

Leitura crítica e cidadania planetária

Critical reading and global citizenship

*Mirian de Albuquerque Aquino**

Resumo

Este artigo busca articular a reorganização do contexto planetário aos produtos econômicos, sociais e culturais e, em particular, a educação como um dos espaços que permite formar o cidadão global e local. A concepção de cidadania é o elemento captado para compreender e ressignificar a importância da leitura crítica no processo de desconstrução da verdade, que controla e regula a cidadania formal, interditando a busca da cidadania planetária.

Palavras-chave: Leitura crítica. Cidadania planetária. Educação. Sociedade da informação.

Abstract

This paper aims to convey the reorganization, in a global context, of the economical, social, and cultural products, and in particular education as an area that enables the development of a global and local citizen. The concept of citizenship is the key element to understand and redefine the importance of critical reading in order to unveil the truth that governs formal citizenship, as the latter prevents the search for a global citizenship.

Keywords: Critical reading. Global citizenship. Education. Information society.

Résumé

Ce texte cherche une façon d'articuler l'organisation du contexte planétaire aux produits économiques, sociaux et culturels, en particulier l'éducation comme l'un des éléments qui permet former le citoyen global et local. La conception de citoyen est l'élément capté pour comprendre et ressignifier l'importance de la lecture critique dans le processus de déconstruction de la vérité, qui contrôle et régule la citoyenneté formelle et interdit la recherche de la citoyenneté planétaire.

Mots clés: Lecture critique. Citoyenneté planétaire. Éducation. Société de l'information.

* Professora doutora da Universidade Federal da Paraíba. Vice-Coordenadora do Mestrado em Ciência da Informação. E-mail: miriabu@uol.com.br

1. Essa leitura, Heráclito tirou de letra

As primeiras idéias elaboradas neste texto retomam o filósofo grego Heráclito, que anteviu criticamente a transformação do mundo e das coisas, conforme a interpretação de Boal (1983, p. 21): *o mundo e todas as coisas estão em constante transformação. E essa transformação permanente é a única coisa imutável. A aparência da estabilidade é uma simples ilusão de sentidos e deve ser corrigida pela razão.* Certamente, esse mundo, que se altera e tudo virtualiza, não será mais o mesmo.

De Heráclito a Marx, alguns séculos se passaram, as coisas se alteraram. Na modernidade, vimos liquefazer-se a gigantesca massa circular das idéias na queda do Leste Europeu. No seio da globalização econômica capitalista, assistimos ao terror-suicida explodir dois ícones do poder numa grande potência do mundo. E disse Braven: tudo que era sólido se diluiu no ar. E o tal do Rei (do mundo), embasbacado, arregalou os olhos. E cerrando os dentes, aceitou o grito de guerra como uma promessa de “justiça infinita”. Depois, veio a “liberdade duradoura”. E, mais uma vez, observou-se que os reis mais poderosos do mundo estavam nus.

Senhores leitores, paciência, porque, lá na frente, germinam outras histórias.

2. (Arma)d(ilhas) da sociedade de informação

As descobertas consolidadas no campo da ciência e da técnica vêm remodelando o mundo contemporâneo numa velocidade sem precedentes na história. Na segunda metade do século XX, os cientistas torceram o nariz para a máquina a vapor inventada no século XVIII, para dar lugar a uma série de inovações nas quais o domínio do conhecimento, a capacidade de processar, selecionar e disseminar informações, a criatividade e a iniciativa passaram a ser elementos fundamentais na transformação produtiva.

No século XXI, a emergência da sociedade da informação resultou numa *profunda reestruturação produtiva e reorganização societária*. Trata-se de um movimento *transfronteiriço* que congrega os avanços científicos e tecnológicos que se consolidam no processo de globalização e se torna mais complexo no espaço-mundo. Em decorrência dessas alterações, novas formas de existência, modos de pensamento e comportamentos sociais começam a imprimir relações de produção e de trabalho mais flexibilizadas em que a competitividade concretiza-se numa interatividade digital, que alcança uma dimensão planetária.

Em seu livro, *A Época das Perplexidades: Mundialização, Globalização e Planetarização – Novos Desafios*, Dreifuss (1996) apresenta um desenho da sociedade da informação caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico e materializada na microeletrônica, eletrônica digital, informática, telecomunicações, automação e robótica.

É um esboço de um planeta cruzado por uma malha de organizações virtuais, alimentadas por um intercâmbio eletrônico de dados que reforçam a demanda por desburocratização e miniaturização dos poderes governamentais. Mudam os espaços de existência – e as percepções que se tem deles e do exercício dos atributos (cidadão, consumidor, vizinho etc.) e do potencial do indivíduo-em-sociedade (...). Enfim, transformações profundas e de alcance global, que se efetivam através da parafernália de inovadores agentes microeletrônicos, telecomunicantes e informáticos – satélites, processadores de textos, fax, notebooks, celulares, redes informativas, telecomandos, scanners, rapidíssimas mini-impressoras, cd-roms, modems, pagers, correio eletrônico e softwares (Dreifuss, 1996, p. 42-43).

Na sociedade da informação, as novas tecnologias da comunicação e informação desafiam os velhos paradigmas da ciência e da técnica estabelecidos na tradição do pensamento científico. A velocidade, a penetrabilidade, a flexibilidade e a convergência tecnológica propiciam o surgimento de diferentes suportes informacionais (livro-texto, cd-rom, hipertexto, e-mail etc.), possibilitando o acesso a informações atualizadas, instigando o indivíduo a explorar inúmeras formas de geração, recepção e uso da informação, reinventar a criatividade, a leitura, o texto e a aprendizagem, reformular suas relações sociais, relacionar-se com o mundo do trabalho e (re)construir e desconstruir o conhecimento.

