma das classes mencionadas. Além disso, a “Lei dos grandes números”²⁷ passa a ser relativamente favorável à aplicação de dispositivos estatísticos aos alunos e à comunidade escolar. Destarte, foram aplicados questionários, em níveis proporcionais de acordo com a classificação de Gil (2007, p. 107), para amostragem estatística de uma população finita. Como os resultados se aproximaram de 100 (cem). Optou-se por aplicar cem questionários para cada um dos turnos de estudo da escola, totalizando 300 (trezentos) questionários.

Os questionários aplicados sofreram uma análise objetiva e contínua, em sua maior parte, perguntas fechadas com múltipla escolha de uma única alternativa. As perguntas abertas, ou seja, de livre manifestação do respondente sofreram apenas uma análise qualitativa do pesquisador que as estudou de modo arbitrário. Os questionamentos de outra natureza foram estudados estatisticamente com ferramentas matemáticas de análise. Utilizou-se da técnica da criação de “escalas de graduação” (GIL, 2007, p. 143) para facilitar a obtenção de dados.

As escalas de graduação apresentam um contínuo de atitudes possíveis em relação a determinada questão. Os enunciados de atitudes correspondem a graus, que indicam maior ou menor favorabilidade. (...) Estas escalas apresentam geralmente cinco graus, sendo que o central corresponde a uma posição indefinida. (GIL, 2007, p. 143).

26 As objetivações não necessariamente se iniciam somente pela aquisição de papéis. Por exemplo, a simples obstrução ao acesso de um bem com justificativas falaciosas ou indevidas, como um laboratório por exemplo, já evidencia uma objetivação, já que se aceita tal impedimento como verdade sem criticá-lo devidamente.

27 Entende-se por “Lei dos Grandes Números” o princípio estatístico de quanto mais a população pesquisada tenda ao infinito, mais precisa se torna uma simples amostra.

O pesquisador concentrou na atitude democrática através da apresentação de situações arraigadas no cotidiano da escola, em que os entrevistados assinalavam uma opção dentro da escala que tinha como pólos a característica democrática e a característica monocrática (autoritária). Portanto, numa espécie de *survey* foi possível captar o imaginário e, de certa forma, a realidade subjetivamente construída neste espaço. É aqui onde se concentraram as leituras sobre os comportamentos abastecidos por ideologias.

Como citado na figura 7, outra análise, mais interpretativa, foi executada pelo pesquisador com os apontamentos de Triviños (2007, p 141) e de Lapassade (2005, p. 69). Foi uma pequena análise microssociológica do espaço escolar, procurando observar o cotidiano da instituição e de seus membros. Observar o que os demais instrumentos deixaram às escuras e confirmar qualitativamente o que se demonstrou em números.

Como a pesquisa não pode se limitar à leitura do mundo, há a fase em que se espera contribuir para a “emancipação” dos que se enquadram nesse ambiente pesquisado. Nada mais convidativo do que o poder da voz. Para tal, foi criado um portal na Internet com os incrementos da “WEB 2.0”. Utilizou-se disso, porque os próprios usuários, os sujeitos de pesquisa, indexaram o portal e passaram a acessar o que era mais relevante para eles. No espaço virtual colaborativo, todos puderam participar de maneira anônima ou não – construindo testemunhos, vídeos, desenhos, poesias e qualquer outra manifestação que lhes aprouvesse. Criou-se daí, um canal direto para a manifestação e reflexão da vida cotidiana, reflexão sobre os papéis e análise das tradições por parte dos sujeitos. Ainda nessa fase, extraíram-se informações relevantes sobre a subjetividade e sobre a maneira com a qual a matéria se projeta nas consciências desses indivíduos.

3.2.3.c Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do sujeito

A terceira e última fase teve maior ênfase no estudo da bibliografia, através de uma revisão da literatura sob o crivo dos dados coletados e da realidade observada sistematicamente. Este foi o momento conclusivo da pesquisa, quando da aplicação do estudo das “Representações Sociais” (BERGER & LUCKMANN, 2002) como instrumento para compreender a realidade, constituída socialmente a partir do conhecimento. Foi a aplicação da dupla categorização subjetividade-objetividade a fim de se encontrar se a escola, através da informática educativa, vislumbra um processo de gestão mais democrático. Foi o momento de síntese, conclusivo, porém distante de ser definitivo.

3.3 Resultados

Baseado no objetivo central deste trabalho, o pesquisador procurou vislumbrar, neste estudo de caso, se há uma Informática Educativa efetivamente crítica na escola. Posteriormente, analisaram-se as condições reais da gestão democrática na escola pública. Somente depois de se observar atentamente à realidade local, a pesquisa associou as duas temáticas e suas interdependências. Também, tomou contornos transformadores e se inseriu numa proposta de consolidação de uma pedagogia crítica para as novas tecnologias e suas potencialidades para o processo de gestão democrática.

A título de organização social da instituição estudada, afirma-se que existem as seguintes classes, nitidamente estratificadas no contexto da escola em questão: Os membros do corpo diretivo da escola [diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico]; a equipe de apoio administrativo [secretárias]; os docentes; os funcionários de menor relevância [porteiros, faxineiros e vigias]; os alunos e a comunidade escolar, pais de alunos e moradores das circunvizinhanças.

Atribuíram-se tais classificações, pois, durante as entrevistas e as observações ficou nítida a representação que cada um tem de si e dos seus colegas, sob aquelas divisões propostas. Para demonstrar essa assertiva, por exemplo, há uma destaca-se algumas falas para elucidar a distinção nítida entre os funcionários de apoio não-pedagógico da escola, tornando-se uma classe dividida. Nas palavras dos sujeitos:

DIRETORA: “A reunião do Conselho Escolar ocorre de maneira democrática, todos os membros da escola podem participar – pesquisador inquiriu quem poderia ser, ela respondeu – Os alunos e também seus pais, todos os professores e os funcionários que nos ajudam nas questões burocráticas”.

PROFESSOR: “Participo do conselho somente quando há a necessidade. Aliás, todos só participam quando têm algum interesse ou alguma pauta que lhes chame a atenção. Também, precisamos ter legitimidade para participar, não basta querer ou ter interesse. O que o vigilante virá fazer numa reunião dessas?”

ALUNO: “Nós somos os que eles menos ouvem, as ‘mulhé’ que lava aqui eles ouvem primeiro do que nós”

Percebe-se claramente nas falas que há uma cisão no grupo que Paro (2004, p.12) classifica como funcionários da escola. Segundo o imaginário do ambiente estudado, de um lado, fica uma classe supostamente superior, a dos funcionários ligados a funções burocráticas e administrativas, de outro, o pessoal subvalorizado da limpeza e da vigilância. Portanto, caracterizam-se seis agrupamentos sociais dentro da instituição estudada, que apresentam um forte nível de contradição, num nítido reflexo da sociedade capitalista que a abraça.

A escola também está inserida num contexto sócio-econômico contraditório em que a freqüentam alunos de classe média e de estratos menos favorecidos economicamente. Assim, dentro da classe dos próprios alunos, há segmentações claras e intensas. Na realidade cotidiana da escola, esses subgrupos se apartam de maneira intensa, mantendo mínimo relacionamento. Além disso, os estudantes que detêm melhores roupas, a despeito do uniforme²⁸, e acessórios²⁹ [bonés, óculos escuros e toucas] são socialmente mais aceitos e integrados, enquanto os menos providos se limitam a fazer número e ocuparem posição de menor prestígio social.

3.3.1 Elementos Produzidos pelo meio do sujeito

A partir da técnica elucidada na metodologia, a “triangulação de dados”, o pesquisador mergulhou, nesta fase, nas informações oficiais e institucionais sobre o tema da Informática Educativa e de sua relação com a gestão democrática da escola pública. A primeira conclusão a que se tem conhecimento é de que não há um relacionamento entre essas duas temáticas no escopo dos textos oficiais, estando cada retida ao seu orbe, em políticas e ações diferenciadas. Há, no máximo, como na análise de Prata (2005) no Espírito Santo, uma preocupação na promoção da gestão democrática do próprio ProInfo.

Sobre a referida análise, apesar de a pesquisa demonstrar excelentes resultados no processo de gestão democrática do ProInfo, em nada associa tais condições com o processo de gestão de toda a escola. O que ocorre é um completo desvinculamento entre o programa, até mesmo de sua gestão dita democrática, e a gestão das instituições de ensino as quais se situa.

Tal qual se observa, o estudo se dividiu em dois grupos: as análises da IE e as análises da Gestão democrática da escola pública. Ambas contaram com informações retiradas de fontes oficiais do MEC, em âmbito federal; das SEEDF e SCT, a nível distrital; e da própria escola, complementando a análise.

3.3.1.a - Análises da IE

Os alunos do CEM 01 contam com diversos projetos de educação tecnológica através da IE, destacando-se o DF Digital e o ProInfo. O primeiro é uma proposta distrital de formação para o mercado de trabalho e, portanto, não se filia à instituição escolar. No

²⁸ A escola obriga os alunos a utilizarem uniforme, numa tentativa de supor alguma igualdade e manter a ordem institucional. Contudo, alguns alunos utilizam-na somente para entrar pelo portão, posteriormente, retiram o uniforme e passam a exibir suas camisas de ‘marca’ ou simplesmente customizam seus uniformes, através de pinturas, recortes ou colocação de acessórios.

²⁹ Acessórios supérfluos são proibidos, mas os alunos adoram utilizar em afronte à imposição institucional. A escola possui uma caixa com dezenas desses objetos apreendidos.

entanto, o segundo, de âmbito federal, datado do ano 2000 (dois mil), quando da criação do primeiro laboratório de Informática da escola, é um projeto completamente vinculado às atividades pedagógicas, funcionando, inclusive, no interior da escola. Dessa forma, na realidade estudada, mormente o ProInfo pode conter elementos favoráveis ou não para a promoção da Gestão democrática da escola pública, pois está presente no cotidiano escolar e compartilha de objetivos comuns. Assim, o estudo concentrou nesse programa.

Apesar de existirem diversos outros programas ligados à agenda de assuntos tecnológicos do governo, o programa em estudo é o mais acalorado, em termos de valores aplicados. A título ilustrativo, a tabela a seguir exhibe a importância do programa a partir de uma análise do alcance da proposta e dos recursos investidos.

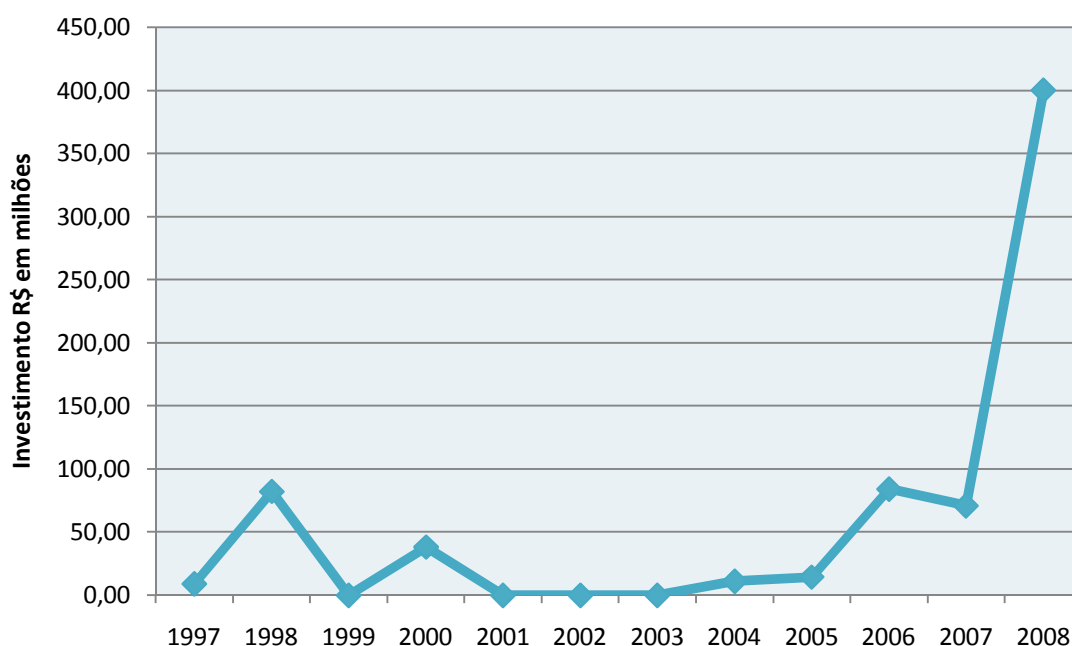
Tabela 1 – Investimento de implementação de projetos tecnológicos pelo MEC

Programa	Forma de Aquisição	Alcance / Benefícios						
		Equipitos.	Entidades	UF	Municípios	Alunos	Professores	Recursos (R\$)
DVD Escola - Pregão	Doação Receita Federal – 2005	4.000	4.000	27	944	3.457.340	128.234	0,00
	Pregão 17/2005 – DVD Reprodutores	50.000	50.000	27	4.998	17.799.189	724.653	7.196.000,00
	Pregão 17/2005 – DVD Gravadoras	800	400	27	327			473.900,00
	Pregão 19/2005 – Mídias (vol. 1)	50.625	50.625	27	4.998	17.799.189	724.653	10.226.250,00
	Concorrência 33/2006 - DVD reprodutores	26.250	26.250	27				2.553.600,00
	Concorrência 34/2006 - Mídias (vol. 1)	31.250	31.250	27				3.206.250,00
	Concorrência 37/2006 - Mídias (vol. 2)	75.600						
ProInfo	Concorrência 01/1997	3.125	169	27	134	41.315	1.236	8.966.736,00
	Concorrência 01/1998	34.079	3.259	27	1.215	3.982.221	150.246	82.257.909,00
	Concorrência 02/2000	16.691	1.871	27	1.167	1.926.124	73.892	38.192.387,00
	Pregão 14/2004	5.620	530	27	1.125	312.762	11.698	10.990.882,00
	Pregão 43/2005	12.040	1.112	27	950	755.348	36.594	14.413.550,00
	ProJovem (Aquisição pela Secretaria-Geral da Presidência da República)	19.612		27	27			23.568.833,00
	Concorrência 38/2006	75.800	7.580	27	3.399			84.275.354,40
TV Escola	Concorrência Kits Tecnológicos – 1995 a 1997	41.816	-	27	-	-	-	62.724.000,00
	Pregão 02/1999 – Kits Tecnológicos	625	625	27	429	-	-	1.125.000,00
	Pregão 19/2002 – Antenas	15.422		17				9.584.811,00
	Pregão 36/2004 – Antenas	3.510	3.498	10	909	2.246.313	103.320	697.262,00
Rádio Escola	Pregão 01/2005	71	70	3	43	2.100	140	553.040,00
Gesac	Aquisição pelo Ministério das Comunicações	2.485	2.480	27	1.746	2.432.980	89.071	0,00

Fonte: SEED/MEC

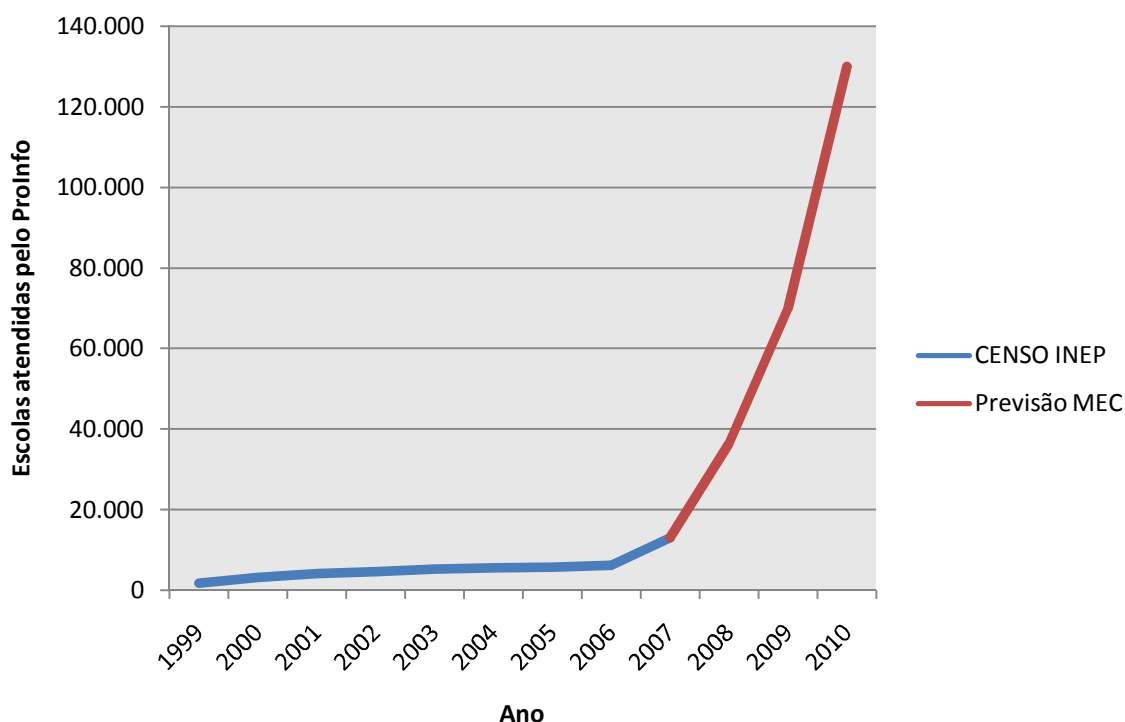
Percebe-se, com a tabela acima, que – dos programas tecnológicos de educação no MEC: o DVD Escola, ProInfo, TV Escola, Rádio Escola e Gesac³⁰ – há grande quantidade de recursos destinada ao ProInfo, próxima à casa dos duzentos e cinquenta milhões de reais para a compra de quase quinze mil máquinas, somente até o fim do exercício de 2006 (dois mil e seis). Além disso, os recursos investidos não seguem uma tendência, em decorrência do caráter descontínuo do programa, conforme ilustra a figura a seguir:

Gráfico 8 – Investimentos do MEC no ProInfo (FONTE: MEC)



A grande guinada nos investimentos a partir de 2006 é resultado do que fora denominado “Novo ProInfo” pela segunda administração do governo Luís Inácio Lula da Silva, a fim de atingir as metas estipuladas pelo PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional). Dentre elas, figura o plano de informatizar todas as escolas públicas urbanas e rurais brasileiras. O gráfico demonstra o tamanho do desafio:

³⁰ Vinculado ao Ministério das Comunicações, o programa GESAC (Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão) disponibiliza acesso à Internet e mais um conjunto de outros serviços de inclusão digital a comunidades excluídas do acesso e dos serviços vinculados à rede mundial de computadores.