Essa sociedade, que se tornou mundo, ao mesmo tempo em que encanta com sua magia, alegoria e transformação, atemoriza. Ianni (1997, p. 97) afirma que *tudo se globaliza e virtualiza, como se as coisas, as gentes e as idéias se transfigurassem pela magia da eletrônica (...) espalhando-se pelos mais remotos cantos e recantos dos modos de vida e trabalho, das relações sociais, das objetividades, subjetividades, imaginários e afetividades.*

Essas alterações prometem superar a antiga base material de produção e gerar novas formas de relações econômicas, políticas e sociais. Em sua análise sobre a sociedade da informação, Lyon (1998, p. 39) afirma que a atual mecânica do capitalismo busca constantemente *novas matérias-primas, novas fontes*

de trabalho e, mais recentemente, novas tecnologias para suplementar ou substituir a antiga força de trabalho e realizar novas aplicações que possam atrair novos consumidores.

As conseqüências dessa transformação repercutem, positivamente, nos países desenvolvidos, ocasionando o aceleração da economia e favorecendo os grandes monopólios que projetam *buracos negros de miséria humana na economia global* (Castells, 1999, p. 22). Tal crescimento não ocorre de forma igualitária nos países de Terceiro Mundo, onde as pessoas sobrevivem em condições desiguais, evidenciando-se, pois, a forte presença de um capitalismo “organizado” que, ao instaurar um novo modo de desenvolvimento, cria uma estrutura econômica que oscila entre o primitivismo tribal e a urbanidade civilizatória.

Como a literatura procura demonstrar, o capitalismo em seu processo de desenvolvimento foi deslocando o esforço corporal necessário ao desenvolvimento das forças produtivas para se reconfigurar numa outra lógica que exige uma capacidade humana formalmente preparada e identificada por uma sensibilidade para ver, sentir e pensar.

Essa lógica de execução de tarefas, antes centrada na crescente minimização do ser humano, definindo-o do ponto de vista físico, moral e intelectual, passa a implementar uma estratégia de produção mais flexibilizada que supõe um indivíduo que esteja em condições de estabelecer uma relação íntima com as máquinas, desenvolver habilidades e utilizar as várias funções do cérebro e da memória, ou seja, um indivíduo com novas competências para captar, filtrar, tratar, recuperar, distribuir, disseminar e aplicar adequadamente as informações.

Na visão de *experts* da globalização, pouco interessa o valor e o sentido da vida humana, pois o que conta é a competitividade entre diferentes países, indivíduos e setores econômicos. Ser competitivo na sociedade da informação *significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças* (Coraggio, 1996, p. 75), mesmo que isto implique a degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida.

É nessa direção em que o esforço braçal é substituído pelo esforço mental, que Blades (1999) parece estabelecer sua crítica, apontando para o perigo que se embute na lógica capitalista e na valorização do custo-benefício em detrimento do valor e significado. Ianni (1997, p. 20) apresenta um argumento que parece ser bastante razoável, quando afirma que a racionalidade produtiva alcançou *seu momento negativo extremo, [pois] nega-se de modo radical, niilista,*

anulando toda e qualquer utopia-nostalgia. E isto atinge o paroxismo na dissolução do indivíduo como sujeito da razão e da história.

A formulação de Lyon (1998, p. 20) também é interessante porque chama atenção para o cuidado que devemos ter com as armadilhas in(visíveis) da sociedade da informação, pois, segundo o autor, *os indivíduos, supostamente autônomos, liberados das autoridades da tradição para forjar seu próprio destino, transformam-se em escárnio dos sistemas mecânicos em que agora se vêem inseridos.* Tal como esta sociedade se encontra projetada, os indivíduos vêem-se com pouca chance de terem uma participação igualitária na divisão dos lucros e na partilha qualitativa da informação.

Nas palavras de Lévy (1999, p. 41), também irrompe um descrédito, ao enfatizar que *a sociedade da informação é uma mentira.* Essa afirmação lança uma flecha envenenada no discurso que celebra o capitalismo e todos os **ismos** com suas falsas promessas de que as atividades de produção de bens e serviços teriam como objetivo o enriquecimento humano.

Imaginemos que este tenha sido o propósito inicial do capital e que, em desdobramentos posteriores, viu-se obrigado a estabelecer uma diferenciação que contribuiu para inverter as regras do jogo. Lamentavelmente, precisamos reconhecer que o capital venceu. Hoje, o que pode ser visto é uma política econômica e, supostamente, *global e informacional* (Castells, 1999) na qual os produtos inventados e reinventados são desigualmente distribuídos.

Com efeito, as turbulências provocadas pelo estado de globalização não privam simplesmente as pessoas dos bens de produção, mas violam os direitos humanos, promovem a guerra e pulverizam os indivíduos, afetando-os no âmago de suas identidades e diferenças. Esses indivíduos, por não mais se reconhecerem nessa grotesca mutabilidade, sofrem uma fragmentação na construção de sua cidadania.