Gráfico 9 – Escolas atendidas pelo ProInfo pelo ano de exercício

Conforme a fonte oficial do governo,

Todas as escolas públicas terão computadores até 2010. Serão investidos cerca de R\$ 650 milhões na informatização das 130 mil escolas de educação básica. As primeiras a serem equipadas são as que oferecem ensino médio. O domínio das ferramentas de informática ajuda a preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho. Em seguida, o MEC vai ampliar o acesso à tecnologia nas instituições públicas de 5ª a 8ª série e, posteriormente, 1ª a 4ª série. Em 2008, o investimento é de R\$ 400 milhões³¹.

Nota-se a intencionalidade do Estado em colocar laboratório em todas as escolas públicas da Educação Básica. Contudo, a ação é questionável, pois a proposta é apenas fornecer as máquinas necessárias para a criação do laboratório de informática e a formação dos professores. Não se discute a renovação do maquinário ou sequer a manutenção dos existentes. A esse respeito, o CG, que foi agraciado com doze máquinas da concorrência 01/1998, não recebe suporte constante ou troca dos defeituosos, o que compromete a própria vida útil dos computadores comprados por essas concorrências públicas. Analisando o laboratório, das 12 (doze) máquinas iniciais do programa do governo, apenas 3 (três) ainda são utilizadas. Isso significa que, em quase dez anos de programa, restam funcionais

³¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com_content&task=view&id=153&Itemid=256#

apenas 25% (vinte e cinco por cento) das máquinas cedidas, sem mencionar o caráter obsoleto das que restaram, frente à dinâmica computacional atual. Há, portanto, uma deterioração muito além do que se deveria ter. Segundo a Xbit Labs³², a vida útil dos hardwares é sempre muito longa, desde que haja uso ponderado e manutenção constante. Se o caso da escola estudada for uma regra, o investimento bilionário terá distribuído mais de um milhão de computadores que, em dez anos, não passariam dos duzentos mil.

A não responsabilização com a manutenção se encontra no texto oficial. O Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, vinculado à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) “visa à introdução de novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem”. Não menciona nada sobre a manutenção. Segundo a Portaria/MEC 522/97 e o decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 que criaram o programa, esse processo se dará em parceria com os governos estaduais e municipais, figuras às quais cabem as responsabilidades por manter os laboratórios em condições de funcionamento. Também, cabe somente ao MEC e ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED – a delimitação de suas diretrizes.

Tal qual consta ainda nos textos oficiais, o programa finda:

(...) a aquisição e instalação de equipamentos de informática e a capacitação de professores no uso de novas tecnologias, em dois níveis: multiplicadores e de escolas. O primeiro é um especialista em capacitação e o segundo é o professor que, através do uso combinado de computador e meios de comunicação, utilizará a telemática em sala de aula. Essa capacitação é feita, nos estados, nos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE (idem).

De fato, constatou-se que há o NTE de Samambaia, que se responsabiliza em dar treinamento e assistência técnica aos laboratórios da escola. Nos relatórios desse núcleo, há registros de presença nas reuniões mensais e em cursos de capacitação por parte dos coordenadores da escola em estudo. Sobre a função do NTE:

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) são estruturas descentralizadas que existem no Brasil inteiro e cujo objetivo é servir de apoio ao processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de planejamento e incorporação das novas tecnologias, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas.

Trabalham no NTE, professores multiplicadores que são preparados exclusivamente para capacitar professores de escolas auxiliando-os no uso da telemática em sala de aula.

A região centro-oeste conta atualmente com 27 NTEs(...). Os Governos Federal e Estadual oferecem periodicamente cursos às Equipes de todos os NTEs do Brasil, visando aperfeiçoar o trabalho que cada um exerce.

São obrigações do NTE

- Trabalhar em consenso com a Superintendência De Educação á Distância (SUED);

³² Disponível em <<http://www.xbitlabs.com/>>

- Divulgar a importância e a seriedade do trabalho do NTE;
- Buscar de parcerias entre prefeitos e NTE no intuito de realizar um bom trabalho na área de capacitação de professores;
- Atender, sempre que possível, à alunos e professores que não possuem laboratórios de informática (LIEs) em suas escolas;
- Apoiar no desenvolvimento de projetos pedagógicos junto às unidades escolares que já possuem LIEs;
- Ministrando periodicamente Cursos de Capacitação em Informática Educacional para professores e alunos monitores. (BRASIL, 2004)

Segundo Moreira (2006), o NTE/Samambaia foi criado em 1997 (mil novecentos e noventa e sete) e atende a 22(vinte e duas) escolas, dentre as quais se insere aquela pesquisada. Partindo do princípio do “professor ensinando professor”, numa espécie de corrente multiplicadora de conhecimento, há um professor designado pelo diretor de cada escola responsável pela multiplicação dos saberes adquiridos nos cursos de formação ministrados pelos NTEs.

Sob o âmbito específico da escola estudada, há dois laboratórios³³ que, em seu projeto pedagógico, defendem o seguinte objetivo geral:

Prover meios para a integração do uso dos recursos tecnológicos disponíveis no laboratório para que os computadores sejam utilizados para todas as disciplinas da grade curricular, possibilitando aos estudantes o suporte da tecnologia, como uma ferramenta que faça parte integrante de seu desenvolvimento acadêmico. Com isso, os estudantes participam de um processo de aprendizado no qual tenham a oportunidade de conhecer no seu dia-a-dia acadêmico, as novas tecnologias que os ajudarão a estarem mais bem preparados para a competitividade do mercado de trabalho (BRASIL, 2006, p. 04).

O objetivo e o texto como um todo defende o conceito de tecnologia que se aplica ao laboratório, entendendo-a como ferramenta que integra o desenvolvimento intelectual dos alunos. Atribui-se um sentido final ao seu uso. A tecnologia é trabalhada como um fim em si mesma, uma vez que se espera apenas que o estudante a conheça em sua rotina acadêmica, findando tão somente uma formação para o mercado de trabalho.

Também, destaca-se do documento referendado acima a sua construção desarticulada com os demais membros da escola, pois a elaboração do escrito é decorrência somente da ação das personalidades técnicas responsáveis pelos laboratórios. Uma prova disso é a presença de falhas lingüísticas, sob os parâmetros formais, no texto citado, que demonstra, por exemplo, a ausência da figura do professor de língua portuguesa, que poderia assumir o papel de revisor.

Sob o ponto de vista da “Institucionalização” apontada por Berger & Luckmann, o

³³ Um laboratório contém pouco mais de uma dezena de computadores funcionando e o outro, apenas um dispositivo de interface entre um computador e um televisor, onde as atividades educacionais se dão pela via do compartilhamento de uma tela, para apresentações de vídeos, execução de programas, exibições de *slides* etc.

projeto pedagógico do laboratório de informática engendra um “hábito” através de seu texto, que institui uma “ordem social” nítida em desfavor da classe trabalhadora, que povoa massivamente o período noturno. Essa condição é nítida na agenda de horários do laboratório de informática, em que os estudantes se permitem agendar horários para seu uso. Nesse protocolo, não há espaço para o turno da noite. Só é possível o agendamento nos turnos matutino e vespertino. Além disso, o documento não estipula os horários de funcionamento das atividades do laboratório, de modo que ele fica aberto em horários diversificados, de acordo com a disponibilidade das coordenadoras do ambiente. Tornou-se hábito, portanto, quando os alunos ou professores necessitam do ambiente, verificar se o laboratório está aberto ou não, para utilizá-lo ou simplesmente voltar outro horário. Em suma, considera-se parte do “hábito” a não constância nos horários de funcionamento do laboratório e o seu completo fechamento no período noturno.

3.3.1.b - Análises da Gestão Democrática

Sob o ponto de vista de uma análise jurídica do termo, percebe-se a intencionalidade explícita do Estado brasileiro em instaurar este molde de gerenciamento das instituições escolares, o democrático. Em nível federal, a carta magna de 1988 confere as diretrizes gerais do perfil do Estado brasileiro para seus diversos âmbitos e atribui seus princípios básicos, dentre os quais figuram os da educação no art. 206. Destaca-se o inciso VI que estabelece o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Seguindo a hierarquia federada do estado brasileiro, o pacto social, que norteia as ações do ente federado do Distrito Federal, compartilha o princípio constitucional, no capítulo destinado à Educação, Cultura e Desporto, na seção da Educação, em seu art. 222, estabelece que “o poder público assegurará, na forma da lei, a gestão democrática do ensino público, com a participação e cooperação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional e na definição, implementação e avaliação de sua política” (BRASIL, 1993).

Em ambos os casos, há apenas a inserção da idéia e a restrição de sua aplicação sob os moldes estabelecidos em lei. Logo, faz-se imponente recuperar a legislação ordinária que delimita especificamente o princípio estabelecido pelo poder originário. A LDB [Lei de diretrizes e bases da Educação], lei 9.394/96, estabelece ao princípio da gestão democrática o respeito à legislação dos sistemas de ensino, conferindo uma nova subordinação e atribuindo ao poder derivado de cada estado e do Distrito Federal a missão por complementar o sentido que se dá a essa referida ação gerencial. No entanto, no que se refere à educação básica, em seu art. 14, apesar de reconhecer as idiosincrasias de cada região, atribui duas orientações gerais, a saber: “I - participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

É preciso salientar que o conceito de comunidade escolar defendido no texto da lei é diferente do que se advoga nesta dissertação, sendo o primeiro considerado como o conjunto formado por alunos e pais de alunos e o segundo – todo o grupo de estudantes e de seus pais, bem como todos os moradores das proximidades da escola, considerados no texto da lei como “comunidade local”.

O que se observa, sob a ótica jurídica, é a postura de omissão do Estado no que tange ao gerenciamento das unidades escolares, cabendo somente o seu fomento. Mas essa saída é um convite à sociedade civil³⁴ para que defina, fiscalize, delimite as ações, no âmbito das instituições escolares, findando atender a seus interesses sociais. Seguindo a tendência dos estados modernos, de cada vez mais diminuírem suas máquinas e permitirem os próprios tutelados, os cidadãos, autogerenciarem suas demandas. Desse modo, a gestão se dá por conjuntos sociais, a exemplo dos conselhos escolares, regulados pela Lei Federal nº 1.617/1997, que versa sobre Entidades Civis sem Fins Lucrativos. Esses conselhos podem assumir até um papel deliberativo e ficarem a cargo de todas as decisões administrativas da escola.

Em nível distrital, a atual legislação é datada a partir de 2007, quando da promulgação do decreto de lei nº 4.036 de 25 de Outubro de 2007. Sob o epíteto de “gestão compartilhada”, são definidas as minúcias sobre esse processo gerencial. Destaca-se que, no texto da lei, em seu art. 3º, as deliberações ainda ficam a cargo do diretor e do vice-diretor, cabendo-lhes, somente, a consulta aos conselhos escolares. Isso significa que apesar de existir um conselho, ele apenas apresenta caráter consultivo e, portanto, não diminui a figura do diretor nem seu poder e autoridade.

Sobre a comunidade escolar, especialmente o grupo de moradores das adjacências da escola ou interessados afins³⁵, não é concedido a esse grupo direito a votar no processo eletivo para diretor e vice.

Ainda sobre o cargo comissionado de diretor e vice, é realizada uma avaliação a cada 24 (vinte e quatro) meses de exercício da atividade diretiva. Contudo, os critérios de avaliação não são delineados, a única informação a que se tem acesso é de que a aprovação leva em conta as especificidades de cada escola, o que é totalmente inconclusivo. Também, não há clareza, quanto a mecanismos de controle da atividade

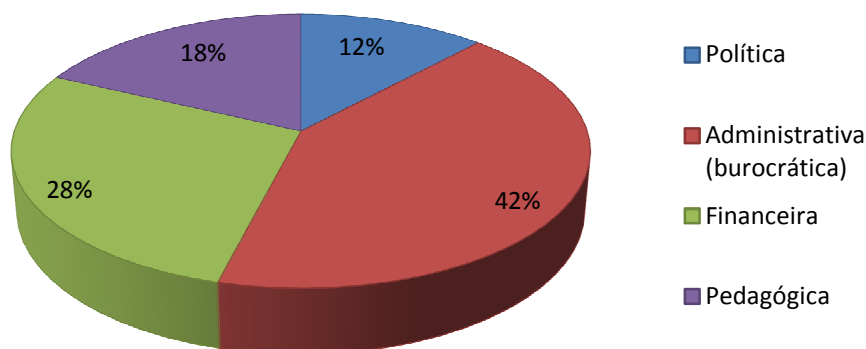
³⁴ O termo sociedade civil é equívoco e encontra definições desde os filósofos jusnaturalistas. Contudo, o conceito aqui empregado é o de Norberto Bobbio (Estado governo e sociedade), que "negativamente, por sociedade civil, entende-se a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado". Desse modo, negativamente, é sociedade civil o que não é estado, imperando a idéia de terceiro setor.

³⁵ Um bom exemplo desse grupo é o de alunos que não estudam na escola em sufrágio, porque não têm vaga, mas são diretamente interessados em obter uma vaga na instituição. Possivelmente, um ou outro candidato pode resolver o problema da matrícula.

diretiva por parte do conselho escolar. O que se retira do texto da lei é a completa potencialidade para a execução de uma atividade gestora democrática ou o seu simétrico oposto.

Na escola, as atas demonstram a presença de reuniões constantes. Contudo, destaca-se a separação entre as categorias elucidadas por Lück (2008, p. 105): questões administrativas, financeiras, pedagógicas e políticas. Observa-se uma assimetria entre esses pilares do processo administrativos. O gráfico a seguir é resultado de análise das oito últimas atas de reuniões do Conselho Escolar. Fora atribuído um ponto para cada temática abordada nas discussões, dentro daquela categorização. Assim, obteve-se o gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Dimensões das pautas do Conselho escolar do CEM 01



Outro ponto que merece destaque é a ausência total da comunidade, não participando de nenhuma das reuniões estudadas e do representante discente, que, apesar de ter seu nome citado na chamada das atas e ser considerado ausente, já havia se mudado da escola quando da realização das reuniões. Esse lapso durou cerca de oito meses, que fora o período estudado. Em todas as reuniões analisadas, esse procedimento se repetiu surpreendentemente de modo igual.

3.3.2 Processos e produtos centrados no sujeito

Durante a “Análise do Fenômeno”, há duas esferas: a perspectiva do pesquisador e a perspectiva dos sujeitos. A primeira foi constituída por dois âmbitos, sendo um quantitativo e outro qualitativo. Já a segunda resultou da produção livre dos alunos pelo portal da

Internet "www.democracianaescola.org"³⁶.

3.3.2.a Processos e produtos centrados no sujeito apreendidos pelo pesquisador

As observações sistemáticas e livres demonstraram, em grande parte, o que o escopo quantitativo tem elucidado. A instituição escolar obedece a legislação [superestrutura], mas também se orienta, mesmo que de modo inconsciente de seus agentes, pelas relações classistas e econômicas [infraestrutura]. É nítido perceber o entendimento ideológico, mesmo que em diferentes níveis, sobre a gestão democrática que todos os entes da escola apresentam, desde os ausentes membros da comunidade escolar até a figura da diretora.

Considerando que a escola está estratificada em subclasses de certo modo até antagônicas, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada membro dessas subdivisões, a fim de decifrar o ar ideológico que paira sobre a instituição que impede a ação democrática. Basicamente, as entrevistas buscavam compreender qual era o entendimento de democracia, de gestão democrática e da função da IE. Procurou-se observar se havia algum entendimento sobre a potencialidade do uso da IE na promoção da Gestão Democrática. De modo resumido e sumarizado, segue o quadro que explicita os entendimentos dos membros da escola:

Tabela 2 – Entendimento de Democracia por parte dos sujeitos

Temática	Sujeitos (estratos)	Entendimento
Entendimento de democracia	Diretora	Apresenta um entendimento significativo e demonstra propriedade na fala sobre o tema (citando inclusive referências acadêmicas). Define como forma de governo e regime de um Estado, citando o Brasil como exemplo.
	Funcionária do Laboratório	Defende que democracia "é quando todo mundo tem direito a alguma coisa".
	Porteiro	Em poucas palavras, depois de muito pensar: "É o Brasil? Quando nós 'pode' votar? "
	Professor	Defende também com bastante propriedade o tema e o conceitua de maneira bem didática e através de exemplos. O relevante da longa resposta dada é o fato de citar o caráter polissêmico do termo.
	Aluno	"Poder de escolha possuído pelo povo. Sob o meu

³⁶ Este site (democracianaescola.org) foi desenvolvido pelo próprio pesquisador com a finalidade de conseguir obter expressões dos alunos sobre o tema.

	<p>ponto de vista a Democracia é uma utopia, tendo em vista a pluralidade social” – questionado sobre isso – “É impossível juntar a vontade de todos num lugar só. Por exemplo, se você quer uma coisa, o resto do Brasil será que vai querer isto também. E se todo mundo quiser de maneira diferente? Por isso que é uma utopia”</p>
Comunidade	<p>“É a forma que o ser humano tem de exercer seus direitos expressar suas idéias”</p>

A satisfação das respostas variou proporcionalmente com o nível de escolaridade dos sujeitos pesquisados. Aqueles que apresentaram menor escolaridade, pais de alunos, tiveram dificuldades e normalmente não conseguiram elaborar alguma resposta. Mas eram eficientes em definir ‘revolução’, sempre relacionando com os militares. O restante dos pais, salvo poucas exceções, manteve-se com a idéia de que “democracia é tudo que for feito para todos” ou o modo com que “a gente exerce nossos direitos”. Quanto à revolução, só era feita a associação com o autoritarismo ou o militarismo quando estimulados. Por exemplo, ao perguntar a um pai de aluno sobre o que ele entendia por revolução, a resposta foi algo próximo de uma ação realizada por um grupo de pessoas que modifica a estrutura da sociedade. Então, ao estimulá-lo: Você se lembra de alguma revolução que tivemos no Brasil? – A resposta foi direta – “Revolução de 30”.

Quanto à realidade da comunidade escolar, pôde-se observar então que a tese de Weffort (1984) foi corroborada. No entanto, à medida que o nível de escolarização vai aumentando, vislumbra-se um arrefecimento dessa idéia. Logo, é possível levantar a tese de que o conhecimento liberta o indivíduo do discurso ideológico, aproximando-o do real. Essa é a afirmação defendida por MARX & ENGELS (2002), que considera sendo missão da ciência romper com o discurso ideológico e assumir uma missão política.

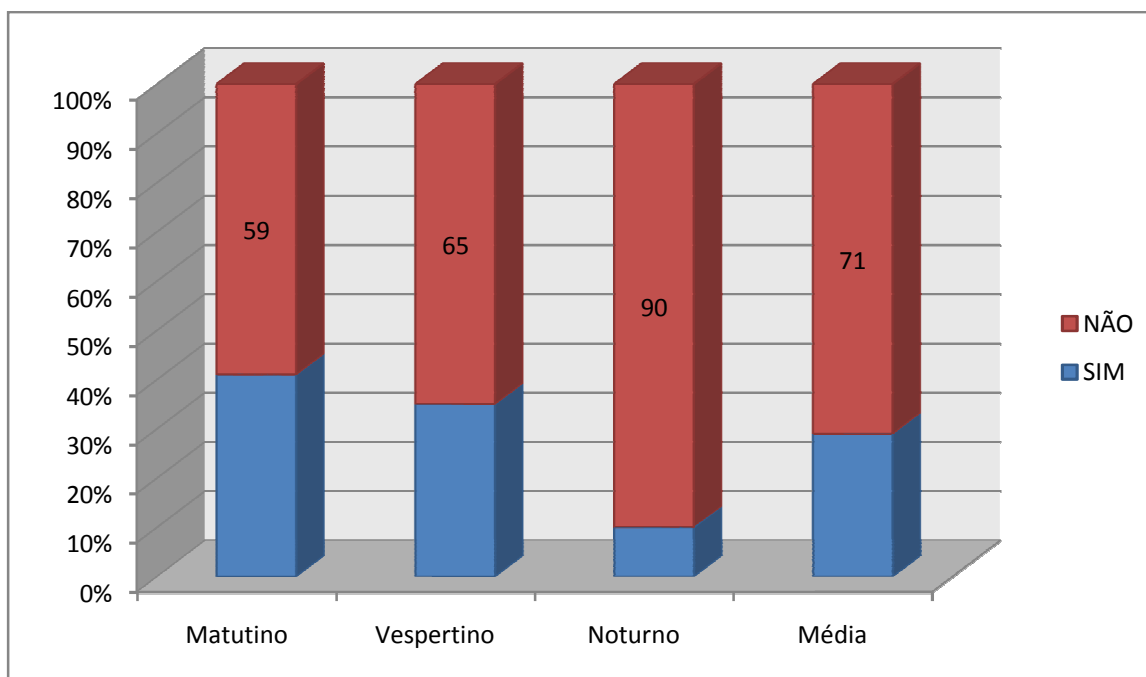
Quanto aos funcionários do laboratório de informática, gestores e professores, todos mantiveram um discurso de que democracia “é o governo do povo” e, trazendo para outras áreas, “é o que garante um padrão, uma igualdade do acesso”. Fica nítida uma visão de que democracia é algo permite a igualdade e um direito, uma condição, para que se acesse algo. Essa visão é bem utilitarista, porque assume o papel de democrático o que se permite ser acessado por todos, sem a obrigação de necessariamente o ser. Por exemplo, ao questionar à funcionária do laboratório de informática se o aquele ambiente era democrático, a resposta foi “Sim, todos podem vir aqui e acessar a hora que quiserem. É possível agendar horários, todos podem assistir a aulas e usar todos os nossos recursos”. Fica clara a posição de que o laboratório é democrático por permitir o acesso, tal qual como já está. No entanto, não se analisou se efetivamente o é. Então, o pesquisador questionou, e o turno da

noite? – A resposta foi rápida: “eles podem vir durante o dia”. – O pesquisador retrucou: mas o simples fato de possuírem o direito garante que ocorra de fato? – A resposta foi lacônica e inconclusiva. Tanto a gestora quanto o professor deram respostas análogas.

Já os alunos, por ocuparem um grande número, responderam a questionários mistos, em que havia perguntas objetivas de escolhas múltiplas e perguntas abertas discursivas. Sobre o último tipo, em sua maior parte, as respostas sobre a questão “Pra você, o que é Democracia?” também demonstraram uma noção de democracia como algo de acesso a todos, forma de governo ou vontade da maioria. Sempre como algo distante ou inalcançável em sua essência. As respostas variaram de acordo com o turno estudado.

É possível observar que os alunos do turno matutino apresentaram maior percentual de respostas satisfatórias, as entendendo como aquelas que associam o conceito não como uma manifestação da vontade da maioria, mas como a possibilidade da discussão sobre a vontade de cada um. Assim, categorizou-se o entendimento que mantém a realidade [reproduz o hábito] como insatisfatório e os que permitem a modificação, a transformação, como satisfatórios. Esses últimos, no matutino atingiram 16% (dezesesseis por cento) e superaram a média total que foi de menos de 10% (dez por cento). No entanto, foi esse mesmo grupo de alunos que apresentou maior quantidade de questionários lacônicos ou respondidos de maneira imprópria para o que se pedia superando a média de quase 40% (quarenta por cento). Como a pergunta era simples: O que você entende por democracia? – acredita-se que houve duas condições: descompromisso, ao se utilizarem respostas inadequadas à pergunta; e incapacidade de síntese, quando deixadas as perguntas em branco. Optou-se por enquadrá-los em um único âmbito pelo fato de as respostas descompromissadas constituírem um insignificante percentual. O período noturno teve quase todas as questões respondidas, mas, em sua maioria, os estudantes defendem o democrático como um desejo da maioria e, portanto, uma vontade alheia das suas.

No mesmo questionário, foi inquirido aos alunos que respondessem se já haviam ajudado no processo de tomada de decisões da escola, pelo menos uma vez.

Gráfico 11 – Resposta dos alunos sobre sua participação no processo de gestão da escola

Quando questionada a diretora sobre os resultados dessa pergunta, especialmente no noturno, a resposta obtida era resumidamente que os alunos não se interessam por participar do processo de gestão da escola. Eles foram convidados para participarem das reuniões, inclusive têm representante eleito no conselho escolar, que a maioria dos alunos define como reunião para professores e alunos acertarem suas diferenças. Segundo eles é uma verdadeira batalha. Já os professores alegam que os alunos, em sua maioria, não estão a fim de saber sobre as questões da escola, sequer por sua condição escolar.

Em resumo, o que se observa é de fato uma verdadeira batalha. Em meio a esse embate, trocas e mais trocas de apontamentos de culpados. Acredita-se que os professores, bem como os funcionários, estão resignados quanto a essa temática e preferem não se envolver com esse assunto. Ronda na fala de todos esses sujeitos que os alunos não têm capacidade de ocupar seu lugar na democracia escolar. Já a direção, apresenta os mesmos sintomas e afirma, ainda, que dá oportunidades para a gestão democrática, são os alunos que não querem aproveitá-la. Os alunos se defendem dizendo que até que gostariam de participar, mas das vezes que o fizeram foram punidos (remetem a um fato ocorrido após a proibição de uso de saia na escola, onde os alunos do sexo masculino vieram vestidos de saia em protesto e foram suspensos).

A conclusão que se observa a partir dos dados coletados na entrevista é que o espaço para a promoção da democracia existe, mas a burocracia impede a participação efetiva do corpo discente e, ainda, como afirma PARO (2004, p. 93) “(...) procura-se culpar o aluno pelo fracasso do ensino, em lugar de avaliar o próprio trabalho da escola e reconhecer

o quanto é ineficiente.” É bem verdade que ele escreve essa assertiva pensando na reprovação escolar, mas se estende esse pensamento para a participação democrática que é incipiente.

Só para constar esse dado, uma das funcionárias do laboratório de informática jamais participou de uma reunião do conselho escolar. Portanto, apesar de se considerar a escola democrática observa-se outra realidade: o Conselho assume papel burocrático e é constituído basicamente de professores (que não apresentam empolgação ao participarem dessa assembléia) e funcionários (ainda assim um pequeno grupo com importância administrativa ou política dentro da escola – faxineiros, porteiros e até mesmo funcionária do laboratório não participa das reuniões).

É bem verdade que ninguém é proibido, mas as condições propiciam uma série de fatores que atrapalhem na participação coletiva. Por exemplo, as reuniões acontecem em concomitância com o funcionamento de outros setores da escola. Alguns funcionários não trabalham no horário da reunião e não são instruídos para virem ao concurso. Há na verdade um discurso ideológico que torna impossível a participação democrática no plano da prática.

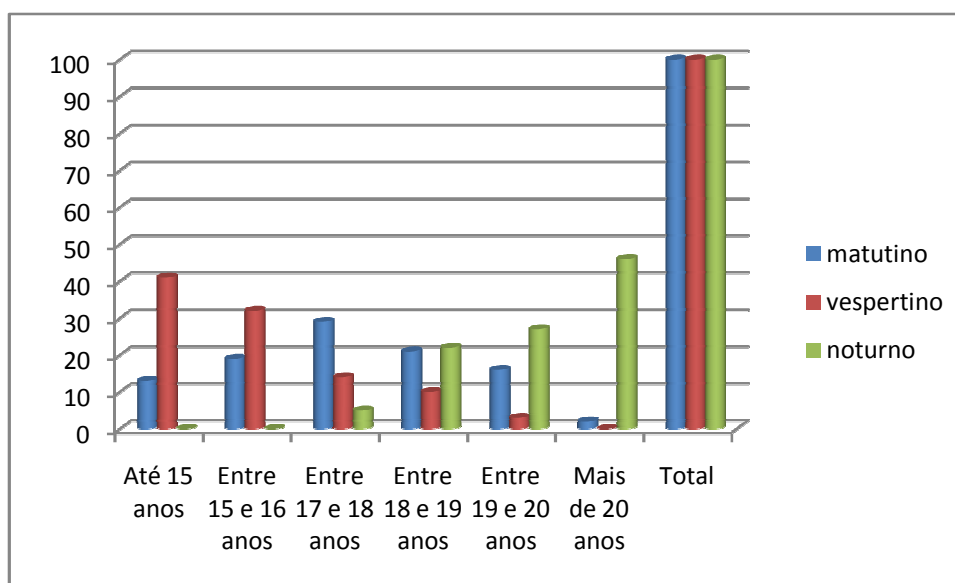
Outro fator importante é que a comunidade (pais de alunos, por exemplo) não tem participação no processo democrático da escola. Sequer são figuras presentes no cotidiano escolar. Mais de 90% (noventa por cento) dos alunos afirmaram que seus pais apenas vêm à escola para receber os boletins com as notas. Isso significa somente quatro visitas por ano, já que as notas são divulgadas bimestralmente e o ano letivo é de oito meses. A direção, por sua vez, não têm proposta relevante alguma para obter a participação desses sujeitos.

A informática educativa, por sua vez, também se insere no bojo dessa questão sendo considerada como um novo objeto a ser democratizado. Sendo que esta poderia ser utilizada como fator de promoção da democracia em muitos âmbitos – na gestão da escola, da comunidade, do município, do país e até mesmo do mundo. O que se observa é uma procura intensa por tornar a informática um bem democratizado. Nos discursos da direção e dos funcionários do laboratório, a informática é utilizada de maneira acrítica e sem currículo. Ela acaba assumindo um papel burocrático e tendo como finalidade evidenciar boa administração e não promoção da educação. O que se observa é uma ávida procura por oportunizar a todos o acesso à informática sem nenhum planejamento de como fazê-lo.