Essa problemática converge para a citação de Dreifuss, quando ele sublinha: *do casulo da produção enxuta (...) emergem, por sua vez, novas formações sócio-econômicas e político-culturais, calçadas nas cidadanias de consumo (e no consumo da cidadania) e cidadanias informatizadas* (Dreifuss, 1996, p. 42-43) reguladas no cenário global.

Diante dessa complexa situação em que se movem os sentimentos de inclusão e exclusão, Dreifuss apela para a necessidade de uma reflexão que oscila entre a incerteza e a esperança:

...talvez no limiar de uma nova percepção de realidades, parcelas de humanidade pensam a transformação e se pensam em gestação, capazes que são de se verem no ato de mudar. Pela primeira vez, a humanidade é

capaz de pensar-se a si mesma no próprio ato de fazer-se-em-interação (e ciente da existência) de todas as suas partes – diferenciadas e espalhadas geograficamente – e capaz de visualizar o futuro. É uma humanidade projetiva e prospectiva, que se (re)pensa, refazendo-se, embora contenha enormes espaços humanos totalmente dissociados desse processo (Dreifuss, 1996, p. 328).

As formulações de Schugurennsky (1999) indicam a grande riqueza material do planeta e a formidável capacidade em matéria científica e tecnológica que coexistem com uma grande crise moral e ética. Enquanto alguns aplaudem a alegoria da sociedade da informação, outros observam que, no mapa do mundo, há milhões de cidadãos/cidadãs alijados do processo produtivo, agonizando na realidade de um planeta, onde a cada dia, 1/5 da população não tem o que comer (Dreifuss, 1996), apontando um nível de pobreza que não cessa de aumentar.

Em suas *Teorias da Globalização*, Ianni (1997, p. 20) procura reconstruir essa contradição, quando enuncia: *singular e coletivamente, [o indivíduo] produz e reproduz as condições materiais e espirituais da sua subordinação e eventual dissolução. A mesma fábrica da sociedade global, em que se insere e que ajuda a criar e recriar continuamente, torna-se o cenário em que desaparece [num verdadeiro processo de] desinserção social. Nessa cena, esse indivíduo aparece como produtor do alimento, mas sem ocupar um lugar à mesa. Ele é despido de sua dignidade, aviltado e fragmentado na conquista de sua cidadania.*

A reflexão de Castels (1999, p. 592) serve para relativizar o encantamento das pessoas diante da era da informação, de sua economia global e informacional:

...é o começo de uma nova existência, e, sem dúvida, o início de uma nova era, a era da informação, marcada pela autonomia da cultura vis-à-vis as bases materiais de nossa existência. Mas este não é necessariamente um momento animador porque, finalmente sozinhos em nosso mundo de humanos, teremos de olhar-nos no espelho da realidade histórica. E talvez não gostemos da imagem refletida.

Deduzimos das considerações feitas anteriormente que as condições de globalização que estão atravessadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, desde a década de 90, ainda não consolidaram a propalada sociedade da informação como um todo, evidenciando sua magnitude no âmbito tecnológico, mas sem conseguir encobrir o caráter excludente que incorpora em sua lógica.

3. Na pátria – mãe, cid(adão)s e (cida)dania em ped(aços)

A reorganização da economia capitalista exhibe sua face ideológica neoliberal com a redução do papel do Estado e o fortalecimento da privatização, ocasionando uma surpreendente taxa de desemprego acrescida da desqualificação do trabalhador perante os desafios postos pela globalização competitiva. Aliada a essa questão acentua-se a debilidade das políticas públicas e seus projetos que tendem a agravar o cotidiano dos indivíduos, afastando-lhes a possibilidade de *conquistas mínimas da democracia* (Demo, 1998), cidadania e liberdade no próprio contexto.

No Brasil, o processo de consolidação da democracia encontra-se envolvido num modelo que descarta as decisões da sociedade civil para privilegiar os interesses das grandes potências econômicas e sua insanidade globalizada. Dentro dessa única opção, aceita-se o esvaziamento da soberania e a perda da autonomia nacional.

A debilidade estatal prolonga suas ações cotidianas na vontade dos governantes, os quais agem contra os cidadãos/cidadãs, transformando-os em pedaços de sujeitos e a cidadania em pedaços. Nessa operação de guerra, produzem-se as vítimas do mal-estar social, destituindo o **Cid**, o **Adão** e a **Cida**-dania, errantes e navegantes, do direito a ter direitos.

Na celebração dos 500 anos de Brasil, o Estado, “cidadão,” definitivamente, mostrou sua cara. Durante a festa cabralina, Sua Excelência recusou-se a compreender o contexto das manifestações e retomou o “eloqüente” texto de Dona Di(ta)dura. Ao observar as centenas de intertextos que se posicionavam contra todos os pretextos desumanos, Sua Excelência não pensou duas vezes. Irritado, acionou Suas Eminências (pardas e enfileiradas) e revidou. Qual o motivo desse desatino, hein? Talvez tenha sido o fato de a nau do descobrimento ter enalhado nas águas de Iaiá.

E o mais trágico do “novo” descobrimento é que lá se foi o nosso suado dinheiro de cada dia. Resultado: a réplica do fantasma do Sr. Pedro Álvares Cabral não chegou a tempo de evitar que o *menu* de Santa Cruz de Cabralia apodrecesse. Aí, moço, a “majestosa” festa melou. O pau do Brasil, verde-amarelo-azul-anil, comeu na calejada freguesia do ó.