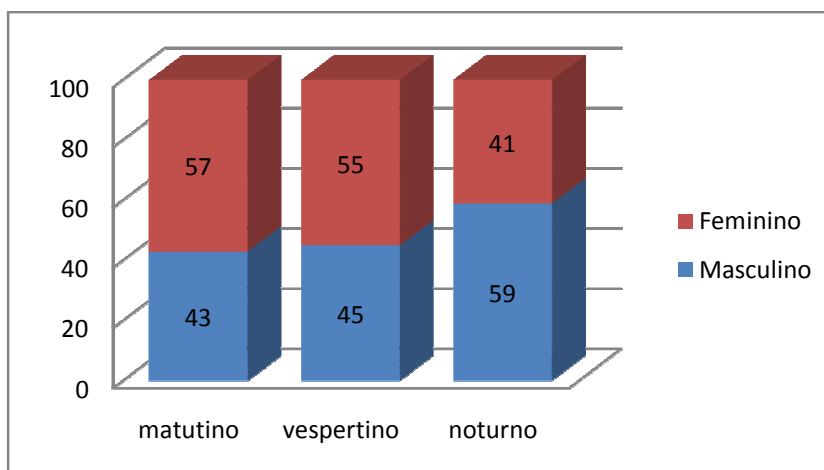
A escola surpreendeu ao pesquisador ao mostrar um projeto político pedagógico do laboratório de informática. Contudo, ao estudar com mais rigor o assunto, percebeu-se que os professores não fizeram parte da construção nem sequer liam o material e, pelo contrário, faziam uso dos laboratórios de maneira livre e sempre descompromissados com um currículo mais geral definido no projeto.

A direção se gaba por ter um laboratório pomposo, pelo menos em relação aos outros do NTE de Samambaia. Contudo, os alunos não têm voz para ajudarem a decidir sobre como melhor utilizar os laboratórios. Assim, apesar de “democratizada”, ou seja, “de acesso a todos”, a informática não tem papel emancipador e também não contribui para a melhoria na qualidade do ensino, pois funciona apenas como “giz eletrônico”. A prova disso está nos dados obtidos nos questionamentos aos alunos. Da amostra de 300(trezentos alunos) estudados, foi possível um estudo comparativo:

Gráfico 12 – Relação dos alunos estudados por turno e faixa etária



O turno com a população mais jovem é o vespertino, que engloba as séries iniciais do nível médio. Ademais, os alunos mais velhos ocupam o turno da noite de maneira quase absoluta. Isso permite concluir que a classe trabalhadora se encontra nesse turno, devido à idade avançada e a provável necessidade por trabalho. Essa condição pode ser explicitada também pela presença maior do sexo masculino no noturno.

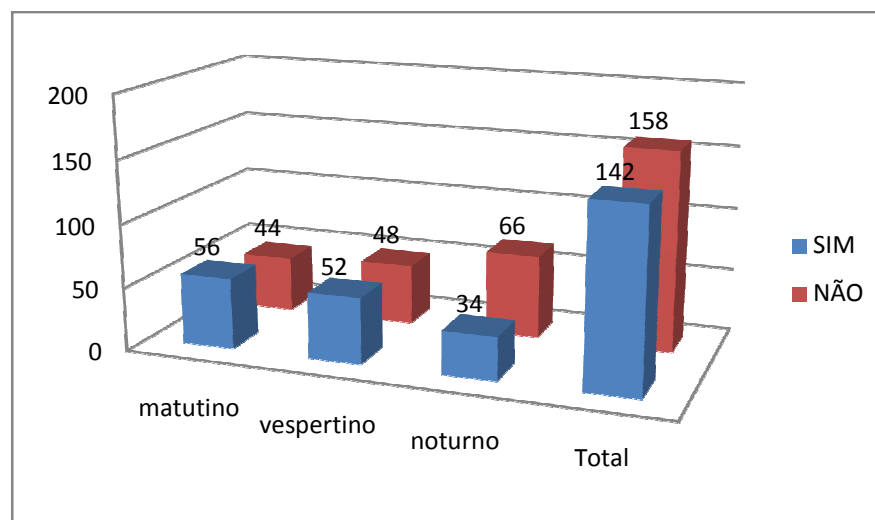
Gráfico 13 – Relação Sexo por Turno da amostra estudada

Desse grupo estudado, percebe-se que alguns estudantes já constituem família. Isso retoma à questão da necessidade de trabalho.

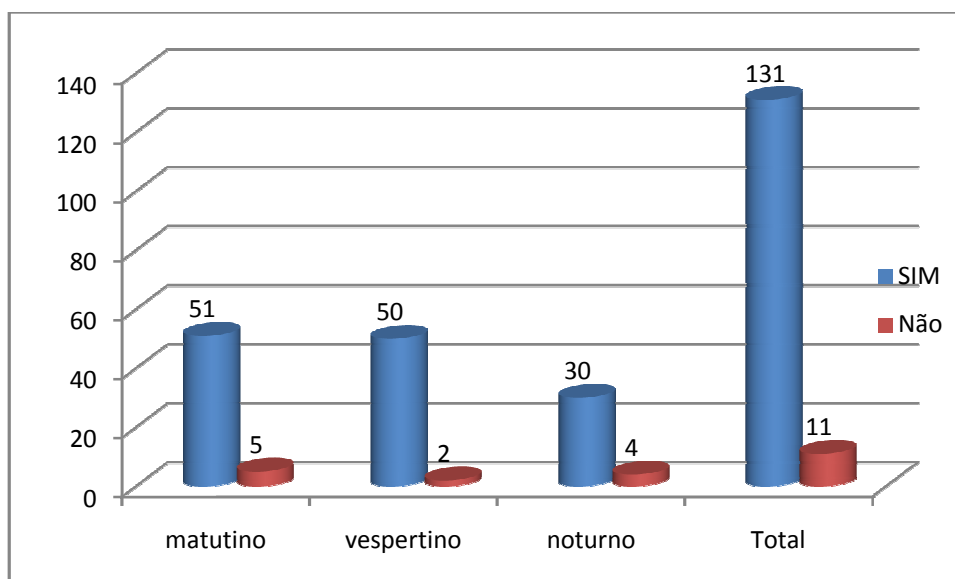
Tabela 3 – Dados sobre os sujeitos pesquisados (alunos)

Estado Civil	Sexo	Filhos	Quantidade
Solteiro	Masculino	Sim	19
Solteiro	Masculino	Não	115
Casado	Masculino	Sim	7
Casado	Masculino	Não	6
Solteiro	Feminino	Sim	7
Solteiro	Feminino	Não	139
Casado	Feminino	Sim	2
Casado	Feminino	Não	5
TOTAL			300

Retomando o uso do computador na vida cotidiana dos estudantes, observa-se, conforme o gráfico que se segue, que as tecnologias computacionais estão imergindo na vida do grupo estudado de modo análogo ao que sugere Barbosa (2008).

Gráfico 14 – Relação dos alunos que possuem computador em casa

De maneira geral, praticamente a metade dos estudantes tem computador em casa. O grande contraste se dá novamente no noturno, que apresenta apenas 34% dos estudantes com computador em casa. Os demais turnos mantêm seus índices próximos da metade, com leve tendência para o SIM, que significa a resposta do aluno favorável à condição de possuir microcomputador. Esse número é análogo ao uso da Internet:

Gráfico 15 – Relação dos alunos que acessam a Internet de casa

Percebe-se que a grande maioria dos estudantes que possuem computador em casa tem acesso à Internet. O percentual de alunos que possuem computador se acesso à grande rede é de pouco mais de 7% (sete por cento). Contudo, não é somente em casa que o estudante tem possibilidade de acessar a Internet. Nas proximidades da escola, num raio

de aproximadamente 300m (trezentos metros) existem dois telecentros governamentais e duas *LAN HOUSES*. Isso leva a suposições de que os estudantes podem acessar a rede fora de seu domicílio. Assim, observa-se os valores percentuais da amostra estudada, no que se refere ao uso e a freqüência do acesso à Internet, em comparação com o turno estudado e o fato de possuir ou não computador em casa.

Tabela 4 – Freqüência de acesso à Internet por parte dos alunos

Freqüência de acesso à Internet	Matutino		Vespertino		Noturno		Total
	Possui computador em casa						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
Nunca	0%	1%	0%	3%	0%	5%	3%
Raramente	6%	14%	8%	11%	6%	30%	25%
Às vezes	23%	19%	18%	25%	6%	28%	40%
Todos os dias	27%	10%	26%	9%	22%	3%	32%
Total (por turno)	19%	15%	17%	16%	11%	22%	100%

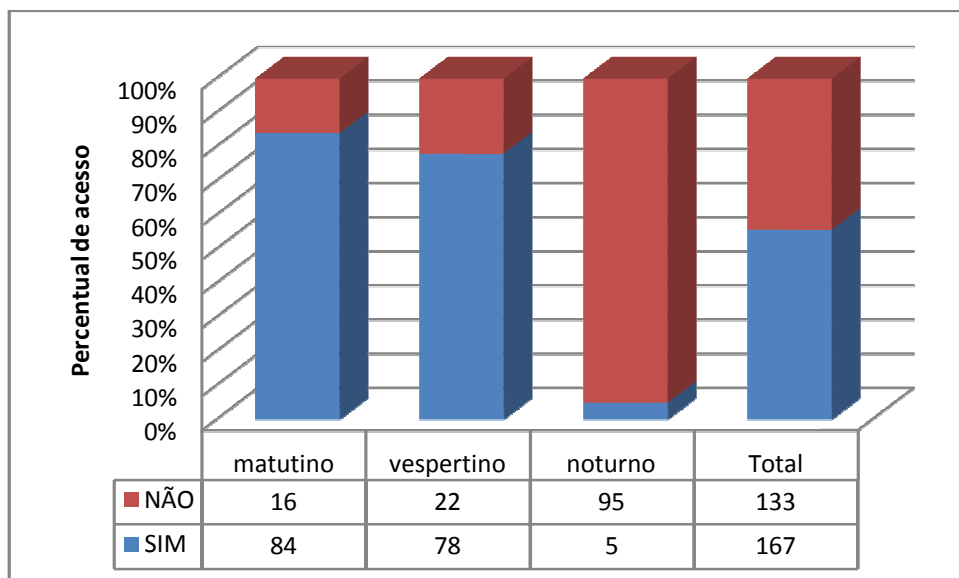
Em linhas gerais, apenas 3% (três por cento) dos entrevistados afirmaram nunca ter tido contato com a Internet, independentemente de possuir ou não computador no domicílio ou estudar em qualquer turno. Desse grupo, 56% (cinquenta e seis por cento) dos que nunca tiveram contato com o ciberespaço pertencem ao turno da noite. Em contrapartida, os usuários que afirmam acessar a grande rede diariamente constituem a faixa de 32% (trinta e dois por cento) do total da amostra, sendo que o matutino possui maior número de respondentes nesta faixa e o noturno, o que menos apresentou respondentes nesse quesito.

Os estudantes que não possuem computador em casa constituem a amostra mais destacada com 22% (vinte e dois por cento) do total dos 300 (trezentos) entrevistados. Ainda que estejam na condição desprovida de computador em casa, acessam a rede, pelo menos, raramente. O turno da manhã é o oposto do noturno, ainda que haja grande número de alunos sem computador em casa, estes acessam a Internet quase que diariamente.

Mas o acesso, ao que aparentou nas entrevistas e na realidade cotidiana da escola, se dá fora da escola. E a prova desse fato é visível no gráfico a seguir, que demonstra o percentual dos estudantes que acessaram o laboratório de informática ao menos uma vez no ano. Mais uma vez o destaque é para a contradição entre as amostras do diurno, sempre com valores elevados de acesso ao laboratório, e as do noturno com seus valores negativos. No geral, quase 50% (cinquenta por cento) dos estudantes entrevistados afirmaram terem acessado o laboratório uma única vez, ao menos. Entretanto, esse número decaiu para 5% (cinco por cento), quando recuperada a amostra somente do turno da noite.

Assim, nos horários em que há a possibilidade de acesso ao laboratório, de alguma forma os estudantes acessam este recurso tecnológico.

Gráfico 16 – Alunos que afirmam acessar o laboratório



Em função dos números obtidos, sabendo que os estudantes, em sua maioria, apresentam contato com a rede, resta saber qual é o papel do laboratório nesse contexto. Analisando a frequência de acesso ao laboratório da escola pelos alunos, observou-se o seguinte:

Tabela 5 – Frequência de acesso ao laboratório de informática

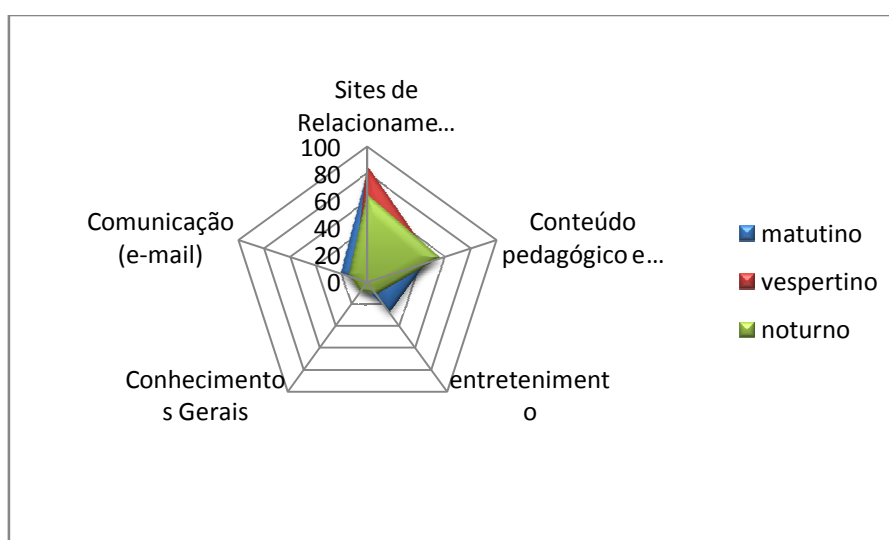
Frequência de acesso ao laboratório	Matutino		Vespertino		Noturno		Total
	Possui computador em casa						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
Nunca	3%	5%	2%	6%	32%	63%	37%
Raramente	21%	11%	13%	9%	2%	2%	19%
Às vezes	24%	18%	21%	22%	0%	1%	29%
Todos os dias	8%	10%	16%	11%	0%	0%	15%
Total (por turno)	56%	44%	52%	48%	34%	66%	100%

A maioria afirmou nunca ter acessado o laboratório de informática (37%). Isso poderia sugerir que o laboratório não é frequentado. Contudo, se observada somente a faixa do matutino, é possível notar que, mesmo possuindo computador em casa, os estudantes utilizam o laboratório com certa frequência. O destaque fica para o grupo dos que acessam

aquela ferramenta diariamente (15%), figurando, em grande parte, no turno da tarde. Outro ponto que merece destaque é que os alunos que possuem computador em casa acessam mais o laboratório do que os que não têm.

Agora resta saber o conteúdo que acessam. As respostas foram categorizadas em cinco grupos: Sites de Relacionamento, Conteúdo Pedagógico e Pesquisa, Comunicação, Conhecimento Gerais e Entretenimento. Tamanha a surpresa, todos os turnos apresentaram valores próximos. O interessante é que os turnos diurnos se concentram mais em sites de relacionamento (Orkut, Facebook, MySpace, MSN, Twitter etc) e os estudantes do noturno, apesar de também utilizarem a tecnologia para relacionamentos sociais, apresentam interessantes resultados em relação ao uso pedagógico da ferramenta. Isso permite supor que o uso da ferramenta computacional ganha mais utilidade acadêmica para os usuários que estudem a noite.

Gráfico 17 – Dimensões acessadas pelos alunos



Retomando as entrevistas semi-estruturadas, observa-se o entendimento que os grupos apresentam sobre a Gestão Democrática, Informática Educativa e a relação entre ambos os temas. A idéia era captar a representação social sobre cada uma das temáticas e observar, no discurso, se há, efetivamente, indícios do que afirmam Berger & Luckman (2002) sobre a realidade ser construída socialmente por um processo duplo que ora é objetivo e ora, subjetivo.

Na tabela 6, destacam-se os entendimentos dos sujeitos entrevistados sobre o processo de gestão democrática da escola. Essas informações foram obtidas ao longo de entrevistas livres aplicadas no interior da escola.