Nessa celebração tropical, comemorou-se o renascimento de *uma mentalidade subjacente aos governantes, ao patriciado e às instituições oficiais: usar o poder como violência dura sobre os subordinados* (Boff, 2000, p. 31). E quem pensou que malvados, malvadinhos e malvadezas dormiam em berço esplêndido enganou-se. Por todos os cantos e recantos do planeta,

ouviu-se o grito desesperado de centenas de pedaços do Ipiranga submergindo no impávido colosso.

Oh! Terra adorada, governada por forças emplumadas, que afaga, sufoca e mata os filhos alheios com a mão gentil. E, assim, o discurso democrático perdeu a essência da liberdade e submergiu no “Porto Seguro” da Bahia.

Esses acontecimentos evidenciam uma dualidade básica no discurso e na prática da cidadania no Brasil. Convivemos, de um lado, com uma cidadania formal, legalista, conservadora, disciplinar, normativa, individualista, instrumental e passiva. Esse modelo de cidadania efetiva-se através de um Estado causador de um *mal-estar social* (Petit, 1998), cujas ações não conseguem dar conta do bem-estar do indivíduo enquanto princípio básico da cidadania. Por cidadania compreendemos uma qualidade do indivíduo que precisa ser conquistada, pois ninguém nasce cidadão (Arendt, 2000).

Em suas concepções liberal e neoliberal, o Estado alimenta a ilusão de que o cidadão participa da distribuição dos bens econômicos e sociais. Esse engodo se perpetua à medida que os governantes entendem que a cidadania é apenas uma doação. Na prática, essa cidadania ocorre quando os políticos oferecem o título de eleitor para obter o voto; quando o cidadão permite ser tratado como um meio para atingir um fim que implica a legitimação de um poder dominante. Esta última idéia tem ligação com a observação de Santos (1995) em raízes foucaultianas, quando parece sugerir que a cidadania formal está implicitamente ligada a um processo de normalização que fragmenta o sujeito, reconstituindo-o com base nos saberes e poderes, a fim de atender às exigências de dominação disciplinar.

A cidadania formal tornou-se um *artefato das relações de poder* na busca de uma certa homogeneização que acentua as diferenças sociais e pereniza a exclusão. Ao redor do mundo capitalizado, gravitam milhares de cidadãos e cidadãs *desprovidos de qualquer condição de cidadania real (...), passando a gerar crises recorrentes da governabilidade, o descrédito dos políticos e das instituições públicas, as ondas de revolta e protestos sociais, o incremento da violência urbana e rural, o avanço da corrupção e do crime organizado e do terrorismo brutal* (Gòmez, 2000, p. 100).

As expressões de desconforto, embutidas na cidadania formal, parecem apontar para a necessidade de construirmos uma cidadania que se consolide nos principais vetores da contemporaneidade – *direitos, responsabilidades e política de reconhecimento das identidades e diferenças* (Gòmez, 2000, p. 70), isto é, uma cidadania plena que *cria direitos e novos espaços de exercício da cidadania* (Gadotti, 2000, p. 75).

Do outro lado, temos a cidadania real imbricada nos movimentos sociais envolvendo uma busca da qualidade cidadã na qual os direitos civis, políticos e sociais são reconhecidos e produzidos como conseqüências de disputas e conflitos. Esta cidadania é revolucionária, pública e representa *uma conquista e construção no interior do próprio Estado* (Gadotti, 2000, p. 76). Ela se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista e construção, não só dos direitos civis, sociais e políticos, garantidos pela Constituição, mas pela conquista de novos direitos.

O alargamento do conceito de cidadania no contexto global e suas ambigüidades semânticas possibilitam pensar a existência de algumas de suas dimensões, tais como: política, social, econômica, civil e intercultural (Cortina citado por Gadotti, 2000), econômico-produtiva, político-pedagógica, popular, concidadania e planetária (Boff, 2000). Esta compreensão indica a edificação de um Estado planetário que possibilite a existência de uma cidadania ativa e plena, na qual as diversas formas de participação dos cidadãos/cidadãs se tornem possíveis.

Abordar a cidadania planetária, porém, parece ser uma tarefa difícil, dada a ausência de uma teoria que possa atenuar a tensão que existe entre os diversos elementos que compõem o conceito de cidadania. Por enquanto, concentraremos a abordagem da cidadania planetária como algo desejável.

4. Cidadania planetária: um desejo entre os limites e as possibilidades

A abordagem da cidadania planetária propõe-se como uma *atividade desejável em que a extensão e a qualidade da cidadania* estão não somente em função da participação plena dos cidadãos/cidadãs na distribuição dos bens econômicos e sociais, mas também em assegurar a solidariedade no *tecido planetário* (Morin e Kern, 1995). Nesse sentido *é possível que o desejo (...) seja uma noção privilegiada para captarmos o advento do mundo desencantado, particularmente quando acompanhamos a mutação* (Chauí, 1990, p. 22).

O desejo de situar-se numa planetariedade não é novo, pois está relacionado com eventos filosóficos, religiosos, sociais, políticos e lingüísticos ocorridos em diferentes momentos históricos, destacando-se, pois, a helenização e romanização, os movimentos protestantes, a ilustração, a literatura mundial, o socialismo utópico e o movimento mundial pelo Esperanto (Gadotti, 2000).