Tabela 6 – Entendimento de gestão democrática dos sujeitos de pesquisa

Temática	Sujeitos (estratos)	Entendimento
Entendimento de Gestão Democrática	Diretora	Reproduz o discurso contido na legislação. Afirma que a escola possui processo de gestão democrática e exemplifica casos pontuais para confirmar sua fala.
	Funcionária do Laboratório	Não demonstra conhecimento do tema e da situação da escola. Afirma que “acha que sim”.
	Porteiro	Afirma desconhecer sobre o tema.
	Professor	Descreve bem o tema, mas não faz apontamentos sobre a situação da escola. Atribui a culpa por não haver gestão democrática aos alunos, caso não seja efetivamente democrática a gestão.
	Aluno	Desconhece completamente sobre a legislação, sobre o tema e sobre a situação desse processo na escola. Afirma categoricamente que sua escola não é democrática.
	Comunidade	Não opina sobre o tema por não considerar ter condições para responder. Após a explicação do pesquisador sobre o que seja, afirma que a escola é democrática, mas os pais não têm tempo de ajudar muito.

Tabela 7 - Entendimento de Informática educativa dos sujeitos de pesquisa

Temática	Sujeitos (estratos)	Entendimento
Entendimento da Informática Educativa	Diretora	Descreve as suas ações para prover os laboratórios e o diferencial dessa escola em relação as demais da cidade. Destaca o trabalho pedagógico ocorrido nesse espaço.
	Funcionária do Laboratório	O discurso é o mesmo da diretora. Defende as qualidades do laboratório, mesmo diante das dificuldades técnicas encontradas.
	Porteiro	Apenas sabe descrever onde fica localizado o laboratório.
	Professor	Retoma suas experiências pedagógicas no espaço e reconhece sua utilidade, sem se esquecer de mencionar a qualidade ínfima das máquinas.
	Aluno	Cita as limitações técnicas das máquinas, mas atesta a relevância do tema para sua formação, sempre associando com o mercado de trabalho.
	Comunidade	Apenas tece elogios absolutos, não conhece o ambiente nem seu uso prático, apenas supõe sua utilidade por associar com o entendimento da utilidade de um computador.

As entrevistas confirmaram as suspeitas do pesquisador, nenhum dos entrevistados, apesar dos estímulos para tal, sequer citou a relevância da IE para a consolidação da gestão democrática. O que se mostrou claro é o entendimento tácito do uso da IE como um requisito para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Desse modo, o objetivo dessas tecnologias é tão somente preparar o discente para entrar no mercado de trabalho com o mínimo de conhecimento operacional dos dispositivos computacionais.

A consequência do que fora observado é um laboratório que não fornece elementos para a transformação, para o autoreconhecimento dos indivíduos. Trata-se do uso automático e instrucional das tecnologias com o simples intento de prover a instrução básica que o mercado capitalista exige. Todas as potencialidades emancipatórias da informática educacional, através da transformação, de um conhecimento que ultrapassa os limites do instrumental, da reprodução, são sufocadas por uma prática de autômato, desarticulada e tecnocrática.

A gestão democrática se perde no âmbito profundamente burocrático da ação gerencial. A falta de participação da comunidade escolar e dos alunos se dá devido ao profundo desconhecimento que têm sobre o assunto. Os que conhecem bem sobre o tema não se preocupam em modificar o imaginário errôneo e ideológico vigente, talvez na tentativa de manutenção da ordem pouco problemática vigente.

Para findar esta fase, exibem-se os demais resultados não mencionados dos questionários quantitativos aplicados aos estudantes. Da amostra de 300 (trezentos) estudantes, foi aplicada a “escala de Likert” (Gil, 2007). O dispositivo consistiu em 50 (cinquenta) afirmações em que o entrevistado assinalava a opção que mais se adequava a sua realidade de acordo com a escala ilustrada na tabela a seguir:

Tabela 8 – Escala de Likert aplicada aos estudantes

Em nada me lembra a minha escola.	Lembra-me um pouco a minha escola.	Sem resposta	Lembra-me bastante a minha escola	Em tudo me lembra minha escola.
1	2	3	4	5

Foram definidas 25 (vinte e cinco) situações possíveis, cada uma aparecendo com duas redações diferentes ao longo da pesquisa, para analisar o quanto democrática é a escola, segundo o imaginário dos estudantes. O pesquisador definiu qual era a resposta ideal para uma condição de gestão democrática e atribuía pontuação cada vez maior para as respostas que se aproximavam do ideal. Assim, cada uma das cinquenta situações

analisadas pelos entrevistados recebia uma pontuação de 1 (um) a 5 (cinco).

De modo geral, foram aplicadas duas análises. A primeira, chamada de escala pura, é a média aritmética de todas as respostas dos estudantes. O valor mínimo possível era 50 (cinquenta) e o máximo, considerado o ideal de gestão democrática, 250 (duzentos e cinquenta). Daí foi possível extrair o coeficiente de democracia, um número que segue de 0 (zero) até 1 (um), para determinar o quão democrática é a escola segundo o entendimento dos seus alunos. A segunda análise foi a escala reduzida por semelhanças. Cada par de redações que correspondiam a um mesmo tema fora analisado conjuntamente. As respostas conflitantes foram ignoradas pelo banco de dados. Agora o gradiente passou a ser de 0 (zero) até 125 (cento e vinte e cinco). Uma última análise pode ser feita comparando a pontuação somente em função do total de pares validados. Nesse caso, a média dos itens válidos passou a ser 16 (dezesesseis). Os resultados são os que se seguem:

Tabela 9 – Resultados obtidos para o coeficiente de democracia

Tipo de Escala	Gradiente (Range) mín~máx	Valor obtido com a média aritmética	Coeficiente de Democracia (ideal=1)
Escala Pura	50~250	112	0,448
Escala Reduzida	0~125	26	0,208
Escala Red. (valid)	0~80	26	0,325

Das análises, descarta o resultado da escala pura, porque as contradições entre as respostas podem evidenciar respostas inverídicas ou descompromissadas. A escala reduzida, devido ao corte que se faz nos itens inválidos fica abaixo da realidade. Portanto, o índice extraído dessa fase da pesquisa para a gestão democrática na escola estudada é 0,325 (trezentos e vinte e cinco milésimos), o que corresponde a um número muito distante do ideal definido pelo pesquisador: 1 (um). Como os educandos são peça fundamental na construção de uma escola democrática em seu gerenciamento, esse resultado supõe que a escola não possui um processo efetivo de gestão democrática.

Outro ponto importante é o grau de comprometimento dos educandos com a pesquisa. As perdas de dados foram mínimas e todos se manifestaram em favor de um projeto de pesquisa que discuta a temática da gestão democrática. Isso leva a supor que as afirmações renderam resultados bem próximo da realidade vislumbrada pelos educandos.

O mesmo questionário foi divulgado via *online* pelo portal democracianaescola.org, onde qualquer internauta pode responder e dar sua contribuição, inclusive estudantes de outras escolas. Apenas para título ilustrativo, já que o efeito estatístico desse método não válido, dado o desconhecimento dos respondentes, divulga-se o coeficiente de democracia

alcançado. O resultado foi um pouco maior que o obtido na pesquisa propriamente dita (0,497).

Considerando o fato da alternativa central “sem resposta” tender a pesquisa ao centro, foi refeita a análise, excluindo as opções centrais. Desse modo, o resultado foi próximo do que fora encontrado no método anterior (0,421).

3.3.2.b - Processos e produtos centrados no sujeito sob a perspectiva dos sujeitos

Uma pesquisa sob a metodologia abordada deve superar o caráter meramente descritivo do mundo. Ela deve ser transformadora. E, sob esse mote transformador, essa fase do estudo fora desenvolvida. Basicamente consistiu num espaço para a divulgação da pesquisa e uma busca para fornecer elementos significativos para o processo de conscientização, a fim de que os estudantes assumam uma postura mais subjetiva em relação à sua prática cotidiana.

Para tanto, desenvolveu-se um site na Internet: o democracianaescola.org. Nesse ciberespaço, os estudantes são livres para acessar todo o conteúdo nele contido e, até mesmo modificá-lo. O portal foi construído através da chamada “WEB 2.0” (O'REILLY, 2008), que permite a separação entre conteúdo e forma. Isso permite que os estudantes editem o conteúdo da página da Internet sem necessariamente alterarem o formato do site, que necessita de algum conhecimento de linguagens da grande rede. Tudo foi desenvolvido para prover condições para que todos pudessem acessar e postar suas opiniões, bem como refletir sobre sua própria realidade.

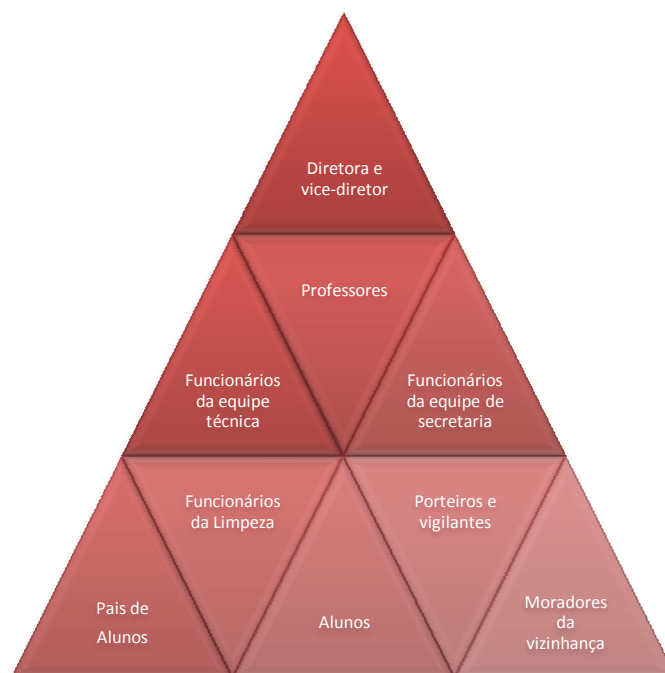
As manifestações foram das mais variadas, desde comentários até vídeos caseiros. Por uma questão de impossibilidade de aprofundamento nesse âmbito, situação que requer muito tempo de pesquisa, essa fase se resumiu em apenas conferir se a potencialidade da tecnologia se confirmaria nesse contexto próprio. Os resultados foram, à primeira análise, bem favoráveis, já que houve grande aceitação por parte dos estudantes e dos professores.

3.3.3 Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do sujeito

De modo sintético, após os diferentes níveis da pesquisa, a realidade da escola pode ser descrita como contraditória, em todos os níveis. Essas contradições, apesar de insustentáveis, coexistem no cotidiano da vida escolar graças a uma série de fatores ideológicos que exibem uma suposta realidade harmônica e coesa.

Para demonstrar cada uma das contradições visualizadas na pesquisa, toma-se, inicialmente, a organização social da instituição. Ela pode ser descrita a partir da figura a seguir, ilustrando a estratificação e distribuição do poder dentro da escola.

Figura 18 – Pirâmide Social da Escola



A partir da ilustração, é possível visualizar que existem três grandes níveis sociais na escola. Ao que parece, trata-se de uma segmentação meritocrática, em que quanto maior for o grau de instrução do ente, maior será sua posição na pirâmide de poder e/ou prestígio social. De certo, há três níveis hierárquicos bem definidos na realidade escolar. O primeiro, ocupado pela diretora da escola e seu suplente, corresponde ao *status* mais alto dentro da escola. Essa condição é legitimada pela legislação, que atribui muito poder a essa classe, e também ao papel omissivo do conselho escolar na fiscalização de suas ações. Somado ao referido quadro, há uma completa ausência da comunidade escolar da vida cotidiana da escola e certo desconhecimento da matéria gestão democrática pelos discentes. Tudo resulta no acúmulo de autoridade e poder por parte dos ocupantes desse primeiro nível da pirâmide social da escola.

Na sequência hierárquica, está presente o segundo estrato, que é formado pelos professores [em posição levemente superior] e, logo em seguida, os funcionários dos setores técnicos [laboratório de informática e Sala de Vídeo] e de atividades burocráticas [secretaria]. Esse grupo se submete a autoridade do gestor, mas ainda dota de poder de barganha. Para exemplificar o que seja isso, toma-se o caso do professor, que, apesar de se submeter à autoridade da gestora em níveis mais gerais, possui uma margem de poder absoluto, quer dizer, em sua sala de aula, é soberano. Da mesma forma, nos laboratórios, quem aplica suas vontades são os responsáveis técnicos independentemente da posição da

diretora.

Por fim, segundo a realidade socialmente construída na escola, a classe subalterna é formada pelos funcionários de pouco prestígio [limpeza e segurança], pelos moradores das adjacências e pelos estudantes e seus responsáveis. O destaque é que, conforme a figura esmaece, o prestígio desses subgrupos também diminui. Logo, os moradores das adjacências são verdadeiramente caçados na escola. Costumeiramente, o pesquisador notou moradores da periferia da escola que eram expulsos pelo porteiro ou impelidos sumariamente de entrar nas dependências dela, sempre sob a alegação de haver questões de segurança. Independentemente das situações observadas corresponderem perigo iminente de fato, é uma regra a expulsão de personalidades que não possuam matrícula ou sejam responsáveis por alguém que tenha.

Este estrato compõe o grupo dos que possuem mais poder, sob o ponto de vista democrático, mas que não o exercem por desconhecê-lo e por estarem completamente desarticulados. Essa condição se dá pelo fato de assimilarem hábitos como práticas sociais comuns e de responderem objetivamente a questões políticas, dentro de campos profundamente ideológicos. Vale destacar, por exemplo, o fato dos alunos possuírem representação no conselho escolar, mas não transformarem essa condição de direito em ação de fato.

Os contatos entre os estamentos citados ocorrem pela via da contradição. Em todas as situações, há interesses distintos e uma batalha é travada. Exemplo desse caráter dual é a reunião de pais e mestres. Nesse particular momento de tensão entre pais e professores, percebe-se uma forte contradição de interesses, em que cada um objetiva algo em desacordo com o que os demais da outra classe. Essa condição de contradição segue na sala de aula, em que o professor disputa a atenção com os alunos; desafia-os a reprová-los, enquanto os estudantes procuram a aprovação. Em suma, cada classe quer inserir seus interesses em detrimento do das demais.

Contudo, os estudantes e toda a classe subalterna estão desarticulados e não oferecem perigo, porque suas ações reacionárias individualizadas e pouco fundamentadas são facilmente sufocadas pelo poder superior. Enquanto assim estiverem, para o sistema hierárquico vigente, não há perigo. Desse modo, percebe-se certa comodidade por parte das outras faixas superiores, de modo que se mantenha o *status quo*.

Nesse contexto, a gestão democrática é um mero atributo burocrático para atender a outorga da lei cega. De fato, não há gestão democrática na escola estudada, por haver demasiado número de ideologias pairando sobre a instituição escolar e mecanismos de manutenção da ordem social que objetivam e calam a classe subalterna, esvaziando a escola da comunidade escolar e fragmentando as potencialidades sociais que os estudantes apresentam. O fato de dissolver turmas e “separar lideranças”, conforme palavras da própria

gestora, demonstra a dificuldade de articulação desse grupo.

A informática educativa, apesar de demonstrar até mesmo situações práticas em que promove a conscientização da classe subalterna, corresponde a mais um instituto para a manutenção do quadro de enevoamento do real e cisão da classe de estudantes, bem como a eliminação da comunidade escolar da realidade estudada. Suas potencialidades são muitas, mas é ressaltada a relevância do recurso tecnológico principalmente em função de se mostrar um interessante veículo para conscientização dos alunos e da comunidade escolar. Acredita-se, pois, que a consciência cede espaço para a subjetividade humana, explicitada por ações críticas e colaborativas. É o terreno fértil para a gestão democrática efetiva.

3.4 Conclusão

3.4.1 - A construção coletiva da realidade escolar

De maneira geral, os resultados da pesquisa elucidaram as representações dos entes da escola e trouxeram à tona o cenário social no qual se inserem a IE e o processo de Gestão Democrática. Em análise panorâmica, há nítidas duas vertentes de representações sociais nesta instituição escolar estudada, tal qual defendem Berger & Luckman (2002). Esses vieses delimitam a transformação e a manutenção da realidade social escolar, respectivamente, as representações subjetivas e as objetivas.

Esta última constitui um pólo passivo dos indivíduos estudados. É a fase em que assumem, através da rotina habitual, verdades que não seriam aceitas em contextos sociais diferentes. O grupo dos trabalhadores constitui o recorte social em que a fase objetiva é mais intensa, ao passo que aceitam com muita naturalidade o fato de que há diversos privilégios para os alunos dos outros turnos, inclusive o laboratório de informática, que eles são privados. Para legitimar esses hábitos externos aos estudantes, há uma série de “universos simbólicos” (idem, *ibid.*) como o fato de à noite ser demasiadamente perigoso para que o laboratório esteja aberto ou a impossibilidade dos técnicos em trabalharem no turno da noite. O mesmo ocorre com os laboratórios de ciências e com a biblioteca, mas eles ficam abertos durante no mínimo um dia na semana.