Na direção da cidadania planetária, Gadotti (2000, p. 78) refere-se a diferentes conotações: *nossa humanidade comum, unidade na diversidade,*

nosso futuro comum, nossa pátria comum. Apoiado no pensamento de Boff, o autor afirma que a cidadania planetária *é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade, indicando uma visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial (...) ainda em formação, uma nova maneira de ver o mundo como única comunidade, distanciando-se do processo de globalização centrado num modelo econômico e político excludente.*

O autor reconhece, no entanto, que não se pode desejar uma cidadania planetária, sem a instauração de uma democracia planetária que *ainda permanece como projeto humano, inalcançável se for limitada apenas ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte do próprio projeto de humanidade como um todo. Ela não será uma mera consequência ou um subproduto da tecnologia ou da globalização econômica* (Gadotti, 2000, p. 79).

Nas condições atuais em que se apresenta o Estado-Nação, profundamente enlaçado pelas redes da globalização, dificilmente se concretizará a intenção de formular um amplo projeto político democrático planetário, coerente com os desejos de cidadãos/cidadãs.

Segundo Vieira (1999), a globalização enfraqueceu o conceito de Estado-Nação que se fundamentou nos princípios das revoluções francesas e americanas do século XVIII, reduzindo-lhe a função de elaborar e decidir políticas e sua capacidade autônoma de elaborar projetos políticos nacionais dissociados das regras internacionais. Para Vieira (1999, p. 8), *o Estado reformula seu papel em função das variáveis econômicas exógenas, como a expansão do comércio mundial, políticas macroeconômicas e maior mobilidade internacional do capital.* Essa reorientação do papel do Estado produziu o declínio na qualidade e significação da cidadania.

Alega-se, pois, que valores fundamentais da democracia moderna que legitimam a defesa dos direitos e deveres dos cidadãos/cidadãs, considerados pelo Estado em sua forma tradicional, não apresentam um potencial transformador capaz de dar conta das necessidades evidenciadas pela sociedade civil emergente. Para além dos fundamentos da igualdade e liberdade, já desgastados na velha estrutura do Estado-Nação, busca-se construir uma noção de Estado que se integre a configurações mais amplas, onde se possa visualizar a coexistência das identidades e diferenças na *pátria de todos os humanos [e] desenvolver a diversidade* (Morin e Kern, 1995).

A reflexão de Scherrer-Warren (1999, p. 77) tece uma aproximação do desejável na cidadania planetária, que, antes de tudo, precisa reconstruir o significado de ser cidadãos/cidadãs em sua totalidade.

Enfim, para que se possa falar na construção de uma cidadania planetária, é necessário avaliar se as práticas destas múltiplas redes [de informação e de comunicação] estão caminhando para harmonizar a natureza – construindo direitos sociais e educacionais – de forma histórica – garantindo a partir do presente a sustentabilidade do futuro – sem fronteiras – no sentido de se referenciar ao conjunto dos povos – e radicalmente democrática – articulando requisitos de igualdade (justiça social), de liberdade (expressa na diversidade cultural e de compromisso com o coletivo na gestão pública).

Ser cidadão/cidadã, portanto, no contexto planetário, significa captar a cidadania como uma qualidade social do sujeito, significa habitar numa cidade democrática que tenha como projeto a superação da desigualdade, o respeito às diferenças e a integração da diversidade cultural. Significa a aspiração de uma cidadania integral, ativa e plena.

5. Educar/informar: palavras imbricadas na construção cidadã

Tecer um desejo de uma cidadania planetária significa reconhecer que a educação ainda convive com o desafio de responder às necessidades de informação das crianças e adultos que vivem num mundo em constante mutação. Em seu artigo “Educação e Tecnologia: desenlaces/(entre) laços na aventura de (in) formar o homem – uma discussão possível?”, Aquino (1995, p. 36) afirma que *à medida que a informação se planetariza, que a tecnologia avança, a máquina fotográfica vai clicando o instante e revelando o quadro crescente de milhares de crianças e adultos (...) desescolarizados e, conseqüentemente, desinformados.*

Esse também é um dos aspectos da educação na sociedade da informação e com o qual se conflita um número significativo de cidadãos/cidadãs desescolarizados. A proposta de inserção do Brasil na sociedade da informação longe está de superar as graves dificuldades e eliminar os problemas com relação à alfabetização tradicional. A propósito, o Plano Nacional de Educação/1995 expõe a realidade da educação básica e seu potencial informacional nas regiões Norte e Nordeste, apresentando um quadro em que cerca de 27% da população escolar brasileira possui ainda uma cultura oral. O Estado de Pernambuco, atualmente, aponta um déficit alarmante de cidadania, indicando um contingente de 1,424 milhão de analfabetos no segmento populacional de 15 anos e mais, dos quais, 54%, em média, estão em áreas rurais. Nas regiões do Agreste e da Mata, o índice chega a ser de 64% e 61% (Brennand et alii, 2000). A Paraíba, conforme censo de 1999, aponta um índice de 26% de analfabetos.