Quanto à teleclasse, espaço destinado à apresentação de vídeos em DVD ou via antena Parabólica, foi possível observar tímidas, porém eficientes, ações subjetivas desse grupo, tão imerso em seu âmbito passivo da construção do real. Após o trabalho pontual de alguns professores, os estudantes ressignificaram seus “papéis” dentro da instituição e exigiram a abertura da teleclasse para seu uso também. Apesar das manifestações em contrário, que tentaram sufocar o momento de construção subjetiva da realidade por parte dos estudantes, os estudantes conseguiram modificar a realidade e instaurar uma necessidade típica e um direito que era incompreensivelmente sufocado. Contudo, devido à imersão desse grupo em um contexto majoritariamente objetivo, somente foi possível resgatar o âmbito ativo desse grupo através de uma pedagogia engajada de alguns professores, que foi além da mera reprodução instrumental de conteúdos.

Os demais grupos também oscilaram entre níveis objetivos e subjetivos, em maior ou menor grau. Contudo, em todos os casos, há certo peso para o âmbito objetivo, o que ilustra a ausência e a necessidade de uma Pedagogia Crítica, capaz de potencializar a esfera política e reacionária dos indivíduos à legitimação de hábitos alheios à vida cotidiana. As

escassas experiências ilustraram a potencialidade real de uma Pedagogia Crítica.

No escopo da IE, não se observa praticamente nenhuma consciência subjetiva, principalmente a classe trabalhadora. A linguagem computacional – pouco dominada pelos professores, gestores, alunos e, inclusive, os técnicos educacionais – se mostra como a chave para a transformação da realidade. Aqueles grupos que têm maior familiaridade com a referida linguagem, seja por possuírem computador em casa ou acessarem dispositivos tecnológicos em outros ambientes, demonstram maior capacidade para transformar a realidade. Destaca-se, também, que a capacidade não se traduz em vontade para mudar. Aqueles que, eventualmente, poderiam apresentar vontade para a mudança, os trabalhadores, são ineptos de dominar a linguagem técnica.

O processo de gestão democrática acaba não sendo efetivo devido a esse rol de limitações à manifestação das subjetividades e a um processo educacional desvinculado de interesses sociais da comunidade escolar e dos grupos de alunos que dela se utilizam. As medidas tomadas de fora para dentro da realidade cotidiana da instituição escolar suprimem cada vez mais a manifestação política e a busca pelo fortalecimento do jogo democrático.

3.4.2 – Apontamentos para a transformação

O Brasil ensaia um discurso de democracia que se expande por todos os setores da sociedade. No entanto, o termo democracia é polissêmico e perigoso segundo a ótica de MATOS (2001), pois oculta as verdades e dá espaço para a inserção de ideologias. Uma das conseqüências é a presença marcante desse discurso nas esferas políticas e jurídicas, mas também ausência de ações que a promovam no âmbito da realidade coletiva, principalmente na instituição escola. Weffort (1984, p. 31) assinala, também, que o Brasil é dotado de uma concepção coletiva autoritária de democracia, gerada pelo conservadorismo que norteia a história nacional. Sua suposição é de que o imaginário coletivo também possui uma idéia desvirtuada de revolução, que se configura na noção de golpe de Estado. Por esse motivo Weffort propõe que a democracia passa a ser um instrumento e a Democracia nacional ocorre por via autoritária. Segundo ele, essa contradição inconcebível no plano da lógica é “amaciada por uma tradição conservadora” (WEFFORT, 1984, p.33).

A escola, na medida em que se institucionaliza a partir das relações entre conhecimento, estrutura social e Estado, constitui-se em setor que contribui para a mudança social, ao mesmo tempo, que reproduz as relações sociais. (REIS, 1999)

Como assinala Reis, é preciso estar atento à função que a escola terá. Se ela se configurará como aparelho ideológico do Estado ou se será capaz de ser “libertária” como espera FREIRE (1996). Acredita-se que a escola estudada tem muitos aspectos positivos,

ou seja, muitos avanços para se chegar a uma gestão democrática. No entanto, é necessário se despir de crenças disfuncionais e de valores prévios, característicos de um discurso ideológico, passando a se questionar de que maneira seria possível propor uma gestão realmente democrática, possibilitando a participação de todos.

O povo brasileiro não tem bem definido o que é democracia e, portanto, cabe aos gestores e aos detentores do seu pleno significado proporem a mudança desse imaginário coletivo de resignação e inatividade. Cabe aos gestores não sufocarem as tentativas torpes dos alunos de assumirem papéis democráticos, por que não aproveitar o contexto para trabalhar a questão da participação? Paulo Freire se questiona sobre esta questão:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1997; p. 30)

Infelizmente, o pensamento de Freire é muito citado, principalmente, nos cursos de graduação em pedagogia, mas não é sequer lembrado nas escolas públicas pelos docentes. Segundo um professor de matemática na escola na qual foi feita esta pesquisa “na teoria é uma coisa e na prática é outra, você verá quando virá um professor” (direcionando o discurso a mim, que sou acadêmico). Acreditam que o pensamento de Paulo Freire é uma teoria muito louvável, porém impraticável na escola pública.

Analisando a fala do professor de matemática, pode-se aplicá-la em um âmbito macrossociológico e compará-la ao que se defende como a Educação diante das esferas culturais na sociedade. Ele afirma que a sociedade está dividida em classes culturais determinadas pelo poder econômico de cada um. Assim, uma cultura, por ser pertinente àqueles que detêm maior poder aquisitivo, tem maior valor do que outras. Por este motivo, a globalização também tem como objetivo a homogeneização das culturas, através da sobressalência da cultura dos dominantes. Segundo muitos autores, nós rumamos para uma sociedade cada vez mais unísona e, portanto, as idéias freireanas serão cada vez mais esquecidas. Apesar de serem as universidades que propagam as idéias de Freire, ele afirma que elas são as principais importadoras de cultura através de seus “eruditos” departamentos de pós-graduação. A conclusão que se toma é a de que essa nova sociedade será monoculturizada e baseada na exploração do trabalho humano.

Para garantir a exploração não é possível que haja educação igual a todos e, principalmente, apenas poucos podem ter acesso ao conhecimento das novas tecnologias. Por isso a presença marcante de tantos sites com conteúdo trivial e que consomem a maior parte do tempo dos estudantes. Teoricamente, a representação social que se observa é a de

que todos os “cidadãos planetários” devem deter o mesmo ensino. Esse paradoxo foi resolvido de forma genial pelos sistemas econômicos e gerenciado ingenuamente pelos estados pobres. A consequência é que a Educação aparentemente tende a ser a mesma, mas na verdade funciona como o perpetuador da organização de dominantes e dominados.

Possivelmente, como afirma PARO (2004), a gestão democrática da escola pública pode ser a grande solução para a educação de baixa qualidade que o Brasil ostenta, mesmo recolhendo 25% (vinte e cinco por cento) de sua receita federal na leitura das políticas públicas de MONLEVADE (2001). Para Vitor Paro, o grande problema está na forma como a comunidade, os alunos, os professores, os servidores da escola e até mesmo os gestores vêm a escola. Para ele, a solução desse problema pode começar na base da pirâmide, ou seja, a população pode construir uma escola de qualidade através do chamado “controle social” das ações governamentais. Logo, a construção da democracia pode ser a chave para se obter cidadãos críticos. Essa afirmativa é observada na realidade estudada e utilizada também como sugestão.

Segundo afirma Raquel Moraes (2002), as novas tecnologias, dependendo da maneira que forem usadas, podem ser atenuadoras das diferenças sociais e da falta de representatividade da comunidade escolar. Ela critica, em plano nacional, como as novas Tecnologias são inseridas no Brasil, através da política “nacionalista-desenvolvimentista” que norteou a política de informática no país e, posteriormente, como o capital internacional e o neoliberalismo econômico tomaram conta do setor de informática brasileiro, causando o quadro precário que se observa hoje.

Contudo, também Moraes (2002, p. 49) analisa um projeto, o EUREKA, que foi uma proposta da Unicamp em parceria com a rede municipal de ensino de Campinas, que visava à cooptação dessas duas entidades para a promoção da melhora no ensino e da “inserção de Campinas como área de alta tecnologia”. Segundo essa autora, o projeto foi um sucesso, pois ele conseguiu atingir seus objetivos. Os alunos demonstraram uma profunda melhora de rendimento escolar. Não obstante, eles obtiveram até uma melhora na auto-estima, já que estavam entrando em contato direto com a informática e já demonstravam alguns sinais de domínio da máquina. Isso funcionou de maneira significativa tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos porque tiveram aguçados os olhares críticos sobre a informática. Quando se faz esse tipo de prática, o que não se observa no laboratório da escola pesquisada, os discentes ganham uma criticidade e se tornam realmente preparados para lidarem com a máquina, porque farão dela seu instrumento e não o contrário.

Por esse motivo alegado por Moraes, é extremamente importante que os indivíduos conheçam todo o processo de produção e, principalmente, saibam lidar com as novas tecnologias, especificamente, o computador de maneira a não se tornarem apenas executores de tarefas lógicas (digitar um texto ou pesquisar um artigo no *Google*), mas

conhecedores das máquinas capazes da execução da “criatividade”, que será o fator determinante da qualidade do trabalhador da nova era.

[...]ressaltam os críticos que sob o capitalismo globalizado, individualista, competitivo e monopolizador, a informática tende a se tornar um fetiche que massificará ainda mais as atividades intelectuais, aproximando o pensamento humano da racionalidade tecnoburocrata de meios e fins, além de condicionar a inteligência a somente um recurso ou metáfora de representação (MORAES, 2002, p. 95).

Mas parece se tratar de um sonho que as novas tecnologias venham a fazer o papel de reguladores sociais. Como afirma MORAES (ibid.), “a tecnologia não é neutra”, portanto, ela é o mecanismo da sociedade “pós-moderna” para regular a estratificação social, onde apenas poucos detêm o profundo conhecimento dessas tecnologias e, conseqüentemente, exercem o domínio sobre os desprovidos desse elaborado conhecimento. Além disso, esses poucos são os descendentes daqueles que atualmente possuem o capital. É plausível dizer que se trata de um legado, uma dominação transcendental.

Assim, ainda com a afirmação de Moraes (ibid.), a era na qual estamos embarcados é marcada pela dominação. O que é pior, a dominação, nesse modelo, será ainda mais notória. Com o advento das máquinas, o número de postos de trabalho humano desqualificado se reduzirá ainda mais, criando uma sociedade de desigualdades ainda mais marcantes. Desempregos em massa, subempregos cada vez mais desumanos e condições de vida tendendo ao plano inconcebível. Há quem diga que, em muitos países europeus, ocorre o chamado “capitalismo civilizado”. Sabe-se que lá o processo de transformação da economia já é evidente, a sociedade é pautada pelo conhecimento. Neste modelo, existe a dominação e, também, as classes sociais. No entanto, não é presenciado um número de miseráveis expressivo. As classes mais pobres detêm um mínimo de condição financeira para terem seus direitos básicos garantidos.

Em uma análise breve, pode até parecer que se encontrou um meio apropriado de sociedade. Mas, como afirma BOBBIO (1999), existem vários planos de dominação. Por exemplo, no plano da família existe a dominação ente pai e filhos; no âmbito da sociedade, uma classe domina outra ou uma etnia tem mais capital do que outra; diante do plano internacional, um país tem voz de comando sobre o outro. E é baseado nessa multiplicidade de domínios que é possível entender o “capitalismo civilizado”. A sociedade não apresenta classes em condição subumana porque ela transfere essa condição para os habitantes de países não-desenvolvidos.

A solução para este problema é tentar amenizar as disparidades em todos os âmbitos já citados. Para tal intento, precisa-se de uma reforma geral em todos os setores da sociedade, que tenham como conseqüência a construção de um verdadeiro cidadão consciente de suas atribuições políticas. No sentido gramsciano um cidadão elegível,

mesmo não estando nesse cargo, é capaz de fiscalizar o trabalho de seus representantes. Através desse cidadão é que constituir-se-á o caminho para a democracia.

A conclusão que chegamos é que os fatores macrosociológicos atuam diretamente nas representações dos diretores, funcionários, professores, alunos e comunidade. Essa influência ocorre de maneiras diversas, por exemplo, alguns pais trabalham em período integral e não podem comparecer à escola. Ainda há diversas outras situações onde se impossibilita a promoção da gestão democrática. No entanto, espera-se que os gestores, professores e funcionários dos laboratórios busquem aplicar em suas práticas cotidianas a promoção da gestão democrática e, enfim, observar-se-á avanços na cultura da participação coletiva. Então, com o tempo a gestão democrática será uma realidade nas representações de cada indivíduo e realmente teremos um país democráticos em todos os âmbitos.

Quanto à informática educativa, não se observa também nenhuma função revolucionária, pelo contrário, ela perpetua uma cultura de dominação e exclusão digital. Cabe aos diretamente ligados a esse setor que procurem soluções para promover uma educação tecnológica crítica e emancipadora, tornando o aluno capaz de promover o aprendizado até mesmo sem a presença do professor.

Os dados são alarmantes e confirmam a ausência de uma Pedagogia Crítica, emancipatória, que seja integrada – contando com a participação de professores, direção e dos técnicos do laboratório, desde a elaboração de um currículo para o laboratório até a avaliação da efetividade da ação pedagógica. A situação do “paralelismo tecnocrático” (MORAES, 2002, p.72) fica evidente na realidade cotidiana da escola, porque a prática é completamente desarticulada. Os professores realizam suas atividades pedagógicas de modo arbitrário, sem qualquer vinculação com o projeto pedagógico do laboratório, que por sua vez também não apresenta caráter emancipatório. A direção, por sua vez, se preocupa tão somente em tornar o laboratório funcional, mas em nada aproveita as potencialidades das tecnologias para a consolidação da gestão democrática.

O que fica claro é que a prática cotidiana, rica em ideologias do mundo capitalista, escamoteia o potencial emancipador das tecnologias, que poderiam fornecer elementos para o esclarecimento, condições para um debate dialógico e o estímulo para o surgimento de espaços mais democráticos e participativos, a começar pela escola.

A instituição escolar se presta à manutenção da ordem vigente. O cenário atual da política educacional e tecnológica brasileira se mostra na realidade da escola. As recentes propostas governamentais de “inclusão digital” e as conseqüentes políticas públicas em níveis locais, federais e até mesmo internacionais têm apontado para a criação de espaços tecnológicos dotados de propostas pedagógicas alheias à comunidade que os utiliza.

Ademais, o que se mostrou é a importância que a participação política em uma democracia escolar possui e, mais ainda, a função positiva que a Informática Educativa tem

nesse processo. Dentre outras coisas, essa potencialidade é a capacidade de transferência e armazenamento de dados pode potencializar o esclarecimento, evitando a suplantação de hábitos alheios aos grupos sociais que os absorvem, promovendo a manutenção da ordem de acúmulo de conhecimentos e dos modos produtivos.

Conforme já discutido, a sociedade capitalista contemporânea vive processo de renovação, onde o conhecimento passa a ser o cerne do acúmulo de riquezas. Esses mesmos pensadores atribuíram-na o epíteto de “Sociedade do Conhecimento” (BURKE, 2003; D’AMARAL, 2003; FULKS, 2003; PEREIRA, 2001; TENÓRIO, 1991). Como já fora discutido, essa nomenclatura se mostra inadequada – uma vez que Demo (2006) assinala a imprecisão da terminologia, tal locução adjetiva sempre se mostrou perene em todas as conformações sociais da humanidade, mesmo que em diferentes proporções. Contudo, ele não descarta a importância do saber no que tange ao desenvolvimento e, consoante ao pensamento de DRUCKER (1993), com o entendimento de que a educação passa por uma renovação semântica e estrutural, agora entendida como um objeto de alto valor mercadológico e sob a alcunha de “capital humano”. Essa definição, desde a sua criação por Gary Becker, na década de 60, vem ganhando paulatinamente espaço na administração e na economia que, por sua vez, influenciam fortemente a Educação, em âmbito institucional. Logo, o que se viu na prática cotidiana escolar foi o processo educativo doutrinado pela égide da cultura do acúmulo de riquezas, do individualismo e da luta incessante por vantagens. Em outras palavras, a Educação se molda de acordo com os princípios da economia e da administração científica.