Os paradoxos estruturais refletidos na educação brasileira conduzem ao entendimento de que a informação tornou-se refém de uma política reguladora e disciplinar que pressiona uma maioria para legitimar o ter menos informação, a fim de que uma minoria possa ter mais informação. Nesse sentido, as palavras de Coraggio (1996, p. 103) identificam a proposta da inteligência (in) visível que entrega o sistema educativo nas mãos do mercado e da concorrência para que *a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação em que áreas e a que preço devem ser oferecidos.*

Essa inteligência cega é, ricamente, refletida por Morin (2000, p. 31): *Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e reflexão [porque] quanto mais os problemas se tornam [globalizados], mais há incapacidade para pensar; quanto mais a [desigualdade] avança, mais progride a incapacidade de pensá-la: quanto mais os problemas se tornam planetários, mais se tornam impensados. Essa inteligência produz a inconsciência e a irresponsabilidade.*

Dentre os autores que se preocupam com essa questão, Coraggio (1996, p. 120), aponta as conseqüências dos erros letais produzidos pela inadequada governabilidade e sugere uma proposta alternativa que o grupo dominante ainda não teve a capacidade de formular:

...recai sobre os governos nacionais e seus políticos, intelectuais e técnicos, sobretudo quando eles exercem um poder de decisão altamente centralizado, apelando no melhor dos casos à legitimação a posteriori de políticas cujos erros podem provocar catástrofes irreparáveis, porque os mesmos elementos que obstaculizam as mudanças esboçam elementos para assumir políticas diferentes. Essa vontade não pode vir de cima nem surgirá espontaneamente de baixo. É preciso redirecionar e inculcar em toda sociedade a necessidade de um processo de mudança institucional e cultural de longa duração.

A política educacional especificada no jargão “Escola para Todos” reveste-se de um conteúdo formativo pouco interessante para cidadãos/cidadãs que estão a reivindicar não apenas a competência na aplicação dos produtos tecnológicos e o atendimento aos objetivos determinados pelo mercado, mas o desenvolvimento da capacidade de inovar, de produzir novos conhecimentos e alternativas tecnológicas adequadas às necessidades sociais.

Do nosso ponto de vista, esta mudança sugere a necessidade de aflorar um novo sentido para a educação. Contraditoriamente, tal sentido parece estar

impresso na Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde, conforme Takahshi (2000, p. 45) afirma:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias da informação e comunicação; trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

Embora saibamos que o MEC avançou em suas propostas educativas, o ensino ainda se realiza sob péssimas condições de produção, principalmente, nas escolas públicas. O cenário da globalização nacional banalizou o sentido da educação, dos meios tecnológicos e sua relação com o acesso à informação.

O argumento que reforça a idéia de que informação mediada pelos suportes informacionais é *suficiente para a formação do cidadão, de que há um pressuposto de interação entre os meios e os cidadãos e de que todas as vozes circulam igualmente na sociedade* (Baccega, 1999, p. 9) é discutível. Essa idéia perde sua potencialidade quando as pesquisas revelam o enorme índice de analfabetos que não têm acesso à educação pública e gratuita e menos ainda aos meios informacionais tecnologizados. Portanto, o discurso que faz com que se acredite que os meios tecnológicos são suficientes à formação dos cidadãos é falacioso.

Um outro ponto a considerar é o fato de que as informações veiculadas pelos meios tecnológicos por si sós produzem conhecimento necessário à formação cidadã. Esta idéia não se sustenta, pois a formação cidadã implica a responsabilidade de todos os profissionais que lidam com informação, a fim de mobilizarem saberes e poderes molhados de cidadania.

Para Freire (1994, p. 94), essa cidadania é *possível, mas não é tarefa para quem pensa que o mundo se refaz na cabeça das pessoas bem-intencionadas* ou quem percebe com indiferença a história e atua mecânica e acriticamente nela. Na visão de Freire, a cidadania possível implica para o sujeito a tarefa de refletir as contradições da sociedade, reinventar as formas de participação, conviver com os conflitos, aceitar as diferenças e negociar as

divergências, sem perder de vista os instrumentos que permitirão construir a cidadania como um aprendizado. É o processo de aprendizagem da cidadania que permite, entre outros direitos, o de estudar, de criticar, de discordar do discurso oficial, de ler a palavra.

Essa compreensão freiriana conduz a um horizonte democrático em que o político e o pedagógico permeiam os instrumentos de luta, unificando teoria e prática. Significa dizer que o aprendizado da cidadania não se resume ao discurso, mas também perpassa a crítica da prática cidadã. Em nosso entender, esse aprendizado centra-se na análise concreta das incoerências que subjazem ao próprio discurso da cidadania formal. Esse discurso cria um hiato que esvazia o significado da cidadania, gera a desigualdade e favorece a exclusão. Em certo sentido, essa desigualdade, que é produzida na distribuição dos bens de produção, acentua a planetarização da marginalidade.

Essa construção planetária envolve consolidar uma educação crítica que possibilite desenvolver *novas capacidades, pensar em totalidade* (Gutiérrez, citado por Silva, 2000) e formar competências críticas, pois dificilmente formará cidadãos críticos sem que alunos e professores manifestem a disposição de participar ativamente do processo de leitura crítica.

Em todos os níveis de ensino, a escola precisa assumir a condição de lugar de formação de um tipo essencial de competência frente à formação da cidadania e frente às mudanças da sociedade e da economia (Demo, 1993, p. 244). Essa formação de cidadãos/cidadãs supõe a mudança dos conteúdos de ensino, a atualização das metodologias e a qualificação docente, a fim de que os professores possam desenvolver novas capacidades na sala de aula, para inventar, criar e recriar; relacionar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se, localizar, processar, utilizar a informação, criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões (Gutiérrez, citado por Silva, 1998).