A racionalização e a modernização da educação, frequentemente defendidas com o pretexto de *desburocratizar* a escola, de a tornar mais permeável às *necessidades* da economia e aos interesses empresariais, vem conduzindo em muitos países a uma forte instrumentalização e fragmentação dos conteúdos curriculares, e a uma redução da autonomia dos professores e alunos (LIMA, 2002, p. 99, grifo do autor).

Apesar de haver esse forte caráter objetivo da comunidade escolar e dos alunos na recepção de hábitos como pertencentes a suas subjetividades, principalmente no que se refere ao papel de cada indivíduo na escola, observaram-se, também, condições para a transformação. O empenho das coordenadoras do laboratório, da direção e de alguns professores, bem como algumas experiências pontuais vivenciadas pela escola demonstram a potencialidade de uma Educação que não seja refém e aja mecanicamente para reproduzir a lógica do mercado. Nas palavras do saudoso Paulo Freire,

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1997, p. 38)

Diante dessa assertiva, concluiu-se que o “pensar certo” consiste na consciência pedagógica, ou seja, a prática desvinculada de “ideologias” (idéias falsas da realidade). E essa condição só é alcançada através de uma reflexão crítica sobre a prática. A docência não pode, portanto, ser uma ação acrítica de reprodução da sistemática do mundo do trabalho, da economia, pelo contrário, deve se posicionar diante do que lhe é imposto. No entanto, ela jamais poderá virar as costas para a realidade econômica – uma vez que, para que se atinja o “Reino das Liberdades”, espaço onde reside a crítica e a transformação da realidade, é necessário atravessar as fronteiras do “Reino das Necessidades”, espaço onde se faz vital a apropriação das habilidades instrumentais da cultura em que o homem está residente. Nesse contexto, algumas ações didáticas demonstraram ser possível essa ação e os educandos, quando acionados, se mostraram atinentes a provocações nesse âmbito.

Em suma, a categoria subjetividade se mostrou em ambientes criados por uma Pedagogia Crítica, sob os moldes que se defende nesta pesquisa, de modo que a ação pedagógica não ignore o mercado e suas morfologias, mas que os observe, os compreenda e se constitua com vistas a transformá-los. Mas essas experiências são de escassez tamanha, mostrando-se em raras oportunidades. De fato, o que se observou foi uma Pedagogia voltada para formar [no sentido de atribuir um formato esperado] o educando para os interesses do mercado. Assim, o conhecimento segue as leis econômicas e deixa de ser um processo de “emancipação humana” (MARX, 2005, p.42) e de “co-laboração” [um meio] (FREIRE, 1970) e se resume a um produto que deve ser apropriado por poucos [um fim]. Face à economia globalizada atual, emerge o espírito de competição no bem que tem sua origem marcada pelo social. O que era símbolo filosófico da existência humana – a cultura – deixa de ser um organismo coletivo vivo e se passa por bem de consumo para poucos, já que a produção da coletividade historicamente assentada não pode ser jamais um algo de acesso restrito.

Diante da tese de Marx (2005), o que se vê é uma “ideologia” voltada para a “emancipação política”, que resume o educando “[...] de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral”. Portanto, o indivíduo tem uma aspiração liberal e individualista, que resulta em exclusão, segregação e diferenciação entre os homens, naturalmente equânimes. Mesmo com uma fase dita coletiva – “pessoa moral” – não passa de uma forma de controlar e legitimar os processos de segregação por intermédio do Estado. O resultado dessa diferenciação se observa na contradição entre as riquezas que uns ostentam e a pobreza que tantos encaram.

A visão transformadora da realidade espera uma pedagogia que se organize visando à “emancipação humana”. Para isso, espera-se a criação de uma consciência coletiva, subjetiva, algo muito próximo a uma rede, onde o indivíduo é essencialmente coletivo

(colaborativo), mas não perde sua individualidade. Não se trata da solidariedade mecânica ou da solidariedade orgânica elucidada por Durkhéim, mas de uma cooperação, típica de regimes efetivamente democráticos.

A distinção entre “democracia plena” (DAHL, 2001) e a solidariedade³⁷ reside no fato desta estar vinculada ao ideário de unidade funcional, enquanto aquela só existe quando da presença de diversificada pluralidade. Alan Dahl denominou esse exercício democrático de “poliarquia” (idem), que figura como a manifestação de várias vozes, com interesses contraditórios, em constante processo de negociação. Assim, é uma dinâmica social diferente da “solidariedade orgânica”, que, em comparação com o organismo humano – dotado de diferentes órgãos com distintas funções – é um conjunto de indivíduos com distintas funções e características que se unem para formar um todo único. A grande diferença entre as concepções citadas é o fato da “solidariedade orgânica” assumir o contraditório como uma disfunção e a democracia a considerar o motor de seu desenvolvimento.

Atingir um estado democrático que eleve a condição humana a um nível de emancipação plena é somente possível através do exercício efetivo das contradições. Isso é possível somente quando se conhece a realidade sem falseamentos. Por isso, “a democracia plena” é um desafio. A realidade individualista de todos os membros da escola lança mão de recursos ideológicos e obscurece a realidade criando uma nova, inexata; mas que se aparenta verossímil (BERGER & LUCKMANN, 2002). Logo, o discurso pode se referir a regime democrático, contudo, na prática, o que se observa é a unidade típica de um regime social solidário. Não se pode, pois, considerar que a simples implementação do discurso de democracia será a solução para se emancipar os educandos através do diálogo e da negociação entre as classes sociais. Na maioria das vezes, esse termo se resume a um repetitivo discurso ideológico para justificar os mais vis atentados à coletividade em favor de interesses econômicos de certas companhias. Matos elucida que:

A Democracia sofreu uma curiosa transformação durante sua existência de mais de dois mil anos, deixou de ser um conceito quase unívoco, embora pejorativo, para representar uma idéia de excelência com um conceito indeterminado (ou pelo menos plurisignificado). (MATOS, 2001, p. 11)

Em níveis políticos, a terminologia indicava algo claro e semanticamente único, mesmo que com um sentido pouco aprazível e, atualmente, é o modelo cristalizado de eficiência e de boa governança. Matos (2001, p. 12) encontra mudança nos valores atrelados à Democracia graças às contribuições de teóricos como Hans Kelsen, que passaram a categorizar as formas de governo. Kelsen os dividiu em duas grandes vertentes

³⁷ A “solidariedade mecânica” é descartada dessa discussão devido ao fato de ser típica de contextos sociais primitivos, em que os homens se unem por expressarem semelhanças entre si. É uma espécie de instituição tribal.

– os Democráticos e os Autoritários. Com o terror das Guerras, a Democracia passou a se tornar a forma humana e pura de Governo e o modelo que todos deveriam supor para atingirem uma legitimidade. Diante de tudo isso, espera-se que, em níveis político-educacionais seja instaurada uma Democracia, mas que, diante da sua variedade semântica atual, seja devidamente respondida a pergunta que Matos (2001) ressalva: “de qual democracia estamos falando?”.

Os antigos gregos iniciaram esse modelo político através da participação de todos, mesmo que isso não seja realmente todos os constituintes do Estado. No entanto, constituiu-se um modelo de Democracia Participativa. Atualmente, há defensores da retomada desse modelo de governança através das Novas Tecnologias da informação e da comunicação (SILVA, 2005). Em níveis restritamente pedagógicos, supõe-se uma ação para que os discentes tenham a possibilidade de orientarem seus próprios aprendizados e agirem reflexivamente sobre o mundo que os abriga. Para isso, é fundamental que se possibilite a todos, sem apartações, o acesso à cultura humana e a seus achados e inventos. Desse modo, o atual estado do laboratório de informática, restrito às turmas da noite, impede essa reflexão.

Diante do impasse de como tornar o conhecimento um bem comum e irrestrito, soa importante o conceito de Democracia Plena. Aqui, ela é entendida como a manifestação dos interesses individuais da coletividade através da negociação e da colaboração multilateral entre todos, visando à emancipação humana. Mas tal fenômeno é de uma amplitude incomensurável e sua implementação instantânea faz parte dos meandros de um novo discurso político. Assim, sugere-se que se inicie nas práticas cotidianas educacionais uma ordem democrática que estimule os educandos a se familiarizarem com a prática colaborativa. Democracia, então, perde sua imponência substantiva e passa a se comportar como algo menos central, através da adjetivação do termo. Daí a proposição de “Gestão Democrática” (PARO 2002; 2004; 2005).

Não se pode abandonar também essa idéia (SILVA, 2005), porque se ela não traz uma solução para a problemática, ao menos contribui para mudar a política economicista da informática educativa no Brasil – que é antidemocrática (MORAES, 2002).

De maneira geral, a gestão democrática se mostra um relevante exercício de democracia. No entanto, é somente com a superação do alto grau de objetividade, principalmente da classe trabalhadora, e com a busca por grupos que se ausentaram do processo dialógico de construção democrática das ações institucionais da escola que a escola efetivamente experienciará processos democráticos. Para isso, é inexorável estimular a ressignificação social para um olhar crítico e subjetivo. Essa condição somente é factível através de um processo educacional crítico, típico de uma pedagogia que ultrapassa as barreiras do instrumental, ainda de extrema relevância, atingindo a esfera sociopolítica.

A IE se mostra um dispositivo relevante na promoção dos objetivos democráticos, devido ao fato de que o conhecimento tecnológico é requisito para o exercício consciente da gestão democrática e, ainda, pode, quando fomentado por uma pedagogia crítica, exercitar a transformação através de suas ferramentas tão eficientes para a comunicação e armazenamento de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central deste estudo era descobrir se a Informática Educativa, sustentada por uma Pedagogia Crítica, pode agir em favor da gestão democrática da escola pública. E a conclusão se mostrou favorável quanto a possibilidade de que isso ocorra. Contudo, a pesquisa demonstrou que, na prática escolar da instituição pesquisada, a IE é completamente desvinculada de um processo crítico e, conseqüentemente, não se relaciona intencionalmente com o processo de gestão da escola.

Quanto ao contexto específico da IE, nota-se que ela está intimamente relacionada ao processo produtivo e ao conflito de classes. Todo o embate filosófico sobre a técnica e, recentemente, sobre a tecnologia inspiram as mais variadas ações pedagógicas no contexto da informática. Apesar de haver um cabedal diversificado de ações didáticas, existe uma congruência nas ações educativas, que, em sua grande maioria, se resumem a processos fragmentários e instrumentais. A conseqüência dessas ações é a imersão que Feenberg (2002) alerta das ações tecnológicas no contexto das lutas de classe e na modelagem pelo princípio de eficiência. Mas tal embate não se dá através do exercício democrático e dialético da luta por espaços de poder. O que se observa é a intensificação de uma “autonomia operacional” (idem, *ibid.*, p.75) no contexto escolar, já que os professores ou os técnicos definem os objetivos e as ações tecnológicas de acordo com suas próprias volições. Eles se defendem com o mesmo princípio da eficiência, utilizando-se do discurso da “preparação para o mercado de trabalho” ou para os “exames vestibulares”.

O discurso quase ensaiado entre os educandos e educadores sobre as matérias tecnológicas e o entendimento que apresentam sobre a tecnologia demonstram a unidimensionalização do homem vislumbrada por Marcuse (1964) e a forte disseminação do imaginário vinculado à filosofia da técnica biologicoevolucionista de que tecnologia é o prolongamento do corpo. Assim, não há a menor relação entre ciência e técnica. O exemplo mais marcante na realidade estudada é o fato dos professores de disciplinas como matemática, química e biologia desvincularem os conteúdos científicos de suas práticas com o operacional da informática, mesmo se utilizando dos laboratórios de informática.

Além disso, o “fetichismo da técnica” (ADORNO, 2000) é evidente, principalmente com a classe trabalhadora que é impedida de acessar as tecnologias sob o preconceituoso discurso de que é perigoso o uso dos laboratórios no turno da noite, que é predominantemente ocupado pelos trabalhadores. Não somente nesse caso, mas o fato de possuir a maquinaria tecnológica em casa permite com que alguns estudantes possuam vantagens no uso dos laboratórios que os demais não têm.

Portanto, fica claro que, na prática escolar, há uma forte influência dos dispositivos de velamento das contradições de classe, que visam tão somente a manter a realidade

ocultada e a assegurar a minimização da “margem de manobra” (FEENBERG, 2002, p.84) das classes subalternas. A falta do amparo de uma pedagogia engajada, típica de uma educação crítica, exhibe uma ação educacional que, ao esquecer-se da dimensão política, se assume dentro do que Moraes (2002, p.72) denuncia como “paralelismo tecnocrático”.

Em relação à Pedagogia Crítica, não se observaram experiências relevantes que elucidassem a presença dessa modalidade educacional no contexto escolar estudado. Porém, algumas pontuais experiências revelaram a potencialidade dessa pedagogia e sua relevância para a formação dos educandos e para o fortalecimento dos laços sociais pela via democrática. Mesmo em condições muito específicas, a IE se mostrou muito sensível à prática educacional libertária e, certamente, essas tímidas experiências corroboraram a hipótese de que a Pedagogia Crítica em comunhão com a IE apresenta grandes potencialidades para a promoção da democracia e da conscientização dos indivíduos.

No que tange ao processo de gestão democrática da escola pesquisada, observou-se que há um rigoroso compromisso da escola em agir exatamente como versam o texto da legislação e as instruções dos órgãos hierarquicamente superiores à escola. Contudo, apesar de cumprirem todo o litígio legal sobre o processo de gestão compartilhada, o exercício gerencial democrático se resume a ações burocráticas e acríticas, desligadas de intencionalidades transformadoras e voltadas especificamente para os interesses dos trabalhadores da escola e dos interesses do estado, em detrimento do estudantes e da comunidade, entendidos como simples clientes do serviço por eles ofertados.

A desarticulação entre os grupos da escola (professores, alunos, comunidade, gestores e técnicos) e a centralização da autoridade nas mãos dos gestores fazem da instituição escolar estudada uma instituição administrativamente organizada como uma pirâmide hierárquica, em que a meritocracia determina o posicionamento de cada um nela. Destaca-se também que a comunidade escolar sequer figura nesta pirâmide, já que se trata de um grupo com participação ínfima na realidade cotidiana da escola. Nesse mesmo contexto, a classe trabalhadora, que ocupa o turno da noite, demonstrou menor participação nas decisões da escola, evidenciando também a apartação desse grupo dos processos educativos extraclasse e gerenciais.

Associando-se as três temáticas isoladamente citadas – a Informática educativa, a Pedagogia Crítica e a gestão democrática – foi possível constatar que as diversas teorias que versam isoladamente sobre esse três pilares centrais da pesquisa demonstram profunda relevância e cabimento do tema deste trabalho. Apesar de tratarem dos temas isoladamente, é coerente associá-las, a fim de que se modifique o imaginário capitalista conservador – que procura sufocar qualquer possibilidade de manifestação contrária ao sistema produtivo. Tal mudança ocorre pelo reconhecimento e elaboração de uma Pedagogia Crítica para a IE capaz de fornecer elementos para o processo de

conscientização dos entes da escola através da gestão democrática, quiçá, em níveis mais otimistas, a emancipação dos grupos opressores e oprimidos numa ótica colaborativa e libertária.

Contudo, em uma realidade onde a educação é uma mercadoria e o computador, um instrumento estratégico no acúmulo de riquezas – parece incólume a diminuição das desigualdades através justamente daqueles que as ampliam (ARAÚJO, 2007). Mas a proposta que se conclui com a dissertação é esta: através do uso consciente da informática educativa, através de uma sólida base curricular integrada com os propósitos político-pedagógicos da escola, é possível contribuir no cotidiano das práticas educativas para a consolidação da Gestão Democrática como uma realidade socialmente construída e, em contrapartida, num processo cíclico infundável, aperfeiçoar ainda mais o processo educacional crítico.