Para reconceituar a cidadania numa dimensão planetária, é necessária uma saída, pensar e criar novos instrumentos de luta que possam ser mobilizados na construção de novos textos dentro do próprio contexto. Essa realidade propõe a instauração da crítica como atividade mental em que o sujeito, a partir do processo de análise e síntese, se propõe a desconstruir e reconstruir os diversos conteúdos (oral, impresso, iconizado, digitalizado ou virtualizado) transmitidos com a finalidade de cristalizar certas verdades.

Assim, a leitura poderá se constituir num dos elementos privilegiados para uma análise crítica da informação, com vistas à construção de uma *sociedade planetária*, suas necessidades e interesses.

6. Críticidade, leitura e cidadania planetária

Como a leitura crítica pode contribuir com a formação de cidadãos planetários? Esta abordagem supõe, antes de tudo, que se considere a criticidade como a essência da cidadania. Tal compreensão exige ressignificar a cidadania como *um processo histórico-social que capacita o sujeito a forjar as condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas* (Boff, 2000, p. 51), isto é, um leitor crítico e sujeito que constrói a própria história.

A cidadania planetária supõe pensar a leitura de modo crítico, enquanto uma prática social e histórica, na qual os sujeitos inserem-se num processo de significação para desvelar a realidade e recusar as certezas impostas. Essa atividade precisa de leitores competentes e críticos que não se restrinjam a decodificar traços, palavras e gráficos ou à repetição de atos, ações e comportamento, mas busquem a leitura como um processo de significação em que o leitor interage com o autor para atribuir sentidos à informação.

O que é leitura crítica? Por leitura crítica consideramos uma atividade de análise que permite explicitar o conteúdo de uma informação, para desvelar os sentidos implícitos e assumir um posicionamento. Implica a compreensão de que a informação não é conhecimento, pois este implica a reconstrução. O conhecimento é a condição indispensável para a crítica da informação, constituindo-se num processo que possibilita ao indivíduo acessar a informação disponibilizada, utilizando-se da capacidade de recusar o que é dado, reconstruir novas idéias e permitir trazer o que ainda se encontra no campo da virtualidade, *o que, na sociedade, está ainda mal desenhado e se aceita como verdade.*

Dentro de um contexto social em que *as palavras são uniformizadas, têm seus vários sentidos congelados ou são deixadas sem sentido nenhum, importa cada vez menos o conhecimento e cada vez mais a informação* (Kramer, citado por Silva, 1998). Daí que a formação de leitores críticos na sociedade da informação é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação.

Conforme a tipologia proposta por Aquino (2000), o processo da leitura crítica para uma cidadania planetária supõe o desenvolvimento de algumas competências:

a) desvelar – envolve garimpar o texto, interrogá-lo, para nele perceber os fluxos das informações, os sentidos silenciados, suas inter-relações, particularidades e circunstâncias em que a informação ocorre;

b) *questionar – escutar o texto, fazendo uma retomada dos argumentos contidos na informação, para relacioná-los com outras informações, recusar as idéias pré-concebidas, admitindo outras possibilidades, pois toda informação supõe uma contra-informação;*

c) *argumentar – envolve uma atividade discursiva e dialógica entre os interlocutores, para desestabilizar as informações inconsistentes e estabelecer novas idéias e pontos de vista;*

d) *posicionar – adentrar o texto para fazer perguntas, construir e desconstruir as informações, desterritorializando-as, suspeitando das evidências, para assumir uma postura crítica diante do conteúdo transmitido.*

Silva (1998) sugere que as competências críticas precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas no trabalho pedagógico, no sentido de que os alunos possam desenvolver atitudes de questionamento perante os diferentes pontos de vista e as convicções que circulam na sociedade.

O que significa ser leitor crítico na perspectiva da cidadania planetária? Ser leitor crítico significa apossar-se das múltiplas formas de informação que circulam na sociedade, a fim de ressignificá-las e atribuir novos sentidos à realidade social e suas contradições. Ser um leitor crítico é refletir sobre os referenciais implícitos no texto, questionar suas evidências e examinar seus fundamentos, isto é, *ler para além das linhas* (Silva, 1998). Por leitor crítico, Aquino (1998, p. 98) compreende aquele leitor que, ao se colocar diante de um texto, *inicia um confronto com o autor, [desencadeia uma ação inquiridora] gerando uma tensão na qual o leitor reage, questiona, problematiza, reflete e desestabiliza o discurso, desvelando os implícitos, e os significados engendrados na dinâmica das relações sociais.*

Cabe aos professores de todas as áreas de conhecimento assumirem o desafio de engajarem-se criticamente com os alunos na comunicação da informação atualizada, a fim de exercitarem a *prática de movimentos inventivos, imaginativos e estratégicos*, posicionando-se, de forma crítica, como *vetor potencial de expressões de resistência* (Pignatelli, 1994, p. 147) à redução da qualidade da informação. Essa resistência incorpora uma atitude de deslocamento da posição de indivíduo passivo para uma posição de sujeito que não se submete inteiramente à coerção dos mecanismos informacionais, mas exerce uma prática que o direciona a um lugar onde é possível dizer a palavra, construir o conhecimento.

Na atividade intelectual, a forma como o professor reflete suas atividades de docente e ensina a seus alunos tanto pode acentuar uma compreensão linear, superficial, mecânica e fragmentada, que se resume na leitura do seu mundo

vivido, como servir para que se visualizem as possibilidades do concreto, da resistência, das contradições; da fuga pelos interstícios, para ressignificar esse contexto criticamente. Essa ressignificação reside na possibilidade de os sujeitos relacionarem seus desejos, suas ansiedades e suas necessidades e expressarem suas lutas e reivindicações para o mundo, reinventando sua cidadania, a partir da leitura crítica. A cidadania não pode ser construída sem respeito ao outro, sem se preocupar ou se responsabilizar pelos sujeitos que foram destituídos dela.

7. Pontos para conclusão

Captar os meandros de nossa realidade informacional implica não só contribuir para o exercício de uma prática discursiva na educação, em consonância com os desafios postos pela sociedade da informação, mas também minar, como diria Foucault, os regimes de verdade cristalizados nessas políticas que pouco ajudam a construir discursos e formular projetos educacionais capazes de *modificar a nós mesmos, nossos pensamentos e nossos comportamentos* (Larrosa, 1994) e nossas condições de vida.

O advento das novas tecnologias da informação e comunicação vem sinalizando que a exclusão de milhares de cidadãos/cidadãs ainda continuará rolando por debaixo da ponte, mostrando aos incautos um outro lado da vida, ou seja, a dificuldade de nadar contra a correnteza. Embora algumas iniciativas venham sendo tomadas com o intuito de minimizar a exclusão funcional e digital, as políticas de democratização da informação, via escola e meios tecnológicos, ainda não alcançaram a totalidade do contingente populacional desprovido de acesso ao conhecimento.

Pensar a educação em um contexto planetário significa mudar as nossas práticas, significa, conforme pensam Portouis e Desmet (1997), *estar confrontado a desafios ao mesmo tempo psicológicos, culturais, econômicos, sociais, simbólicos cujos componentes são plurais e muitas vezes contraditórios, a finalidade derradeira sendo a busca das formas, da liberdade, da igualdade, da dignidade, do bem-estar na sociedade.*

É importante, pois, que vislumbremos a responsabilidade dos profissionais da informação, professores e bibliotecários (estes últimos inseridos na atividade docente) como sujeitos históricos que precisam se articular para refletir sobre a informação que o cidadão/cidadã deseja.

É urgente a necessidade de formulação de projetos que contribuam para que mudemos nossas práticas discursivas na formação de cidadãos autônomos, responsáveis e pró-ativos, colocando-os em condições de assumirem os diversos desafios postos pela sociedade da informação.

Acreditamos que a cidadania planetária somente se construirá com a leitura crítica dos gestos que lançam fora o outro. A leitura crítica implica um olhar reflexivo sobre a sociedade tecnológica que fabrica o eu e coisifica os dissidentes, ou seja, aqueles que conseguem sobreviver à correnteza das águas, fazendo o jogo do faz de conta e tensionando entre o possível e o real.

Reconhecemos, contudo, que essa realidade das tecnologias da informação e comunicação é necessária para que as sociedades possam atingir um certo grau de desenvolvimento. As descobertas e produtos resultantes dessa transformação podem contribuir para a instauração de capacidades necessárias à inserção dos indivíduos no sistema competitivo.

Acreditamos, ainda, que a base da transformação social não se dá simplesmente pela *performatividade* das tecnologias da comunicação e da informação, mas passa também pela conquista dos direitos de questionar a fragmentação, a homogeneidade, o desregramento, o isolamento e a marginalização, para construir uma cidadania planetária que tenha como essência não mais o crescimento econômico, mas o desenvolvimento humano.

Significar a cidadania planetária é incorporar um pensamento reflexivo, *multirreferencial* e holístico no sentido de que é possível construir dimensões de cidadania a partir da leitura crítica.

Referências

- AQUINO, Mirian de Albuquerque. *Leitura e produção: desvelando e (re)construindo textos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. Leitura e Texto: tecendo o discurso e subvertendo (n) ordem. *Graphos*, v. 3, n. 1, p. 206-221, 1998.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. Educação e Tecnologia: desenlaces/(entre) laços na aventura de (in) formar o homem – uma discussão possível? *Informação e Sociedade*, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 28-43, 1995.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Conhecimento, informação e tecnologia. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 11, p. 7-16, jan./abr. 1998.
- BLADES, David W. Habilidades básicas para o próximo século: desenvolvendo a razão, a revolta e a responsabilidade dos estudantes. In: Silva, Luiz Heron da. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos: que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. *Concepção e implementação da biblioteca digital Paulo Freire*. Projeto de Pesquisa em andamento.

- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação, economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: Tommasi, Livia; Warde, Mirian; Haddad, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. *O charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleções polêmicas do nosso tempo).
- DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades – mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GÒMEZ, José Maria. *Política e democracia em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- LARROSA, Jorge. Imagens da alteridade ou a necessidade de relacionar-se com o outro. In: Larrosa, Jorge; Lara, Nuria Perez. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 162-169.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999.
- MORIN Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Martins, Francisco Menezes; Silva, Juremir Machado da (Orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2000, p. 19-44.
- MORIN, Edgar e KERN, Brigitte Anne. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. *Cadernos de Pesquisas*, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 50, p. 101-121, 1998.
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 127-154.
- POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette, *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.
- SANTOS, José Boaventura dos. *Pela mão de Alice: o político e o social na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHERRER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. Rio de Janeiro: Hucitec, 1999.
- SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: Silva, Luiz Heron da. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura*. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1998.
- TAKAHASKI, Tadao. *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: MEC, 2000.
- VIEIRA, Litz. Cidadania global e Estado nacional. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, 1999.

Recebida 1ª versão: 13.09.2000
Aceita 2ª versão: 14.11.2000