Não se trata de uma quimera acadêmica, em que se teoriza sobre algo que não vê possibilidades práticas, já que há, na história da informática educativa, experiências relevantes que obtiveram êxito em suas propostas de seguirem à contramão da tendência do Capital (MORAES, 2002), bem como na própria escola há relatos de ações pontuais que elucidaram um ar de conscientização, tanto dos docentes quanto dos discentes. Além disso, o portal democracianaescola.org, apesar de ser pouco estudado por limitações de tempo da pesquisa, exibiu que a Internet pode ser um meio de conscientização dos educandos e de discussão política.

Retomando o princípio de gestão democrática, ainda figura como uma utopia. Apesar de estar assegurado pelo texto da lei, em níveis práticos, é inefetivo e desmantelado por não considerar as diferenças e trabalhar apenas convergências, se perdendo no mundo das práticas diárias. Desse modo, a gestão ainda se posta sobre os princípios tradicionais de controle pela figura do diretor; visando uma uniformidade, sufocando o poder dos estudantes e expulsando da escola [ou não convidando para ela] a comunidade escolar – que apresenta papel fundamental na efetividade dessa prática democrática.

Em função da literatura e do que fora observado, conclui-se que é possível e há experiências suficientes para nadar contra a correnteza na tentativa de transformar a utopia num lugar real, presente entre os muros da escola. Para tal, ergue-se a figura importante da Informática Educativa e de seus tantos recursos tecnológicos, mas sob uma nova perspectiva, integrada, em que todos os membros da escola têm papel significativo na elaboração do projeto pedagógico dos laboratórios de informática. Logo, o que se observará é uma prática pedagógica crítica e provida de elementos suficientes para a conscientização das classes subalternas. Para tanto, faz-se necessário vencer o paradoxo da informática educativa e a contradição entre educador e mercado, para que a cultura se torne algo acessível a todos e libertário.

Portanto, cabe ao corpo docente definir em que posição estarão, porque a não tomada de posição, devido a não neutralidade da tecnologia (FEENBERG, 2002; MORAES, 2002), já significa a tomada de partido em favor do mercado e da manutenção da ordem. Então, deve-se escolher se se colocará a favor da realidade atual ou se trabalhará, de maneira árdua, para a criação de uma resistência ao processo dilacerador de “mais-valia”(MARX, 1970), cada vez mais presente na realidade da capital federal.

De 1983 até a atualidade, independente da concepção fundante, o computador encontrou cada vez mais acesso à escola candanga e à vida cotidiana das pessoas. E não pretende sair, por mais que suas condições precárias sejam flagrantes. Nas palavras de Moraes (2002), em referência a uma das experiências bem sucedidas de IE, a questão já deixou de ser a inserção ou não, mas sim:

[...] como o computador e o conhecimento da informática podem ser incorporados e dominados de modo a favorecer o processo de educação, a universalização do conhecimento, em especial o de natureza científica. A questão de que o controle, a democratização e a produção de conhecimento também passam pela sala de aula é, para Ripper, o elemento fundamental da filosofia de educação subjacente ao uso de informática em educação no projeto Eureka. (MORAES, 2002, p. 52)

Nesse contexto, o ProInfo, preocupado tão somente em inserir a tecnologia educacional nas escolas, necessita ser revisto, a fim de que se possa pensar uma IE transformadora. O simples fato de permitir o acesso ao computador não garante que haverá algum tipo de conscientização ou progresso do estudante perante sua vida diária. Daí a necessidade de uma pedagogia crítica, que seja capaz de perceber as demandas dos discentes e orientar a ação docente para saná-las. Finda-se, pois, uma informática educativa que apresente papel significativo dentro da escola e, potencialmente, – apesar de sua prática atualmente contribuir para a exclusão e para as relações de dominação – apresentar possibilidades de promoção da conscientização tanto cultural quanto política. Neste último caso, contempla-se a gestão democrática, que, por sua vez, proporciona a construção de uma escola e, possivelmente, uma sociedade mais democrática, seja qual for sua definição, mas uma democracia que atenda a interesses colaborativos da sociedade com cada vez menos desigualdades e a caminho da “emancipação humana”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *A Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max; *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1947
- ALBERTON, Cláudia Marlise da Silva. *Princípio da publicidade dos atos processuais e direito à informação*. Rio de Janeiro: AIDE, 2001.
- ALTHUSSER, Louis. *Análise crítica da teoria marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 220 p
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARAÚJO, R. H. P. *Computador inimigo ou aliado na promoção de uma gestão democrática?* 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Raquel de Almeida Moraes
- _____. *Representações do diretor, professores e comunidade sobre a gestão democrática na escola pública do Distrito Federal: um estudo de caso em uma escola na periferia de Brasília integrante do NTE/PROINFO*. 2006. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Raquel de Almeida Moraes.
- ARAÚJO, R. H. P. ; MORAES, R. A. *Computador Inimigo ou aliado na promoção da Gestão Democrática da escola pública do DF?* In: *II Encontro de Pedagogia e IV Encontro de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação da UnB, 2006, Brasília. Anais do II Encontro de Pedagogia e IV Encontro de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação da UnB, 11 a 15 de setembro de 2006. Brasília, DF : UnB, 2006*
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 10 ed.
- ARISTÓTELES. *Física*. Barcelona: PLANETA De AGOSTINI, 1995. (Coleção Biblioteca Clásica Gredos) Tradução: GUILLERMO R. DE ECHANDÍA.
- BARBOSA, Alexandre F.. *II. Título: Survey on the use of information and communication technologies in Brazil : ICT Households and ICT Enterprises 2008*.
- BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. *Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, Apr. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100006&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 Oct. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302008000100006.

BEAUDREAU, Bernard. *The Economic Consequences of Mr. Keynes: How the Second Industrial Revolution Passed Great Britain By*. New York: iUniverse, 2006

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 253 p. ; (Obras escolhidas [de] Walter Benjamin) ISBN 8511120300

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Delta Editora, 1964.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo e sociedade: para uma teoria geral do Estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Senado Federal: 1988.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei Orgânica do Distrito Federal. Assembléia Legislativa, Brasília:1993.

_____. O que é ProInfo? Cartilha Digital elaborado pelo NTE/Posse-GO. 2006. Disponível em: <<http://br.geocities.com/nteposse/proinfo.htm>> acessado em 11/05/2009

_____. Portaria/MEC 522/97. Ministério da Educação. Portaria que versa sobre a Instauração do ProInfo. SEED: 1997.

_____. Projeto Pedagógico do Laboratório de Informática do CEM 01 do Gama. CEM 01 Gama, Secretaria de Estado de Educação: 1998.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento : de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2003. 241 p.

CARVALHO, C.E. . A intervenção estatal na crise e a crise do neoliberalismo. In: Sérgio Sister. (Org.). *O abc da crise*. 1 ed. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2009, v. 1, p. 165-176.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 243 p

COCCO, R. A Questão da Técnica na Filosofia de Heidegger. In: XII Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF, 2006, Salvador. XII Encontro Nacional da ANPOF, 2006. p. 477-478.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. *Scientiæ zudia*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004

DAHL, Robert Alan. *Sobre a democracia*. SIDOU, Beatriz (Trad).Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 230 p

D'AMARAL, Márcio T. Sobre sociedade do conhecimento: um labirinto, uma saída. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 152, p. 75-102, jan./mar. 2003

DEL ROIO, M. . Gramsci e a emancipação do subalterno. Revista de Sociologia e Política, v. 29, p. 63 – 78. 2007

DEMO, Pedro. Formação Permanente e Tecnologias Educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006

_____. Sociologia - Uma introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987. v. 1.159 p

DRUCKER, Peter F. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993

ENGELS, Friederich. Anti-Düring. Leipzig: Vorwärts, 1878

_____. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico. 1880. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/sociutopsocien/> (acessado em 21/09/2009)

_____. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Neue Zeit, 1896.

_____. Karl Marx, "Para a Crítica da Economia Política". Obras Escolhidas vol 3. Berlin: Das Volk, 1859.

FEITOZA, Ronney da Silva. Educação Popular e Emancipação Humana: Matrizes Históricas e Conceituais na busca do reino da liberdade. In: 28ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2005, Caxambu/MG, 2005

FEENBERG, Andrew. Transforming technology. A critical theory revisited. Oxford, Oxford University Press, 2002

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FULKS, Saul. A sociedade do conhecimento. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 152, p. 75-102, jan./mar. 2003

GAMBOA, S. S.(org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GETSCHKO, Demi. Internet, Mudança ou Transformação?. In: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2008. São Paulo, 2009, pp. 49-52.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5^o ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. Lisboa: Estampa, 1974.

GREMAUD, A. P. ; TONETO JÚNIOR, Rudinei ; VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de . Economia Brasileira Contemporânea. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. v. 1. 659 p.

GUERREIRO, Evandro Prestes. Cidade Digital: Info inclusão Social e Tecnologia em Rede, Editora SENAC, São Paulo, 2006.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 5^a ed.

HOBBS, Thomas. LEVIATÃ ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. Trad. de João Paulo Monteiro. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural, 1974

HOBBS, E. J. Industry and Empire: *From 1750 to the Present Day*. New York: New Press, 1999. ISBN 1-56584-561-7.

HORKHEIMER, Max. Eclipse da razão. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

KASTRUP, Virgínia. Novas Tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: Nize Maria Campos Pellanda; Eduardo Campos Pellanda. (Org.). "Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy". Porto Alegre: Artes e ofícios Editora Ltda., 2000, v. 1, p. 38-54.

KRUGMAN, Paul. A Crise de 2008 e a Economia da Depressão (Ed. Campus)

KUCINSKI, Bernardo; SANTOS, Laymert G.; KEHL, Maria Rita. Revolução Tecnológica, Internet e Socialismo - Socialismo em Discussão São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. – (Coleção Socialismo em Discussão)

LAPASSADE, George. As Microsociologia, Paris: Antropos, 2005.

LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2a. ed., 2004

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. A Internet e a crise de sentido. In: Nize Maria Campos Pellanda; Eduardo Campos Pellanda. (Org.). "Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy". Porto Alegre: Artes e ofícios Editora Ltda., 2000, v. 1, p. 21-35.

_____. O que é o Virtual?. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Licínio. Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002

LÜCK, Heloisa. Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão. Vol. II.

MACDOWELL, João Augusto. A busca pelo sentido do ser. In: IHU online. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p.12-23

MARCUSE, Hebert. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. One-Dimensional Man. Londres: Routledge & Kegan, 1964. Disponível em:

<<http://www.wehavephotoshop.com/PHILOSOPHY%20NOW/PHILOSOPHY/Marcuse/Herbert%20Marcuse%20-%20One-Dimensional%20Man.pdf>>

MARQUES, R. M. (Org.); Ferreira, M. R. J. (Org.). O Brasil sob a nova ordem - a economia brasileira contemporânea - uma análise dos governos Collor a Lula. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. v. 1. 373 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006

MARX, Karl. A questão judaica. 5ª ed., São Paulo: Centauro, 2005

_____. Maquinaria e trabalho vivo. In: Revista Crítica Marxista. Extraído de "Zur Kritik der Politischen Okonomie (Manuskript 1861-1863)", MEGA, 11, 3.6, Berlim, 1982, pp. 2053-59. Traduzido do original alemão por Jesus I. Ranieri.

_____. "O 18 Brumário de Luís Bonaparte" In: Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução de José Carlos Bruni et al. 2 ed. São Paulo, 1978, pp. 329-331

_____. Teses Sobre Feuerbach. 1845. In: *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 2002

_____. *Capital: A critique of political economy*. London: Lawrence & Wishart, 1970. 3 v p 695.

MATOS, Nelson Juliano C. Democracia e elites: *Notas críticas a teoria hegemônica da democracia a partir do paradigma participacionista*. Brasília: (Tese de Mestrado -UnB), 2001.

MATTELART, Armand. História da sociedade da informação. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

MERQUIOR, José Guilherme; MARCUSE, Herbert; ADORNO, Theodor W.; BENJAMIN, Walter. Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt. Rio de Janeiro: TB - Edições Tempo Brasileiro, 1969. 311 p. ; (Biblioteca tempo universitário ;15)

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. 2009 p. 136 São Paulo: Boitempo

_____. Para além do capital. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MONLEVADE, João – *Educação Pública no Brasil: Contos e De\$contos*. 2 ed. Ceilândia: Idéa Editora, 2001.

MORAES, Raquel de A. *Informática na Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Rumos da Informática Educativa no Brasil*. Brasília, DF: Plano, 2002.

_____. Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos. In: RANGEARO, Leda Maria; MORAES, Raquel de Almeida. (Org.). *Linguagens e interatividade em Educação a Distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 02, p. 111-132.

MOREIRA, Alguimar Serafim ; MORAES, Raquel de A . A informática educativa no DF- o núcleo de tecnologia educacional de Samambaia. In: II Semana da Pedagogia e IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação da UnB, 2006, Brasília. Anais da II Semana da Pedagogia e IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação da UnB, 11 a 15 de setembro de 2006. Brasília, DF : Universidade de Brasília, 2006. p. 1-15

MOREIRA, Paulo Roberto Guimaraes. Estudo sobre o método de marx: Iniciação a um estudo das categorias dialéticas para a compreensão de fenômenos do capitalismo atual. Rio de Janeiro, 1983. 141 f Tese de mestrado-PUC/departamento de filosofia.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997

O'REILLY, Tim. *What Is Web 2.0*. Nova Iorque: O'Reilly Media, 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acesso em 20 de Setembro de 2009

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. 2007. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/paro_1.htm>. Acessado em 15 de Out de 2008.

_____. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. 96 p

_____. *Gestão Democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PEREIRA, Cláudio de S. Aprendizagem, Educação e Trabalho na Sociedade do Conhecimento. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.35, n.6, p.107-118, nov./dez. 2001

PLATÃO, O sofista. In: Platão, *Diálogos*. Belém do Pará: UFPA, 1975.

PLEKHANOV, Gheorgii Valentinovich. *Os princípios fundamentais do marxismo*. São Paulo: Hucitec, 1978. 117 p. (Coleção pensamento socialista)

PODOSSETNIK, Vasiliï Mikhailovich; YAKHOT, Ovshii Ovshievich. Pequeno manual do materialismo dialético. São Paulo: Argumentos, 1967. 119 p

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. 197 p

RAMOS, Alberto Guerreiro. "Modelos de Homem e Teoria Administrativa". 1984: Revista de Administração Pública, vol. 18, nº 2, pp. 3-12.

REIS, Márcia Lopes. Novas Tecnologias Em Educação: Redimensionando A Função Social da Escola Na Sociedade da Informação. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, . Orientador: Ana Maria Fernandes.

ROUGHLEY, Ian. Pratical Apache Struts2 WEB 2.0 Projects. Nova Iorque: Apress, 2007

RÜDIGER, Francisco. Introdução às Teorias da Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCLOVE, Richard E. Democracy and technology. New York: Guilford Press, 1995. 338 p

SCHRÖDINGER, Erwin. "Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik (A situação Atual da Mecânica Quântica)", 1935 Naturwissenschaften. Disponível em: <<http://www.bigbangtheory.com.br/artigos/4-artigos/160-o-gato-de-schroedinger>> acessado em 14/06/2009

SCHUMPETER, Joseph. Capitalismo, socialismo e democracia. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon MARX: A REDUÇÃO DA POLÍTICA. Manuscrito, 1968. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/reduc.htm>> Acesso em 15 de Agosto de 2009

SCIACCA, Michele Federico. Problema da educação na história do pensamento filosófico e pedagógico. São Paulo: Herder, 1966a. Volume I

_____. Problema da educação na história do pensamento filosófico e pedagógico. São Paulo: Herder, 1966b. Volume II

SILVA, Sivaldo Pereira da. . Graus de participação democrática no uso da internet pelos governos das capitais brasileiras. Opin. Publica, Campinas, v. 11, n. 2, Oct. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762005000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14/10/2009.

SOUZA, Paulo Renato. A Revolução Gerenciada. *Educação no Brasil. 1995-2002*. São Paulo: Financial Times, Prentice Hall, 2005.

TENÓRIO, Robinson Moreira. *Computadores de papel: máquinas abstratas para um ensino concreto*. São Paulo, Cortez, 1991

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2007. 175 p

Voltaire, Dicionário Filosófico. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002. p. 232

WEFFORT, F. Por que democracia? 2. São Paulo: Brasiliense, 1984

ZERVAAS, Quentin. Pratical Web 2.0 - Applications with PHP. Nova Iorque: Apress, 2008